

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Education, Territories *and* Human Development

V SEMINÁRIO INTERNACIONAL 5th International Seminar

20—22 JULHO 2023 20 - 22 July 2023

PORTO, PORTUGAL

www.fep.porto.ucp.pt



ATAS DO V SEMINÁRIO INTERNACIONAL
EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

5TH INTERNATIONAL SEMINAR PROCEEDINGS
EDUCATION, TERRITORIES AND HUMAN DEVELOPMENT

Ilídia Cabral e Diana Mesquita (Coord.)
Porto - 2023



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

V Seminário Internacional: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano
5th International Seminar: Education, Territories and Human Development

20-22 de Julho de 2023
July 20-22, 2023

Título | Title: Atas do V Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano | *5th International Seminar Proceedings Education, Territories and Human Development.*

Coordenação | Coordination: Ilídia Cabral e Diana Mesquita.

Organizadores | Organizers: Cristina Palmeirão, Diana Soares, Isabel Baptista, José Matias Alves, Marisa Carvalho.

Autores | Authors: Adília Cruz, Amelia Díaz, Ana Beatriz Marques, Ana Pires, Andreia Vale, Antoinette Simão, António Neto-Mendes, António Sousa, Bianca Cardoso, Cristina Brosa, Daniela Gonçalves, Eduardo Vieira, Elaine Richter, Eva Ferraz Comín, Felisberto Costa, Flávia Coelho, Helena Duarte, Jederson Castro, Joana Oliveira, João Costa, José Matias Alves, Laura Chagas, Lenisha Fragoso Baio, Lúcia Grave Magueta, Luís Paulo Ernesto, Luísa Orvalho, Margarida Quinta e Costa, Olinda Aleixo, Patrícia Peixoto Pinto, Paula Cardoso, Ronara Reis, Silvino Junior, Sónia Cabeça, Teresa Almeida Patatas, Verónica Parente.

Design e paginação | Design and pagination: eventQualia.

Editor | Publisher: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Local e data | Place and date: Porto, 2023.

ISBN: 978-989-53707-3-3.

Nota Introdutória

A pandemia recentemente vivida veio acentuar algumas das várias tensões e colocar novos desafios às escolas e às instituições educativas, nomeadamente ao nível das potencialidades da tecnologia e da inovação pedagógica para o desenvolvimento humano, das escolas enquanto organizações educativas e dos territórios em que elas se inserem.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o V Seminário Internacional “Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano”, que se realizou no Porto, nos dias 20 a 22 de julho de 2023.

Voltámos, nesta edição, à riqueza das interações presenciais que, não obstante a conveniência das interações a distância, se revelam insubstituíveis na construção conjunta de conhecimento.

O Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação, permitindo a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal.

Tivemos convidados nacionais e internacionais para problematizar as questões da avaliação, da inovação pedagógica e das lideranças e, ainda, foram mais de 100 participantes que, vindos de África, Europa e América, enriqueceram a partilha e o conhecimento em torno de 4 eixos temáticos.

O primeiro eixo centrou-se nos projetos educacionais e desenvolvimento do território, desenvolvendo temáticas que abordaram tópicos como a educação sociocomunitária e desenvolvimento local, a qualificação de pessoas e organizações, a mediação e intervenção socioeducativa, o ensino e formação profissional e o papel dos municípios na Educação.

O segundo eixo focalizou-se na problemática da gestão, avaliação e melhoria em Educação, refletindo sobre os temas das políticas públicas de educação e avaliação, dos modelos e práticas de organização escolar, dos projetos de desenvolvimento dos contextos educativos, dos modelos e práticas de liderança e a monitorização e avaliação educativa.

O terceiro eixo trabalhou as questões relacionadas com a escola, democracia e inclusão, aprofundando os tópicos da democracia, equidade e justiça, da promoção do sucesso educativo, das políticas e práticas de inclusão, da autonomia e flexibilidade curricular e dos projetos e dinâmicas de intervenção prioritária.

O quarto eixo desenvolveu as questões da formação e desenvolvimento profissional, trabalhando as problemáticas da formação inicial, da formação especializada, da formação em contexto de trabalho, da supervisão da prática pedagógica e da colaboração e desenvolvimento profissional

Este Livro de Atas integra, assim, um total de vinte artigos completos, inerentes a estes eixos temáticos que visam ilustrar o propósito central deste evento: disseminar, partilhar, conhecer e refletir sobre a educação nos seus mais diversos contextos.

Índice

PROJETOS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO - EDUCATIONAL PROJECTS AND LOCAL DEVELOPMENT

Desenvolvimento do território: uma análise via extensão universitária9

Ronara Cristina Bozi dos Reis 1
1 Universidade Federal de Itajubá – Unifei – Campus Itabira, Brasil

Requalificação do linho artesanal de Covide - Inovar a tradição, projeto integrador EMP17

Patrícia Peixoto Pinto¹, Luísa Orvalho²
1 Diretora Pedagógica da Escola de Moda do Porto, Porto, Portugal
2 Investigadora do CEDH e Consultora do SAME, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Portugal

Importância do bom relacionamento para o funcionamento de uma instituição de ensino32

Autor: Antoinette Simão 1, Elaine Richter 1, Flávia Simão C. Coelho 1,
Bianca Cardoso 1, Silvino José Simão Junior 1
1 Escola de Educação Especial São Judas – São Paulo, Brasil

Viver para transformar e transformar para viver: relação entre educação e sociedade37

Autor: Antoinette Simão 1, Elaine Richter 1, Flávia Simão C. Coelho 1,
Bianca Cardoso 1, Silvino José Simão Junior 1
1 Escola de Educação Especial São Judas – São Paulo, Brasil

Direitos não confinados42

João Costa¹, Verónica Parente²
1 Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal,
2 Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior – Viana do Castelo, Portugal

GESTÃO, AVALIAÇÃO E MELHORIA EM EDUCAÇÃO - MANAGEMENT, EVALUATION AND IMPROVEMENT IN EDUCATION

O Conselho Geral e a Deslegitimação da Democracia Escolar45

Adília Cruz 1, José Matias Alves 1
1 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Cambios en la orientación universitaria a partir de la pandemia54

Amelia Díaz Álvarez 1, Eva Ferraz Comín 1
1 Cátedra UB- Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior. Universidad de Barcelona.

Projetos educativos: da exigência legal às dinâmicas construção/implementação e avaliação nas organizações escolares de Luanda – estudo de caso62

Luís Paulo Ernesto 1, José Matias Alves 1
1 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

A felicidade nas organizações escolares: o papel da liderança autêntica (uma scoping review).....67

Andreia Vale 1, José Matias Alves 1
1 Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO - SCHOOL, DEMOCRACY AND INCLUSION

Alfabetização como meio para maior inclusão socioeconómica: caso dum grupo juvenil, Namibe.....74

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas 1
1 Universidade do Namibe, Angola; Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona, Portugal

Explicações em África e em Angola: contributos para o conhecimento do fenómeno77

Eduardo Cunjuca Epanji Vieira 1, António Neto-Mendes 2
1 Universidade de Aveiro, Angola

Mobilidade internacional de alunos: contributos para a inclusão e para o respeito pela diversidade cultural82

Sónia Moreira Cabeça1

1 *CinTurs | Centro de Investigação em Turismo, Sustentabilidade e Bem-Estar, Universidade do Algarve, Portugal*

Cómo trabajar las competencias a través del Trabajo de Final de Carrera94

Cristina de Gispert Brosa1, Amelia Díaz Álvarez2

1,2 *Grupo de Innovación Docente en Hacienda Autonómica y Local; Cátedra UB- Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior. Universidad de Barcelona*

Promovendo a Inclusão na Educação Especial: Estratégias e Desafios102

Ana Betariz de Faria Marques ¹, Jederson Willian Pereira de Castro ²

¹ *AJK Incluir _ Brasil*, ² *Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

“Hoje mudo eu, amanhã mudamos nós.” – Ubuntu como inspiração para um novo paradigma educacional.107

António Sousa 1, Joana Oliveira 1, Olinda Aleixo 1

1 *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Turismo no ensino superior português: a integração de línguas estrangeiras118

Paula Cardoso 1, Ana Pires 2, Laura Chagas 3

1 *Laboratory of Distance Education & eLearning (LE@D); CiTUR – Centre for Tourism Research, Development and Innovation, Polytechnic of Leiria, Portugal*

2 *CiTUR – Centre for Tourism Research, Development and Innovation, Polytechnic of Leiria, Portugal*

3 *CiTUR – Centre for Tourism Research, Development and Innovation, Polytechnic of Leiria; CI&DEI Leiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação*

Liderança: Revisão sistemática de revisões de literatura pelo método PRISMA.....125

Felisberto Kiluange 1, Lenisha Fragoso Baio 2

1 *Instituto Superior Técnico Militar, Angola | CeIED - Universidade Lusófona, Portugal (<https://orcid.org/0000-0002-4255-9246>)*

2 *Universidade Atlântica, EUA (<https://orcid.org/0009-0000-0903-941X>)*

Pensar a formação no CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos - A implementação de um projeto formativo num novo território143

Lúcia Grave Magueta 1

1 *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal*

Visões e decisões dos futuros professores sobre metodologias ativas152

Daniela Gonçalves 1, Margarida Quinta e Costa 2

1 *CIPAF-ESEPF/ CIDTFF, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*, 2 *CIPAF-ESEPF, Porto, Portugal*

À quarta... família com arte - o envolvimento parental no ensino artístico158

Helena Duarte 1, Luísa Orvalho 2

1 *Estudante do curso de mestrado em Ensino de Música, Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Portugal* / Professora no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, Faro, Portugal, 2 *Professora na Escola das Artes, Investigadora do CEDH e Consultora do SAME, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

ANEXOS

Requalificação do linho artesanal de Covide - Inovar a tradição, projeto integrador EMP (P. 16-30).174

O Conselho Geral e a Deslegitimação da Democracia Escolar (P. 46-54)186

I

PROJETOS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO - EDUCATIONAL PROJECTS AND LOCAL DEVELOPMENT

Desenvolvimento do território: uma análise via extensão universitária

Ronara Cristina Bozi dos Reis ¹
ronara@unifei.edu.br

¹ Universidade Federal de Itajubá – Unifei – Campus Itabira, Brasil

Resumo

A extensão universitária é considerada a terceira missão da universidade e responsável por aproximá-la da realidade local. Essa missão convoca a universidade à integração comunitária, à transformação e ao desenvolvimento do território, a partir da produção e transmissão do conhecimento para minimizar a assimetria na apropriação do saber, da ciência e da tecnologia pela sociedade. Esse entendimento condiz com a realidade de uma universidade empreendedora, objeto de estudo deste trabalho. Sua atuação na realidade local vem ganhando contornos institucionais, fortalecendo seu papel como agente de transformação do território. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com personalidades locais representantes do poder público, da esfera privada e da universidade, contemplando os agentes da tríplice hélice. A análise do conteúdo e a análise documental foram as técnicas utilizadas para responder à pergunta de pesquisa: de que maneira a extensão universitária influencia e é influenciada pela realidade local? Os resultados encontrados revelam a necessidade de arranjos institucionais claros para que o ambiente empreendedor seja criado e sustentado, além da clareza no papel que cabe a cada um dos eixos da tríplice hélice. Há a possibilidade de diferentes arranjos entre as esferas institucionais, não existindo, pois, uma rigidez do modelo, para que o crescimento econômico e a transformação social sejam alcançados. A questão institucional não pode ser negligenciada sem que os objetivos almejados pelo arranjo sejam comprometidos. O alcance dos resultados desejados por parte da universidade passa pela construção de uma agenda de compromissos entre os agentes envolvidos e o acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas. É na condução dessa agenda de trabalho e no acompanhamento dos resultados que estão concentrados os esforços para a efetividade da atuação da universidade na realidade local.

Palavras-Chave: Universidade, Território, Desenvolvimento Local, Extensão Universitária.

Introdução

Em sua atuação, a universidade permite o surgimento do sujeito do conhecimento. Esse sujeito interage com a informação em um contexto capacitante, criando, para si, um novo conhecimento e disseminando-o como conhecimento explícito.

O sujeito do conhecimento tem, portanto, papel ativo, ao interagir com outros sujeitos na construção do conhecimento, deixando o lugar passivo de receptor de uma informação. Esse sujeito é, ao mesmo tempo, gerador, transferidor, receptor, usuário, construtor e socializador da informação (Freire e Aquino, 2000, p. 76). A universidade, certamente, interfere nesse processo ao exercer suas funções clássicas de ensino, pesquisa e extensão.

As universidades privilegiam o ensino, a pesquisa e a extensão, apoiando, deste modo, o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Este papel deve contar com a transferência de tecnologia e com a apropriação por parte da sociedade dos resultados das pesquisas científicas e tecnológicas por elas desenvolvidas. As universidades produzem conhecimento com potencial econômico que pode ser transferido para os agentes da informação, do conhecimento e da inovação pelo estabelecimento de parcerias com empresas, transferência de tecnologia, registro e licenciamento de propriedade intelectual (patentes) ou pelo empreendedorismo acadêmico dirigido à comercialização direta do conhecimento (Goddard *et al.*, 2012).

Embora não seja o único ator com capacidade inovativa, as universidades têm papel central no desenvolvimento local/regional nas esferas econômica, social, cultural, ambiental, extrapolando sua atuação como formadora de mão-de-obra qualificada somente. Sobretudo em regiões menos desenvolvidas, há uma expectativa em torno da inter-relação da universidade com seu entorno e com o retorno econômico-social daí decorrente. A apropriação por parte da sociedade em geral do conhecimento e das atividades inovadoras desenvolvidas nas universidades são geradas a partir de externalidades que impactam positivamente o bem-estar da sociedade. Essa posição é defendida por Brundenius, Lundvall e Sutz (2009) que propuseram o conceito de *Developmental University* que defende a atuação ampla das universidades em países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro, ao responderem às demandas da sociedade e, não somente, às demandas empresariais. Baumgarten (2008) também apregoa atuação ativa da universidade, defendendo, inclusive, seu papel na criação e na produção das tecnologias sociais, aplicando a ciência e a tecnologia na resolução dos problemas sociais e para a diminuição da desigualdade.

A Figura 1 apresenta as possibilidades de relações entre ensino-pesquisa-extensão das universidades: ensino e pesquisa como integração das atividades acadêmicas; ensino- extensão, em função da integração da academia à sociedade e vice-versa; pesquisa- extensão, que pode propiciar impacto econômico na medida em que responde a demandas da sociedade inclusive.



Figura 1: O papel das Universidades

Breznitz e Feldman (2012) apresentam a diversidade de papéis que podem ser associados à presença da universidade em um território, extrapolando, claramente, os efeitos da clássica relação ensino-pesquisa: desenvolvimento da força de trabalho, parcerias para o desenvolvimento socioeconômico regional, promoção do empreendedorismo local, maior integração entre os agentes da informação, do conhecimento e da inovação na cidade da universidade. Existe, ainda, a possibilidade de realização de pesquisas com o objetivo de oferecer suporte à administração pública para o desenvolvimento econômico e social da região. E, por fim, pode-se pensar, inclusive, na dinamização cultural na cidade e região e no empenho para a internacionalização desse território.

Esse trabalho preliminar propõe que o viés da extensão é aquele pelo qual a universidade estreita seus laços com a realidade local e com o território, influenciando-os e sendo por eles influenciada.

A extensão universitária, no caso brasileiro, está prevista na legislação desde 1931 com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que define como esta será efetivada, em seu artigo 42 § 1º, objetivando “à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas

sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”. Além disso, a mesma legislação, em seu artigo 99, aponta a extensão como uma das formas de vida social das universidades. Por fim, o artigo 109 define que a extensão universitária objetiva “à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo”.

A extensão universitária convoca, de maneira sistemática e permanente, a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão do conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias. (Paula, 2019)

No entanto, a legislação é condição necessária, mas não suficiente para que a extensão universitária efetive-se como uma ferramenta que vincule a universidade às demandas sociais.

O estado de arte

Em trabalho anterior, essa autora, para o caso estudado, apresentou resultados que apontaram para a relação entre a universidade e a realidade local, questionando a apropriação local do conhecimento pela população e pela comunidade acadêmica.

Os resultados mostraram que há falta de clareza para a população sobre o papel da universidade no município. Apenas os segmentos contemplados por projetos de extensão afirmam conhecer a atuação da universidade. Um dos entrevistados, representante da sociedade civil, afirmou que é “[...] um território ainda conservador que precisa respirar esses novos ares, que precisa entender esse papel, que precisa compreender a importância disso para o futuro” (Entrevistado 9). Esse desconhecimento da atuação da universidade é uma realidade tanto para a comunidade como um todo quanto para a comunidade acadêmica.

O viés da extensão é uma alternativa para a apropriação do conhecimento por parte dos agentes locais. Se a universidade pretende ser um agente do desenvolvimento econômico, é fundamental seu efetivo envolvimento com as questões locais. Existem iniciativas bem-sucedidas, mas, como afirmam os entrevistados, são iniciativas isoladas que partem do comportamento individual de alguns professores.

Os projetos de extensão são muito bons, mas não saem daqui. Acontecem dentro da universidade, uns começam a sair, alguns movimentos, mas a divulgação péssima [...]. (Entrevistada 8)

A apropriação do conhecimento pensada para esse caso é uma via de mão dupla: tanto a universidade precisa se apropriar do saber local para cumprir seu objetivo de transformação da realidade local quanto a sociedade precisa se apropriar do saber produzido pela Universidade. O discurso dos entrevistados não permite concluir que esteja ocorrendo esse processo.

É importante esclarecer que apropriar-se do conhecimento produzido pela universidade não implica que a população ou o senso comum deva, necessariamente, compreender os procedimentos que envolvem uma pesquisa científica e tecnológica ou um projeto de extensão, mas, sim, compreender que os resultados dessas pesquisas podem melhorar o bem-estar da sociedade. Para uma universidade que se pretende empreendedora, é crucial o entendimento de seu papel e de sua atuação em relação à população local, que, a princípio, é o principal agente beneficiado por uma universidade em seu território.

A outra fragilidade da atuação da universidade na realidade local, apontada pela pesquisa, é a questão institucional. Os entrevistados apontam que não há uma política institucional, nem explícita nem implícita, que diga à sociedade “nós estamos aqui para isso”. (Entrevistada 10)

O Entrevistado 11 afirma que os objetivos não são explícitos e que falta direcionamento aos objetivos da pesquisa e da extensão. Em função disso, o que se observa, na universidade, são iniciativas individuais de professores, o que não de todo impertinente, porém, não dá respostas às demandas locais, o que é uma lacuna do papel da universidade no município. A questão institucional não pode ser negligenciada sem que haja consequências para o alcance da diversificação econômica. A fala dos entrevistados revela a fragilidade institucional para o caso estudado.

É possível identificar o discurso de uma Universidade Empreendedora, mas sem os mecanismos institucionais necessários e adequados para uma transformação da realidade local, o que é corroborado por outros agentes ouvidos.

Não é institucional. Acho que essa é a palavra. Não existe nada institucional que promova você a desenvolver alguma coisa nesse sentido. Então, já que não é institucional, isso parte isoladamente de cada professor dentro de sua própria área de pesquisa. (Entrevistado 7)

Então, a pesquisa é algo de alguns abnegados. Fazem a mais. Porque querem, porque gostam, porque são loucos o suficiente ou porque não têm nada mais para fazer. Não há um estímulo institucional. Não só na Unifei, mas até em nível de MEC para que se faça pesquisa. (Entrevistado 5)

Lastres (2007) discute a necessidade de informações sobre as características institucionais do ambiente inovativo, defendendo que o entendimento dos processos de geração e disseminação do conhecimento permite uma análise das relações sistêmicas estabelecidas, o que privilegia as especificidades do contexto em que tais relações ocorrem.

Ora, em um ambiente que se pretende inovativo, mas em que não se observam critérios institucionais claros, a consequência esperada é que cada indivíduo busque atender seus próprios interesses em detrimento de um interesse institucional. No caso da universidade estudada, isso implica a realização de pesquisas que não necessariamente estejam alinhadas ao objetivo precípua da diversificação econômica almejada pelo município.

Diante desse cenário, apontado pela pesquisa original, emergem as questões de como a extensão poderá cumprir a terceira missão em um contexto com fragilidade institucional.

Que respostas podem ser construídas em tal cenário?

Métodos

Com o intuito de construir respostas para as questões e fragilidades apontadas anteriormente, foi feita uma pesquisa qualitativa exploratória de caráter descritivo.

O estudo empírico foi realizado na Universidade Federal de Itajubá - Unifei - *Campus* Itabira. O objetivo foi aprofundar o entendimento de questões apresentadas em trabalho anterior desenvolvido até 2020. O cenário daquele momento apontava para o estado de arte apresentado no item anterior, o que instigou a continuidade da pesquisa.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com personalidades locais representantes do poder público, da esfera privada e da universidade, no intuito de caracterizar o atual momento institucional da realidade estudada. Além disso, as entrevistas também contemplaram o viés da extensão, pelo qual a universidade relaciona-se com a sociedade.

A análise do conteúdo e documental são as técnicas utilizadas para responder à pergunta de pesquisa: de que maneira a extensão universitária influencia e é influenciada pela realidade local?

Resultados preliminares

Nesse ponto, é possível elencar alguns resultados preliminares, por tratar-se de um estudo ainda em andamento.

Os entrevistados apontam que a universidade, de fato, é entendida como um agente de transformação da realidade. Resposta unânime entre os entrevistados. Além disso, a Universidade tem, claramente, na visão dos entrevistados, o papel de indutora da inovação, não somente no sentido produtivo da palavra, mas, inclusive, na vida social e cultural do município, distanciando-se, um pouco, do discurso clássico de formadora de mão-de-obra, embora essa última “função” da Universidade seja uma constante na fala dos entrevistados.

Outra unanimidade entre os entrevistados está o fato de que, sem um respaldo institucional claro, preciso, com metas estabelecidas, os resultados ficam aquém do esperado, o que corrobora o resultado do estudo original que evidenciou a fragilidade institucional do modelo adotado naquele momento, que não permitia ou inibia o desempenho econômico e a transformação social esperada e impulsionada pela Universidade.

A complexa burocracia dos trâmites institucionais na Universidade foi apontada como um aspecto limitante das respostas às empresas habituadas à agilidade e torna-se inibidora à cooperação. A incipiente comunicação e a divulgação dos resultados científicos alcançados pela universidade também contribuem, ainda de maneira negativa, para o entendimento, por parte da população, do papel da universidade no território, o que, por sua vez, contribuiu para resultados ainda aquém dos esperados da atuação da universidade na realidade local.

A institucionalização da extensão universitária que vem sendo implementada pela universidade estudada e entende-se que seja uma resposta ao reconhecimento dessa debilidade no alcance dos resultados. Reconhece-se que a extensão universitária é uma ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento no território, o que deve ser viabilizado mediante uma segurança institucional.

Um dos agentes entrevistados é o responsável pelo projeto denominado Citinova Território, cujo objetivo é levar a Unifei para os bairros de Itabira. Mais especificamente, a ação de extensão visa a fortalecer as pessoas na criação de empregos, a partir do desenvolvimento de projetos na área de informática, estreitando a relação entre os participantes do treinamento e as empresas locais. Ressalte-se que o Citinova Território é um fruto de uma parceria entre a universidade e o poder público, que financia a iniciativa extensionista com o objetivo da diversificação da atividade econômica local.

De acordo com a gestora do projeto, houve a necessidade de remodelação do modelo adotado, uma vez que o modelo inicial não respondia às demandas locais, levando à frustração quanto aos resultados alcançados. A partir das alterações que decorreram de uma escuta da população a ser atendida, os resultados impactaram positivamente a realidade local. Foi necessária uma diminuição das expectativas iniciais, no entanto, com alcance das demandas da comunidade atendida.

Diante desse resultado, importante ressaltar como o território se impôs. Não são suficientes ideias e projetos para a mudança da realidade local. Há que se escutar a população a ser atendida. Há que se olhar para a localidade. Território não é somente a localização geográfica. É o pertencimento!

Sobre o pertencimento, um resultado encontrado é a preocupação, agora institucional, de que a universidade seja mais conhecida da população local. Na pesquisa original, foi recorrente entre os entrevistados daquela ocasião o apontamento de que a sociedade não compreendia o papel e a atuação da universidade. Até este ponto da atual pesquisa, ainda não é possível afirmar se a sociedade já se apropriou da presença da universidade no município. Porém, é possível afirmar que a universidade passa a demonstrar preocupação institucional com a falta de clareza de seu papel para a comunidade. No intuito de lidar com essa limitação, a postura adotada tem sido no sentido de promover melhorias no espaço físico da instituição, como o acesso e ambiente acolhedor, no sentido de receber a comunidade. Nas palavras do entrevistado, “tem que mostrar para Itabira que a Unifei é dela” (Entrevistada 1).

O poder público local transformou em lei¹ a promoção da cultura empreendedora na rede municipal de ensino. Diante disso, o projeto Eleve objetiva construir comportamentos empreendedores para os alunos do ensino fundamental da rede municipal. A lei municipal garante a continuidade do projeto que instituiu a educação empreendedora em toda a educação básica de maneira transversal. Esse trabalho é desenvolvido juntamente e com o apoio da universidade, que incentiva a participação de seus alunos como agentes do desenvolvimento local.

Essa proximidade, via extensão, entre a universidade e o poder público, reforça o entendimento, por parte da população, da relação entre a universidade e o território. Nos dizeres da gestora do projeto Eleve, “hoje os alunos já sabem o que é a Unifei, onde está a Unifei. Esse é o principal resultado no território” (Entrevistada 2).

A gestora enfatiza a relevância do viés extensionista para o desenvolvimento do território.

A universidade tem que chegar mais próximo para a sociedade chegar mais na universidade. Trabalhar o pertencimento ao território. Eu enxergo até um gargalo quando chego no ensino médio. É onde o menino precisa desenvolver sua potência máxima. Ainda tem esse espaço de trabalho! Empreender é transformar ideias em ações! Isso é ação empreendedora. (Entrevistada 2)

Toda a estrutura institucional da extensão na universidade está sendo revista com o objetivo de que protagonismo da extensão como a relação entre a universidade e a sociedade seja maximizado.

Assim, a nova proposta institucional para o viés extensionista busca dotar a extensão de critérios técnicos, de maneira que, seja qual for a gestão, a questão institucional seja preservada, garantindo a continuidade dos projetos e a relação entre a universidade e a comunidade.

Considerações Finais

Os resultados encontrados, embora ainda preliminares, permitem afirmar que a fragilidade institucional apontada na pesquisa original vem tendo uma resposta positiva por parte da universidade, no sentido da construção de ferramentas institucionais que reforçam a relação universidade-território via extensão.

O primeiro projeto apresentado salienta a importância de considerar o território desde sua concepção até sua execução. Não é suficiente pensar o projeto. É preciso colocar a realidade local no centro da ideação. Feito isso, os resultados favorecem o desenvolvimento do território.

O segundo projeto descrito tem força de lei e é garantido pelo poder público. Trata-se de um avanço institucional a fim de esteja garantida a transversalidade da educação empreendedora para a

¹ Lei nº 5146, de 8 de julho de 2019.

educação básica municipal. Além de incutir nos alunos comportamentos proativos e inovadores, o objetivo também é de aproximação das escolas com a comunidade.

Por fim, o terceiro projeto pesquisado neste trabalho apresenta uma proposta institucional que redesenha o papel da extensão na universidade, dotando-lhe de um caráter significativamente técnico. Esse tipo de decisão é entendido como um avanço nas relações da universidade com o território, no sentido de despersonalizar a atuação da extensão, institucionalizando claramente seu papel na relação da universidade com o território.

A Figura 2 apresenta dimensões propositivas para a relação universidade e território.

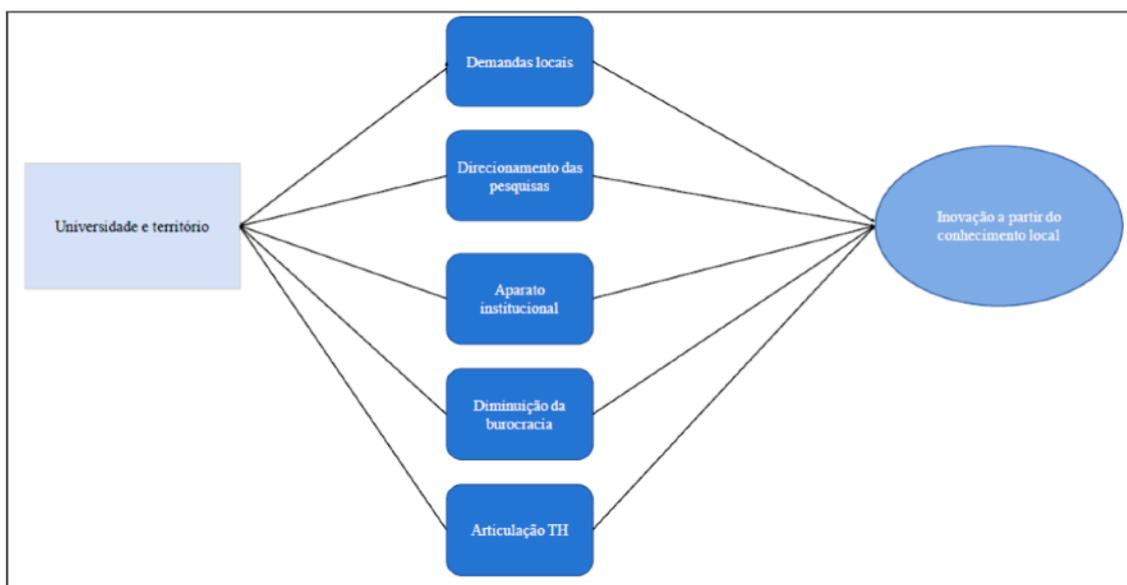


Figura 2: Dimensões propositivas

Até esse momento da pesquisa, vem-se afirmando que a questão institucional não pode ser negligenciada sem que os resultados almejados por tal arranjo sejam comprometidos. É possível afirmar que, para os projetos analisados, as demandas locais, o direcionamento das pesquisas e o aparato institucional vêm sendo considerados quando do estreitamento da relação universidade e território. E tudo isso pelo viés extensionista!

Referências

- Albagli, S. & Maciel, M. (2004). Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. *Ciência da Informação*, 33(3), 9–16.
- Albuquerque, E. M. (2000). Domestic patents and developing countries: Arguments for their study and data from Brazil (1980-1995). *Research Policy*, 29(9), 1047–1060.
- Albuquerque, E. M. et al. (2005). Produção científica e tecnológica das regiões metropolitanas brasileiras. *Revista de economia contemporânea*, 9(3), 615-642.
- Albuquerque, E. M.; Silva, L. A.; Póvoa, L. M. C. (2005). Diferenciação intersetorial na interação entre empresas e universidades no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 19(1). 95-104.
- Arocena, R.; Sutz, J. (2005). Conhecimento, inovação e aprendizado: sistemas e políticas no Norte e no Sul. In: LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E.; ARROIO, A. (Eds.). *Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento* (pp. 405-428). Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Contraponto.
- Baumgarten, M. (2008). Ciência, tecnologia e desenvolvimento – redes e inovação social. *Parcerias Estratégicas*, 26, 101-118.
- Brundenius, C.; Lundvall, B.; Sutz, J. (2009) The role of universities in innovation systems in developing countries: development university systems - empirical, analytical and normative perspectives. In:

- Lundvall, B. et al. (Eds.). *Handbook of innovation systems in developing countries: building domestic capabilities in a global setting* (pp. 311-336). [s.l.] Edward Elgar.
- Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (2000) The dynamics of innovation : from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university – industry – government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Fonseca, L. (2019). Third mission accomplished? Why are universities bad at engaging with local and regional government and what we can do about it. Acedido em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2019/03/13/third-mission-accomplished-why-are-universities-bad-at-engaging-with-local-and-regional-government-and-what-we-can-do-about-it/>
- Goddard, J. e Vallance, P. (2013). *The university and the city*. Abingdon: Routledge.
- Lastres, H. M. M. (2007) Invisibilidade, injustiça cognitiva e outros desafios à compreensão da economia do conhecimento. In: MACIEL, M. L.; ALBAGLI, S. (Eds.). *Informação e desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social* (pp. 185-212). Brasília: IBICT.
- Ortiz, R. A. (2015). Las ciencias de la educación en una universidad innovadora integrada. Ministerio de Educación Superior de Cuba.
- Paula, João A. (2019). A presença do espírito de Minas: a UFMG e o desenvolvimento de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Rapini, M. S. (2018). Cooperação universidade-empresa: realidade e desafios. In: Garcia, R.; Rapini, M.; Cário, S. (Org.). *Experiências de interação universidade-empresa no Brasil*. Belo Horizonte: Cedeplar – UFMG.
- Rapini, M. S.; Albuquerque, E. M.; Chave, C. V.; Silva, L. A.; Souza, S. G. A., Rigui, H. M., Cruz, W. M. S. (2009). University-industry interactions in an immature system of innovation: evidence from Minas Gerais, Brasil. *Science and Public Policy*, 373-386.
- Ruffoni, J.; Melo, A.; Spricigo, G. (2017). Universidade: surgimento e trajetória na geração de conhecimento e inovação. In: Rapini, M. S.; Silva, L. A.; Albuquerque, E. M. (Eds.). *Economia da ciência, tecnologia e inovação: fundamentos teóricos e a economia global* (pp. 169-198). Curitiba: Editora Prismas.
- Santos, Milton (1998). O retorno do território. In: Santos, Milton; Souza, Maria Adélia A. de; Silveira, Maria Laura (Org.). *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Santos, Milton (2000). *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record.
- Silva Neto, F. C. C., et al. (2011). Ciência e tecnologia: a interação universidade-empresa no Estado de Minas Gerais. In: Suzigan, W.; Albuquerque, E. M.; Cário, S. A. F. (orgs.). *Em busca da inovação: interação universidade-empresa no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Szapiro, M.; Mattos, M.; Cassiolato, J. E. Sistemas de inovação e desenvolvimento. In: Rapini, M. S.; Silva, L. A.; Albuquerque, E. M. (Eds.). *Economia da ciência, tecnologia e inovação: fundamentos teóricos e a economia global* (pp. 371-412). Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- Vale, M. (2012). *Conhecimento, inovação e território*. Lisboa: Edições Colibri.

Requalificação do linho artesanal de Covide - Inovar a tradição, projeto integrador EMP

Patrícia Peixoto Pinto¹, Luísa Orvalho²
patriciapinto@emp.pt, luisa.orvalho@gmail.com, lorvalho@ucp.pt

¹ Diretora Pedagógica da Escola de Moda do Porto, Porto, Portugal

² Investigadora do CEDH e Consultora do SAME, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

A Escola de Moda do Porto (EMP) foi contactada pela Associação dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna (AFURNA), para realizar com os jovens do Ensino Profissional (EP), que frequentavam os cursos de moda, um projeto entre várias entidades para concretizar o lema daquela associação “...requalificar e fazer renascer o linho artesanal, um ícone da identidade local”. Aceite o desafio a EMP, com as equipas pedagógica dos cursos e os stakeholders externos concebeu e desenvolveu o Projeto Integrador “Requalificação do Linho Artesanal de Covide - Inovar a Tradição, projeto integrador EMP” enquadrado numa Oficina de Formação, protocolada a Universidade Católica do Porto. Os stakeholders externos assumiram as despesas como o fornecimento dos materiais para a confeção das peças da nova coleção “Lindo Linho” 2022 e a passagem de modelos. A EMP selecionou três turmas, uma de cada um dos cursos, de acordo com as três fases: 1) visita à aldeia de Covide e realização de workshops, para contacto com o património local e formação dos artesãos; 2) elaboração do design da coleção (turma de Design de Moda), execução das peças da coleção (turma de Modelista de Vestuário), filmagens, fotografias, edição e produção de making off (turma de Coordenação e Produção de Moda). Todas as aulas foram planificadas interdisciplinarmente, cruzando as Aprendizagens Essenciais de cada uma das disciplinas, com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório (PASEO) e o Perfil Profissional de cada curso. A conclusão do projeto culminou com a apresentação das peças de vestuário confeccionadas e selecionadas pelos alunos, através de um desfile, na marina do rio Caldo, no dia 9 julho 2022. Os resultados demonstraram que trabalhar por projetos é outra forma de fazer aprender, defender, valorizar e promover o património cultural cruzando as inovações científicas, tecnológicas e artísticas com os costumes/saberes populares.

Palavras-Chave: Projeto Integrador Da Emp, Cursos Profissionais De Moda, Requalificação Do Linho Artesanal De Covide, Nova Coleção “Lindo Linho” 2022.

1. Introdução

Em abril de 2020 a Escola de Moda do Porto (EMP) recebeu o selo de conformidade EQAVET, atribuído pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, 2022), no âmbito do Quadro de Referência Europeia da Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional (EQAVET), instituído pela Recomendação do Parlamento e Conselho Europeu de 18 de junho de 2009, concebido para melhorar a Educação e Formação Profissionais (EFP) no espaço europeu.

Em 2021, a EMP, foi contactada pela Associação dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna (AFURNA) (Antunes, 2005, p. 30) para fazer uma parceria entre várias entidades que permitisse concretizar o lema daquela associação “...requalificar e fazer renascer o linho artesanal, um ícone da identidade local”, por ser uma escola profissional de referência na área da MODA.

No âmbito do desenvolvimento do processo EQAVET, e da incorporação dos princípios elencados no modelo de qualidade preconizado para o ensino profissional, a EMP pretendendo elevar a qualidade do seu desempenho, reconheceu a necessidade de formação especializada em competências pedagógicas e digitais dos seus professores e formadores, num esforço cíclico e contínuo de melhoria e adequação às reais necessidades da comunidade em que se insere, afirmando-se como uma Escola Profissional de referência a nível local, regional, nacional e europeu, para concretizar o seu Plano de Melhoria de 2021/2022.

Neste sentido, a escola oficializou um protocolo de prestação de serviços externos de formação avançada em Ciências da Educação, o Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto, nomeadamente através de uma Oficina de Formação, (<https://fep.porto.ucp.pt/pt-pt/formacao-avancada/face-formacao-avancada-em-ciencias-da-educacao/areas/face-ensino-profissional>) que permitisse a colaboração na reestruturação do Projeto Educativo da EMP, potenciando-o e enriquecendo-o. Para um universo de alunos cada vez mais heterogéneo, a diversificação e diferenciação pedagógica tornaram-se fulcrais e impreteríveis na prática docente, só possíveis de serem devidamente implementadas através de um trabalho colaborativo, reflexivo e em grupo, com uma liderança de natureza partilhada que maximiza o potencial dos colaboradores, responsabiliza-os pela coordenação das suas áreas de especialização e servidora porque se foca nas necessidades daqueles com quem partilha os seus serviços, levando-o a desenvolver o seu know-how, para que possam alcançar maior sucesso na transformação pretendida.

2. A Escola de Moda do Porto

A Escola de Moda do Porto é um exemplo de uma instituição de ensino privada profissional, não superior, integradora, inclusiva, reconhecida por ter um projeto educativo vanguardista e congregador, aliado à inovação, qualidade e excelência do ensino da moda. A EMP é pioneira no ensino da moda, abrindo as portas enquanto escola profissional no ano de 1989. É uma escola especializada na área da moda e ao serviço do setor têxtil e de vestuário. Ministra, principalmente cursos profissionais (Gonçalves & Martins, 2008, p. 19) da área de educação e formação 542 - indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro, de nível 4, sendo estes de: Modelista de vestuário, Técnico de coordenação e produção de moda e Técnico de design de moda.

O sucesso da EMP tem como base as lideranças de topo e intermédias, as quais desempenham um papel crucial no direcionamento, desenvolvimento e sucesso da instituição. Essas lideranças têm a responsabilidade de indicar a direção estratégica, promover uma cultura de inovação e liderar equipas para alcançar os objetivos traçados na sua missão.

As lideranças de topo e intermédias são especialmente importantes: na definição de visão e estratégia, pois têm a responsabilidade de definir uma visão clara, estabelecendo metas e objetivos que orientem as atividades da escola; criação de uma cultura de inovação, onde desempenham um papel crucial na criação de uma cultura organizacional que valoriza a inovação e o pensamento criativo; Gestão de recursos e tomada de decisões, incentivando a sua equipa a implementar iniciativas de forma mais eficaz (Forman, 2021, p. 379), pois são os responsáveis por gerir eficientemente os recursos da EMP, incluindo orçamentos, infraestrutura, pessoal e parcerias; Desenvolvimento e capacitação de equipas, tendo um papel fundamental no desenvolvimento e capacitação das equipas da EMP; parcerias e *networking*, uma vez que promovem frequentemente oportunidades de estabelecer parcerias estratégicas com outras instituições, empresas e organizações do setor de moda. Essas parcerias podem incluir acordos de colaboração, formação em

contexto de trabalho/estágios, participação em eventos do setor, entre outros. O estabelecimento de uma rede de contatos com os *stakeholders* relevantes são essenciais para fortalecer a reputação da EMP, ampliar as oportunidades para os alunos e promover a empregabilidade.

Em resumo, as lideranças de topo e intermédias da EMP desempenham um papel crucial na definição da direção estratégica da instituição, na promoção da inovação pedagógica, na gestão de recursos, no desenvolvimento de equipas e no estabelecimento de parcerias.

3. Oficina de Formação

No ano letivo 2021/2022 a EMP iniciou uma Oficina de Formação intitulada “*(Re) Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação*”, num total de 50 horas, sob a orientação científica e pedagógica da coautora deste artigo, na qualidade de consultora e formadora do SAME e investigadora do Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH), que teve início no dia 11 de novembro de 2021 e terminou a 09 de junho de 2022. As sessões presenciais (25 horas no total) tiveram a periodicidade mensal, com a presença de todos os formandos, e as restantes 25 horas, foram de apoio online ao desenvolvimento dos trabalhos, individualmente e em grupo.

Os objetivos a atingir na Oficina de Formação foram:

- Promover o desenvolvimento do conhecimento e da investigação sobre a Estrutura Modular e dos seus fundamentos curriculares teóricos, partindo da reflexão sobre a prática pedagógica e os caminhos que levam à melhoria da escola, identificando facilitadores no processo de inovação pedagógica e social, de interação entre uma escola profissional na área da moda e comunidades territoriais, que trabalham em rede de colaboração para inovar.
- Potenciar os novos papéis dos professores dos cursos profissionais (enquanto profissionais do ensino) e do seu desenvolvimento profissional através da metodologia de investigação-ação e do trabalho colaborativo das equipas pedagógicas, num esforço persistente e sistemático da inovação.
- Contribuir para uma mudança que leve à melhoria das aprendizagens de todos os alunos dos cursos profissionais e consequentemente à sua progressão positiva.
- Articular estratégias de ensino com os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos de modo a diminuir o número de alunos com módulos em “atraso”.
- Provocar alterações na organização das equipas técnico-pedagógicas dos cursos profissionais que permitam uma liderança verdadeiramente pedagógica e não só administrativa e um bem-estar profissional.
- Construir materiais de sensibilização ao modelo curricular do ensino profissional e guiões para a conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Integradores em colaboração e parceria com diferentes *stakeholders* e compreender a sua incrustação territorial de modo a aferir o seu papel enquanto agentes de mudança.

4. Metodologia de trabalho

O papel da consultora e formadora foi fundamental e primordial na escolha da metodologia qualitativa – Investigação-Ação-Colaborativa – na medida em que possibilitou a revisão sistemática da literatura, a contextualização e compreensão teóricas dos desafios que se colocam aos

professores e formadores no mundo atual, cada vez mais volátil, incerto[uncertain], complexo e ambíguo (VUCA), através da investigação, análise crítica e reflexiva de várias obras de referência do Ensino Profissional e o trabalho de campo. Consolidou nos docentes e formadores a palavra REFLEXÃO para a AÇÃO, guiando-os para o Compromisso de Mudança de cada participante e para a Colaboração, promovendo o trabalho em equipa, a Análise SWOT do Projeto Educativo e a elaboração do Plano de Melhoria para a EMP. Deixou ainda bem consolidados os principais eixos de decisão dos professores, fundamentais para garantir a inclusão e o sucesso de todos os alunos: diferenciação pedagógica aberta e flexível do currículo; diferenciação da progressão do aluno ao longo do seu percurso escolar; diferenciação dos processos, dos produtos, dos conteúdos, dos espaços e tempos. Este trabalho culminou com a construção do Projeto Integrador EMP interdisciplinar, cuja grelha pode ser consultada no Anexo 1, em parceria com os stakeholders internos e externos intitulado “ Requalificação do linho artesanal de covide - inovar a tradição, projeto integrador emp”, para responder a uma necessidade identificada numa comunidade de artesãos têxteis de linho, AFURNA (<https://afurna.pt/>) e um e-portefólio reflexivo de evidências de aprendizagens individual, por cada formando(a), Anexo 2.

As estratégias utilizadas na formação foram sempre a discussão; leitura orientada; reflexão e pensamento crítico; formação entre pares e trabalho colaborativo; questionamento metacognitivo; exposição e debate; análise de estudos de caso e de boas práticas; investigação-ação-reflexão.

Estimulou, ainda, o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais, sociais, emocionais e promoveu o aprofundamento das competências digitais, através do uso regular de ferramentas e aplicações motivadoras para aplicar em sala de aula com os alunos, como potencial transformador das práticas educacionais.

5. Projeto integrador EMP

5.1 Contextualização

Este projeto surgiu do contacto efetuado pela Dra. Luciana Castelli, gestora de negócios internacionais e coordenadora do projeto de Requalificação do Linho Artesanal de Covide “*Lindo Linho*” e do Professor Doutor Manuel de Azevedo Antunes, presidente da AFURNA - Associação dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna, para a constituição de uma parceria, tendo em vista a organização e participação na primeira edição do concurso de design “*Lindo Linho*”. A FURNA foi criada em 1985 (Antunes, 2005, pp.30-31) com o objetivo de defender, valorizar e promover o património cultural do antigo povo da Aldeia de Vilarinho da Furna, bem como assumir-se como uma associação em prol da dignidade da mulher, inserindo-se a sua estratégia “*numa tentativa de combater o desaparecimento de culturas e tradições, devido ao envelhecimento da população*”, pelo que a associação “[pretende] *requalificar e fazer renascer o linho artesanal, um ícone da identidade local*” (Antunes, 2014, pp. 24-26)

Lindo Linho’ é uma marca criada a partir de um projeto de desenvolvimento regional sustentável, desenvolvido em Covide, concelho de Terras de Bouro, norte de Portugal, vencedor do Prémio Programa Tradições da EDP, um projeto de capacitação e apresentação ao mercado, de novos talentos da moda. O projeto “Lindo Linho” foi um dos dez vencedores da quarta edição do Programa Tradições EDP, entre 68 candidaturas, ocorrido em maio de 2021. A marca “Lindo Linho” ganhou o primeiro lugar no Desfile de Moda Sustentável, realizado em Lisboa pela Etikway, com o vestido de noiva, ícone da Coleção 2021 (<https://lindolino.pt/>). A iniciativa pioneira do Projeto de Requalificação do Linho Artesanal de Covide teve uma visão estratégica virada para a

sustentabilidade e dinamização da economia da região e a criação de oportunidades de emprego para novos profissionais da moda, que queiram aprender um novo “ofício”.

Segundo referiram ao jornal ‘Terras do Homem’ os responsáveis pelo Programa Tradições EDP:

de todas as iniciativas concorrentes, dez tradições típicas de diferentes regiões portuguesas foram escolhidas, não apenas pela sua relevância histórica e social para as comunidades, mas também pelo impacto que podem ter na criação de emprego e para a dinamização da economia local e na própria sustentabilidade das regiões. (Requalificação do linho artesanal em Terras de Bouro venceu Prémio Tradições EDP - Terras do Homem publicado a 29/05/2021).

Os Projetos Integradores privilegiam pedagogias de nova geração (Dias Figueiredo, 2017) e metodologias de trabalho que integram a pesquisa, a aprendizagem baseada em projetos, a socialização e exploração de conteúdos programáticos aliada à participação ativa no desenvolvimento de tarefas de aplicação prática de conceitos, visitas ao terreno e contactos com diferentes indivíduos, contextos e agentes económicos, contribuindo assim para fomentar o gosto pelo saber e promover o sucesso na aquisição de aprendizagens.

Por outro lado, ao concentrarem num produto final único a integração de saberes de diferentes áreas, os Projetos Integradores permitem ao aluno uma perceção mais clara da articulação de conteúdos e da sua importância para o perfil de competências desejado para o futuro profissional, na fase específica do seu ciclo de formação.

5.2 A operacionalização e etapas do Projeto Integrador EMP

O projeto foi desenvolvido durante a duração da Oficina de Formação, envolvendo diferentes módulos, das várias disciplinas, das componentes sociocultural, científica e técnica dos três cursos, de forma interdisciplinar, e com a intervenção dos *stakeholders* externos e internos à escola, como se ilustra na Figura 1.

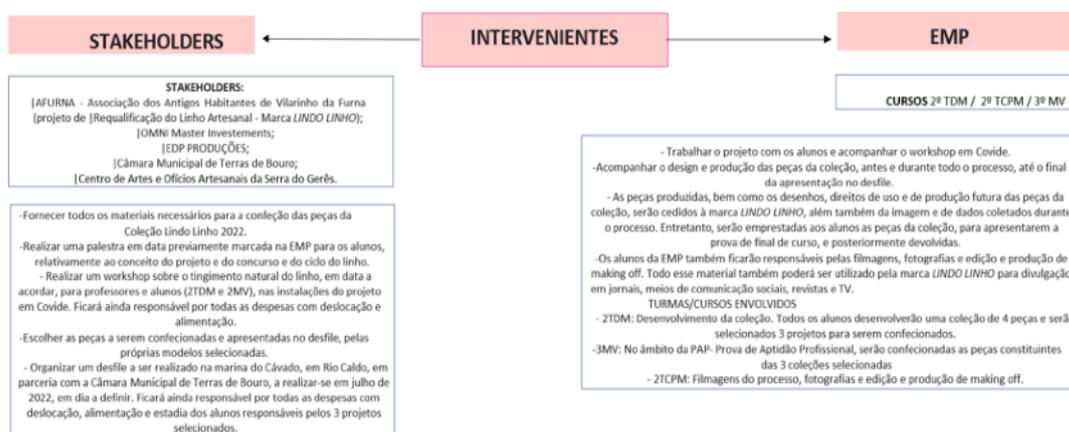


Figura 1: Distribuição das tarefas do Projeto Integrador EMP pelos stakeholders internos e externos

Os *stakeholders* externos que participaram ativamente foram: Câmara Municipal de Terras de Bouro, AFURNA e a OMNI Master Investements (gestora e coordenadora do projeto de Requalificação do Linho Artesanal - Marca Lindo Linho e promotora do desfile) cuja função no projeto foi realizar uma palestra na EMP para os alunos, relativamente ao conceito do projeto e do concurso; fornecer todos os materiais necessários para a confecção das peças da Coleção Lindo Linho 2022; responsável por todas as despesas com deslocação e alimentação; escolher as peças a serem confeccionadas e apresentadas no desfile; organizar um desfile a ser realizado na marina do Cávado, em Rio Caldo, numa parceria com a Câmara Municipal de Terras de Bouro, que se realizou a 9 de julho de 2022. A EDP PRODUÇÕES (entidade financiadora) e o Centro de Artes e Oficinas

Artesanais da Serra do Gerês, foi responsável pela realização do workshop, para os alunos e professores, sobre o tingimento natural do linho, nas instalações do projeto em Covide.

Por seu lado a EMP, ficou responsável por: i) desenvolver o projeto com os alunos e professores dos cursos profissionais e acompanhar o workshop em Covide; ii) acompanhar o design e produção das peças da coleção, durante todo o processo, até ao final da apresentação no desfile; e iii) pelas filmagens, fotografias e edição e produção de *making off*.

A implementação desta prática pedagógica assentou numa abordagem faseada, tendo sido definidas as etapas enunciadas na Figura 2.

EXTERNOS	ETAPAS	INTERNOS	
STAKEHOLDERS		CURSOS TURMAS	MOD DISC
Dra. Luciana Castelli - OMNI Dr. Manuel Antunes - AFURNA	1-Palestra sobre o Projeto LOCAL_EMP	2º TDM 2ºTCPM	
Sra. Rosa Afonso como Formadora. CAOAC	2-Workshop Tingimento do Linho LOCAL_Covide-Gerês	2º TDM 2ºMV	TM
	3-Contextualização histórica e sociológica do "LINHO"	2º TDM 2º TCPM	AI HCA
	4-Desenvolvimento do design das coleções	2º TDM	DM FCT
	5-Elaboração das memórias descritivas e outros textos.	2º TDM 2ºTCPM 3ºMV	PT EN
	6-Estudos de mercado.	2º TDM 2ºTCPM	OCM MTP
	7-Modelação e confeção das 3 coleções selecionadas	3ºMV	MOD TTPC PAP
	8- Divulgação e Promoção da Projeto	2ºTCPM	FCT DES
Câmara Municipal de Terras de Bouro OMNI FURNA CAOAC	9-Desfile das coleções LOCAL_Marina do Cávado-Rio Caldo	2º TDM 2ºTCPM 3ºMV	

Figura 2: Etapas do Projeto Integrador EMP e distribuição das atividades pelos stakholders externos e internos

Para dotar este projeto de inovação e design, aliando a tradição à inovação e numa tentativa de aproximar gerações, bem como localidades urbanas das rurais, a EMP-Escola de Moda do Porto, foi convidada a desenvolver 12 peças em linho, para serem apresentadas num desfile de moda, em julho de 2022.

Com este projeto pretendeu-se que os alunos das turmas envolvidas: 2º ano do curso de Técnico de Design de Moda (2TDM), 2º ano do curso de Técnico de Coordenação e Produção de Moda (2TCPM) e 3º ano do curso de Modelista de Vestuário (3MV), criassem, executassem e promovessem nas redes sociais três coleções, com quatro peças de vestuário em linho (12 peças no total).

As turmas envolvidas com a orientação dos respetivos professores, trabalharam o tema "Requalificação do Linho Artesanal de Covide - Inovar a Tradição" recorrendo à criatividade, ao trabalho em equipa e espírito crítico. Os alunos do 2TDM ficarão responsáveis pelo desenvolvimento da coleção. Cada aluno desta turma criou uma coleção de 4 peças, das quais foram selecionados apenas três projetos para serem confeccionados; três alunos do 3MV, no âmbito da Prova de Aptidão Profissional, (PAP), realizaram a modelação, corte e confeção das peças constituintes das três coleções selecionadas e os alunos do 2TCPM ficaram encarregados das filmagens do processo, do registo das fotografias e edição e produção de *making off* do projeto.

O projeto culminou com a apresentação das peças confeccionadas pelos alunos, num Desfile de Moda, que aconteceu na Marina do Cávado - Rio Caldo (Terras de Bouro), no dia 9 de julho de 2022.

No final todas as peças produzidas, bem como os desenhos, direitos de uso e de produção futura das peças da coleção, foram cedidas à marca Lindo Linho, assim como a reportagem, imagens e dados recolhidos durante o processo, que poderá ser utilizado pela marca para divulgação em jornais, meios de comunicação sociais, revistas e Televisão. As peças da coleção foram emprestadas aos alunos do 3MV, para estes apresentarem na Prova de Aptidão Profissional do 3MV e posteriormente devolvidas.

5.2.1 Palestra sobre o Projeto e Workshop sobre Tingimento natural do Linho

A primeira etapa do projeto iniciou-se com uma palestra, nas instalações da EMP, no Porto, realizada pelo Dr. Manuel Antunes da Associação AFURNA sobre a história regional de Vilarinho da Furna, suas características regionais e etnográficas.

Um mês depois, os alunos e as professoras da componente técnica da EMP, envolvidos no projeto, deslocaram-se até ao Centro de Artes e Ofícios Artesanais de Covide (CAOAC), na Serra do Gerês, em Covide, Terras de Bouro, para participarem num workshop promovido pela formadora D. Rosa Afonso, sobre o tingimento natural do linho.

Ver Figura 3.

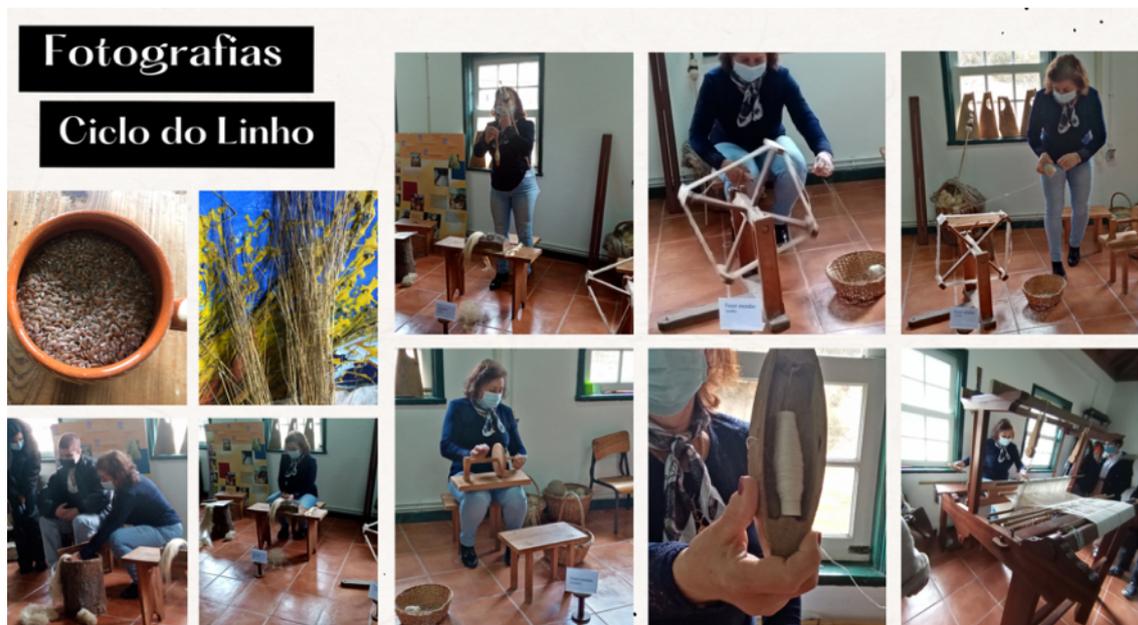


Figura 3: Workshop sobre o Tingimento do Linho

5.2.2 Contextualização histórica e sociológica do “LINHO”

Em termos de organização e desenvolvimento curricular, a terceira etapa do projeto integrador EPM envolveu disciplinas distintas, das três componentes, unidas pelo objeto comum de estudo e a descoberta das interrelações interdisciplinares do tema “Linho”. Na disciplina de Português os alunos fizeram a redação das memórias descritivas das coleções, após pesquisa e seleção de informação mais relevante. Na disciplina de Inglês, os alunos fizeram a tradução, revisão e correção dos textos integrantes do projeto para a sua divulgação internacional. Na Área de Integração, o tema-problema “Utilização do Linho e os seus Impactos” explorou o linho no meio ambiente, pegada ecológica, promoção de atividades de ecocidadania e desenvolvimento sustentável. Na disciplina da História da Cultura e das Artes, os estudantes construíram uma timeline sobre a histórica do surgimento e da importância do linho ao longo dos séculos, desde a antiguidade até à

atualidade. A grelha de desenvolvimento curricular deste projeto integrador pode ser consultada no Anexo 1.

5.2.3 Desenvolvimento do design das coleções, memórias descritivas e estudos de mercado

Estas etapas começaram com a idealização e criação da coleção pelos alunos do curso de Técnico de Design de Moda. O processo criativo e o desenrolar da criação das peças para a coleção e o estudos de mercado envolveu as seguintes fases e disciplinas:

- Escolha e designação do tema do projeto: “O linho na moda contemporânea” / disciplina de Design de Moda.
- Desenvolvimento de conceitos de moda: com base na pesquisa realizada, os alunos desenvolveram conceitos criativos de moda e incorporaram o linho como material principal, considerando as tendências de moda, estilos, público-alvo e funcionalidade das peças de vestuário e desenvolvimento das respectivas coleções/ módulos 3 e 4 da disciplina de Design de Moda.
- Pesquisa e contextualização: os alunos iniciaram o projeto com uma pesquisa sobre o linho, características físicas e modo de cultivo. Exploração do uso tradicional do linho na moda e suas aplicações modernas. Análise de produtos de moda sustentáveis e naturais, levando em consideração a durabilidade e as propriedades do linho, análise técnica das matérias-primas e ultimação das matérias-primas /disciplina de Tecnologia dos Materiais.
- Na disciplina de Organização de Coleções e Marketing (OCM), os alunos realizaram a análise do perfil do cliente/consumidor: necessidades, expectativas e processos de decisão e construíram uma análise SWOT do linho.
- Na disciplina de Desenho, os alunos realizam a composição e desenho gráfico do projeto.

5.2.4 Modelação e confecção das 3 coleções selecionadas

Após a concepção e criação das peças e da coleção, pelos alunos do curso de Técnico de Design de Moda (TDM), a modelagem, execução e confecção das peças foi da responsabilidade dos alunos do curso de Modelista de Vestuário (MV). Esta etapa envolveu as seguintes fases e disciplinas:

- Desenvolvimento de moldes de modelação: os desenvolveram moldes específicos para as peças em linho, tendo em conta a estrutura e as propriedades do linho. Ao criarem os moldes, garantiram um ajuste adequado e conforto das peças/ disciplina de Modelagem.
- Prototipagem e confecção das peças: a partir dos moldes desenvolvidos, os alunos produziram protótipos das peças de vestuário em linho, utilizando as habilidades de corte, costura e acabamento para confeccionar as peças com precisão e qualidade / disciplina de Tecnologias Produtivas.
- Análise e avaliação das peças: após a confecção das peças, os alunos realizaram uma avaliação crítica das mesmas, analisando o ajuste, o caimento, a funcionalidade e a aparência estética das peças de linho. Essa análise ajudou a identificar as necessárias melhorias e aprimoramentos ainda a fazer/ disciplina de Tecnologias Produtivas e Preparação de Coleções (TPPC).

A Figura 4 mostra as tarefas desenvolvidas em cada uma das disciplinas técnicas.

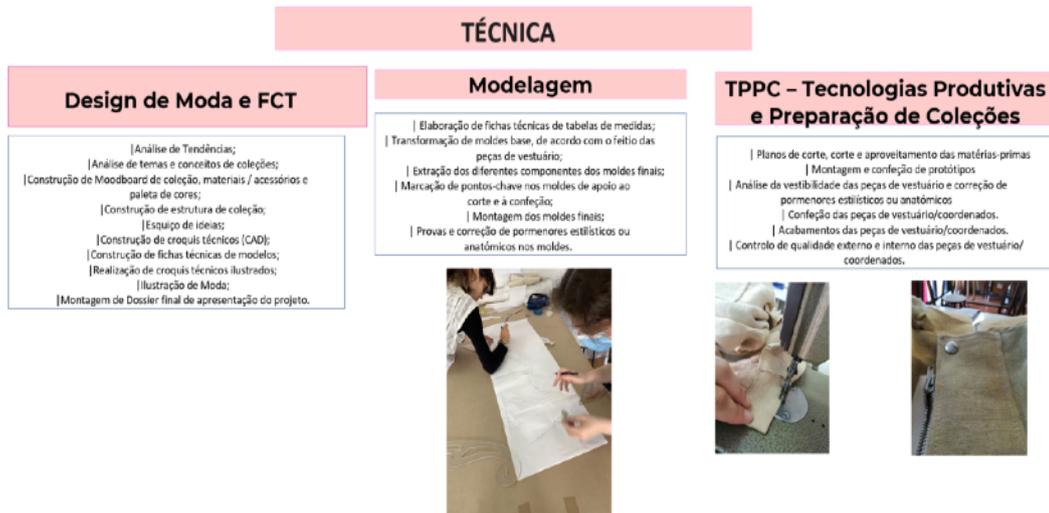


Figura 4: Envolvimento das disciplinas da componente técnica, de Design de Moda e FCT, Modelagem, Tecnologias Produtivas e Preparação de Coleções.

Para uma melhor compreensão do processo de criação e execução das peças de linho, apresenta-se na Figura 5, as fases de construção de uma peça de linho, desde a escolha das cores até à peça final.

<p style="text-align: center;">Curso TDM</p> <p>Determinação das cores da coleção, com tingimentos naturais de plantas originárias da região do Gerês - Portugal</p>	<p style="text-align: center;">Curso TDM</p> <p>Desconstrução da ideia clássica do linho. Definição do conceito, com ilustração digital. Verificação da vestibilidade, comprimentos, formas e volumes 3D</p>
	
<p style="text-align: center;">Curso TDM</p> <p>Elaboração dos Croquis técnicos e representação de todos os pormenores técnicos das peças.</p>	<p style="text-align: center;">Curso MV</p> <p>Processo de Montagem da confeção, com o linho ainda em cru.</p> <p>Experimentação e colocação de fecho e assimetria dos comprimentos</p>

<p>Croqui técnico</p> 	
<p>Curso MV</p> <p>Peça já tingida, colocação de bolsos de chapa, golas e mangas</p>	<p>Curso MV</p> <p>Peças finalizadas: blusão e calças de linho.</p> <p>Blusão com bolsos de chapa, com fecho embutido, permitindo várias funcionalidades.</p> <p>Atrás podem alargar e apertar.</p>
	

Figura 5: Fases da construção de uma peça de linho

5.2.5 Divulgação, Promoção e Desfile de Moda

Após a confecção e finalização de todas as peças pelos alunos do curso de Modelista de Vestuário, foi a vez dos alunos do curso de Técnico de Coordenação e Produção de Moda, procederem à divulgação, produção, coordenação e promoção do respetivo desfile. Nesta etapa destacam-se as seguintes fases e disciplinas:

- Apresentação e exibição das peças: a finalização do projeto aconteceu com uma apresentação das peças de vestuário confeccionadas em linho. Os alunos do curso de Técnico de Coordenação e Produção de Moda, responsáveis pelo desfile de moda, selecionaram os alunos/modelos, cabelos, maquiagem e toda a produção e coordenação do desfile, realizaram as filmagens, fotografias e edição e produção de *making off*, nos módulos 3 e 4 da disciplina de Formação em Contexto de Trabalho (FCT)

A Figura 6 ilustra as atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente técnica de Desenho, FCT e PAP do curso de TCPM, e a Figura 7 a preparação do desfile.



Figura 6: Envolvimento das disciplinas da componente técnica de Desenho, FCT e PAP do curso Técnico de Coordenação e Produção de Moda



Figura 7: Preparação do desfile pelo curso TCPM

Durante todo o processo, a orientação e o feedback imediato e inteligente dos professores especializados das respetivas áreas técnicas dos cursos, foram fundamentais para o enorme sucesso atingido por este projeto integrador EMP. O resultado final dos trabalhos concretizados no âmbito desta parceria, foi tornado público, com a passagem de modelos da nova Coleção 2022 "Lindo Linho", sob a responsabilidade da conceituada instituição de gestão de negócios, OMNI Master Investments (<https://omniinvestments.pt/>) e a Câmara Municipal de Terras do Bouro (<https://lindolinho.pt/lindo-linho-em-portugal/>) e teve uma grande divulgação relativamente ao trabalho de Requalificação do Linho Artesanal em Covide e as tendências para a próxima estação. (<https://lindolinho.pt/lindo-linho-a-uniao-faz-a-diferenca/>)

Conclusão

Após a avaliação final do projeto pela equipa pedagógica da EMP, considerou-se que os objetivos inicialmente definidos foram todos atingidos com sucesso e que os impactos desta metodologia de

trabalho nos percursos individuais de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos foi muito relevante, uma vez que a taxa de sucesso escolar dos participantes, nos módulos envolvidos na realização do projeto, foi de noventa e oito por cento (98%).

Um testemunho de uma das participantes na Oficina, escrito no seu relatório reflexivo final diz:

Estou convicta que os professores da EMP se encontram agora mais bem preparados, no que diz respeito ao planeamento e operacionalização da gestão flexível do currículo, assente em trabalho de interdisciplinaridade e de projeto, de base construtivista, em articulação com a área de Cidadania e Desenvolvimento, bem como a correta adoção das técnicas de gestão e diferenciação pedagógica na sala de aula como medida universal de inclusão.

As lideranças educativas de topo e intermédias estiveram sempre ao serviço do bem-estar pessoal e profissional dos participantes no projeto, na medida em que conseguiram gerar qualidade de processos de ensino, promover aprendizagens de todos e de cada um, numa lógica de inclusão e de justiça (Rigby, J. et al., 2019) liderança partilhada de topo, promoveu o bem-estar em contexto laboral e influenciou os seus colaboradores a alcançar os objetivos da organização e a contribuir para a eficácia e o sucesso da organização da qual são membros ativos, conseguindo maximizar o potencial de cada um (Raithel, 2021). O bem-estar no trabalho foi largamente influenciado com a realização deste projeto interdisciplinar (Hirschle & Godim, 2020), sem esquecer que há outros aspetos, nomeadamente os financeiros, a saúde e segurança no trabalho, o nível hierárquico, o desenvolvimento de competências, a diversidade das tarefas realizadas e o desenvolvimento de carreira (Rossi et al., 2020; Devotto et al., 2020)

Assistiu-se a uma liderança com a capacidade de influenciar e mobilizar os liderados no sentido de criar um sentido de comunidade mais alargada, de adotar a missão e visão partilhadas, de comungar dos mesmos valores estruturais, de gerar dinâmicas de compromisso, de colaboração e construção de climas e culturas organizacionais territoriais ao serviço do bem-estar pessoal e profissional, da justiça, da dignidade humana e da inovação. Uma liderança de topo que não só delegou nas lideranças intermédias a coordenação das áreas de especialização, como se revelou servidora ao focar-se nas necessidades daqueles com quem partilhou as tarefas e serviços nas diferentes etapas e fases do processo, levando a desenvolver um know-how de excelência, para que fosse possível alcançar o maior sucesso na transformação pretendida.

Um das valências mais relevantes desta parceria foi consciencializar os alunos para o papel social e de sustentabilidade deste projeto, contribuindo assim para os dotar de uma consciência coletiva responsável e humanista. Dentro deste contexto, identifica-se com elementos de identidade territorial de grande importância, não só pelas tradições históricas e culturais, mas também, e sobretudo, pelo potencial que apresenta para o desenvolvimento sustentável da região.

A literatura sobre o desenvolvimento de inovação ao nível do nicho distingue três processos centrais no desenvolvimento de nicho (Rip & Kemp, 1998; Schot e Geels, 2008): a) a articulação (e ajuste) de expectativas ou visões, que orientam as atividades de inovação e procuram atrair a atenção e financiamento de atores externos; b) a constituição de redes sociais e a adesão de agentes que expandem a base de recursos das inovações de nicho; e c) os processos de aprendizagem e articulação entre os agentes.

Nesse sentido, a parceria entre a Escola de Moda do Porto e as comunidades envolvidas na produção de linho na aldeia de Covide trouxe benefícios significativos tanto para a EMP, quanto para as comunidades locais, nas diversas áreas de colaboração e na concretização dos objetivos traçados:

- Preservação cultural – o linho da aldeia de Covide é uma tradição cultural e histórica nas comunidades envolvidas. Ao estabelecer uma colaboração com a EMP, aumentou a oportunidade de preservar e valorizar essa tradição, garantindo sua continuidade e promovendo o reconhecimento da comunidade local.
- Desenvolvimento económico local – a parceria entre a EMP e as comunidades impulsionou o desenvolvimento económico dessas regiões, uma vez que a EMP ofereceu o suporte técnico e conhecimento em design de moda, auxiliando as comunidades a produzirem peças de linho com apelo estético e comercial.
- Troca de conhecimentos e habilidades – a colaboração permitiu uma troca de conhecimentos e habilidades entre alunos da EMP e as comunidades envolvidas na produção de linho. A EMP pôde compartilhar técnicas de design, confeção e comercialização, ao mesmo tempo em que aprendeu com a experiência das comunidades na produção artesanal de linho.
- Inovação e criatividade – a parceria entre a EMP e as comunidades permitiu fomentar a inovação e criatividade na produção de linho. Através da introdução de novos designs, combinação de materiais, técnicas de tingimento e acabamento, foi possível criar peças únicas e contemporâneas, agregando valor aos produtos e ampliando as oportunidades de mercado.
- Responsabilidade social e sustentabilidade – a colaboração com as comunidades envolvidas na produção de linho fortaleceu os princípios de responsabilidade social e sustentabilidade da EMP. Ao apoiar essas comunidades, a Escola contribui para a preservação de práticas tradicionais e promoção de uma cadeia produtiva mais sustentável que contribuiu para o desenvolvimento local.

É importante salientar que a colaboração entre a EMP e as comunidades foi baseada num diálogo e parceria verdadeiros, com respeito mútuo e benefícios equitativos para ambas as partes. A troca de conhecimentos, o apoio técnico e a valorização da cultura local, com o objetivo de criar uma relação de cooperação e crescimento sustentável.

A EMP desempenhou um papel fundamental, cumprindo a sua missão no que respeita à formação do indivíduo como um ser consciente e responsável.

Se a palavra informa, a experimentação convence e com certeza que a partilha que este projeto proporcionou aos alunos lhes ficará para sempre na sua memória académica. Não existe maneira melhor da escola ensinar sobre desenvolvimento sustentável, responsabilidade e respeito pela diversidade humana e cultural, do que envolvendo os alunos na prática e aplicação destes conceitos. Essa prática não se limita a um trabalho escolar de uma determinada matéria, ela é algo bem mais profunda. Implicou a construção de um ambiente no qual o aluno “vivenciou” o que aprendeu, e no qual ele se orgulhou do resultado obtido e se vê “*espelhado*”.

O envolvimento neste projeto permitiu aos jovens formandos, a aprendizagem não só de competências profissionais e técnicas, mas também, de competências pessoais e sociais relativas ao valor do património local e respeito pela sustentabilidade.

A divulgação dos resultados alcançados pretende contribuir para uma maior disseminação de inovação social e do seu papel enquanto potenciais contribuidores para a mudança social orientada para a sustentabilidade, através dos processos de aprendizagem e articulação entre todos os agentes. O envolvimento da EMP em projetos como este, visa a valorização da dimensão social das aprendizagens, contribuindo para que a “Escola” se torne um agente da mudança, mas que seja capaz de constituir redes sociais com a adesão de agentes que expandem a base de recursos das inovações de nicho. Deixar o mundo melhor do que encontramos é uma responsabilidade de todos, e é muito importante que a “Escola” seja um contribuinte ativo.

Em síntese, com esta comunicação procurou-se:

- evidenciar os motivos da colaboração entre os diferentes *stakeholders* internos e externos e compreender a sua incrustação territorial de modo a aferir o seu papel enquanto agentes de mudança;
- identificar facilitadores no processo de inovação pedagógica e social, de interação entre uma escola profissional na área da moda e comunidades territoriais, que trabalham em rede de colaboração para inovar;
- listar as várias dimensões que integram o bem-estar em contexto de trabalho da escola profissional EMP, nomeadamente: o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento profissional, o sentimento de competência, o reconhecimento percebido e o envolvimento no trabalho que permitiram concretizar um projeto de PAP interturmas e interdisciplinar para dar resposta a uma necessidade de uma comunidade de artesãos AFURNA, na aldeia de Covide, Vilarinho da Furna, distrito de Braga que pretendia requalificar os processos de produção do linho artesanal, modernizar as estruturas existentes, investir na formação de mão de obra local, criar uma identidade própria para o produto e colocá-lo nos mercados internacionais, para além de fortalecer economicamente a comunidade local, de forma sustentável e com baixo investimento, um ícone de identidade local (<https://terrasdohomem.pt/2021/05/29/requalificacao-do-linho-artesanal-em-terras-de-bouro-venceu-premio-tradicoes-edp/>).
- perceber em que medida iniciativas comunitárias, como esta, à escala micro podem gerar inovações potencialmente generalizáveis, através da ativação de estruturas de difusão de conhecimento, funcionando como mecanismos de mudança para modelos sociais, económicos e ambientais mais sustentáveis ao nível macro.
- demonstrar que trabalhar por projetos é outra forma de fazer aprender (Orvalho & Nonato, 2017) defender, valorizar e promover o património cultural cruzando as inovações científicas, tecnológicas e artísticas com os costumes/saberes populares.

Referências

- ANQEP.I.P.(20 de Janeiro de 2022). <https://www.anqep.gov.pt>: <https://www.anqep.gov.pt/np4/476.html>
- Antunes, M. d. (2005). *Vilarinho da Furna, Memórias do Passado e do Futuro* (2ª edição ed.). CEPAD - Centro de Estudos da População, Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Antunes, M. d. (2014). *Vilarinho da Furna - Uma aldeia afundada* (2ª edição ed.). A Regra do Jogo, Edições, Lda.
- Devotto, R. et al. (2020). O papel do redesenho do trabalho na promoção do flow e do bem-estar. *Revista de Administração Mackenzie*, 21 (1), 1–25. doi:10.1590/1678-6971/eRAMD200113
- Dias Figueiredo, A. (2017). Que pedagogias para o século XXI .. [slideshare]. <https://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/que-pedagogias-para-as-prximas-dcadas>
- Forman, S. R. (2021). School Leaders' Use of Social-Emotional Learning to Disrupt Whiteness. *Educational Administration Quarterly*. Online First.
- Gonçalves, J. M., & Martins, P. (2008). *Cursos Profissionais: Guia prático para o professor*. Areal Editores.
- Hirschle, A. & Gondim, S. (2020). *Estresse e bem-estar no trabalho: uma revisão de literatura*. Ciência & Saúde Coletiva. DOI: • <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.27902017>
- Orvalho, L., & Nonato, S. (2017). *Ensinar e aprender por módulos*. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 143-153). Universidade Católica Editora. Universidade Católica Editora.

- Raithel, K. et al. (2021). *Team Leadership and Team Cultural Diversity: The Moderating Effects of Leader Cultural Background and Leader Team Tenure*. DOI:154805182110107. <https://doi.org>
- Rigby, J. et al. (2019). Principals' Leadership Moves to Implement a Discipline-Specific Instructional Improvement Policy. *Leadership and Policy in Schools*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700763.2019.1668422>
- Rip, A. & Kemp, R. (1998). *Technological change*. In Rayner, S., Malone, E.L. (Eds.), *Human Choice and Climate Change*, Vol II, Resource and Technology. Battelle Press,.
- Rossi, V. et al. (2020). *Reflexões sobre bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho*. *Revista Organizações em Contexto*, Vol 16, nº 31. DOI: <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v16n31p151-175>
- Schot, J. & Geels, F. (2008). *Strategic niche management and sustainable innovation journeys: theory, findings, research agenda, and policy*. *Technology Analysis & Strategic Management*. DOI: 10.1080/09537320802292651

ANEXO 1 - GRELHA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: PROJETO INTEGRADOR INTERDISCIPLINAR EMP

ANEXO 2 - EXEMPLO DO E-PORTEFÓLIO DA EX -DIRETORA PEDAGÓGICA DA EMP (<https://marinaprego.wixsite.com/my-site>, password: marinaprego)

Importância do bom relacionamento para o funcionamento de uma instituição de ensino

Autor: Antoinette Simão ¹, Elaine Richter ¹, Flávia Simão C. Coelho ¹,
Bianca Cardoso ¹, Silvino José Simão Junior ¹
antoinettesimao@uol.com.br, elarichter@bol.com.br, flavia-simao@hotmail.com,
bvcardoso10@hotmail.com, odestino@gmail.com

¹ *Escola de Educação Especial São Judas – São Paulo, Brasil*

Resumo

Introdução: Nos últimos anos, a gestão de pessoas tem se modificado e se adequado juntamente com as transfigurações e demandas das organizações educacionais. **Objetivo:** Este trabalho teve como objetivo discutir a importância de um bom relacionamento interpessoal para o sucesso de uma instituição de ensino e elencar as relações interpessoais na percepção da equipe pedagógica afim de averiguar como estabelecê-las no ambiente de trabalho. **Materiais e métodos:** Para o delineamento do estudo, este trabalho utilizou os conceitos ministrados pelos autores deste artigo no curso de capacitação e treinamento de equipes e o método de revisão literária. **Resultados:** Os resultados obtidos após o curso ministrado e revisão de literatura mostram que os relacionamentos dependem de muitos fatores, tais como as pessoas preencherem pré-requisitos visuais, de empatia ou similaridade. **Conclusão:** Conclui-se que, nas diversas instituições de ensino, as relações interpessoais são valorosas e propiciam o fortalecimento dos relacionamentos informais e formais.

Palavras-Chave: Competências, Relacionamento, Instituição De Ensino, Motivação, Valorização.

Abstract

Introduction: During the last few years, the management of people has been evolving and adjusting to the transfigurations and demands of educational organisations. **Objective:** This work aims to discuss the importance of a good interpersonal relationship to become a successful teaching institution and to tally the interpersonal relationship in the perception of the pedagogical team to find out how to establish it in the work environment. **Materials and methods:** To depict this study, this work used concepts taught by the authors of this article on a capacitation and team training course and the literary review method. **Results:** The results after the course and the literary review method showed us that the relationships depend on many factors, such as the people filling out visual pre-requisites, empathy or personal similarities. **Conclusion:** The conclusion is that, in many educational institutions, interpersonal relationships are well-valued and propitiate the strengthening of formal and informal relationships.

Keywords: Skills, Relationship, Teaching Institution, Motivation, Appreciation.

1. Introdução

A rotina desempenhada por funcionários pedagógicos, discentes e docentes dentro de uma instituição de ensino representa grande parte da carga horária diária da vida destas pessoas. Dentro desta perspectiva, o ambiente educacional é o lugar no qual se torna imprescindível a existência e prática de vínculos saudáveis e harmoniosos capazes de contagiar o ambiente interno da organização (PEREIRA, BEZERRA & BARROS, 2019).

Os seres humanos possuem crenças, ideias, posições, comportamentos e concepções diferentes, e quando inseridos em uma organização, tornam-se um elemento fundamental deste meio, e estes fatores estão ligados diretamente às relações interpessoais (GREGG, 2020).

Ao considerar o indivíduo um ser emocional, interferências no ambiente de trabalho podem se desenvolver já que a relação intersubjetiva estabelecida nesse ambiente é uma forma que estes adquirem para expressar-se de acordo com suas ações. Com a análise de comportamentos e interações, é possível compreender cada relacionamento interpessoal e como é preciso o comprometimento de ambas as partes para que essa convivência seja a mais respeitosa possível (PEREIRA, BEZERRA & BARROS, 2019).

De acordo com De Carvalho e Dos Reis Silva (2017), a Gestão de Pessoas é responsável por oferecer o suporte necessário para que os indivíduos aprendam a lidar com as próprias questões pessoais e as adversidades dentro de um ambiente. Além de ser utilizada com um instrumento que promove o auxílio e motivação para que os funcionários usem suas redes de relações para complementarem-se e cumprirem suas tarefas de maneira satisfatória.

Nos últimos anos, a gestão de pessoas tem se modificado e se adequado juntamente com as transfigurações e demandas das organizações educacionais (FAVA, 2018). Com isso, muitos funcionários ficam receosos e questionáveis referente a correta abordagem dos dinamismos destas empresas, já que o convívio é compreendido como um grande fator capaz de alterar o funcionamento e performance do local ou execução de atividades/tarefas (DOS SANTOS et al., 2019; DE CARVALHO & DOS REIS SILVA, 2017).

O fortalecimento das relações dentro das instituições de ensino representa melhorias não só para instituição, mas em todos os aspectos da vida pessoal dos docentes e discentes. Com isto, este trabalho apresentou como principais problemáticas as seguintes questões: Será que atualmente nas instituições de ensino as relações interpessoais são valorosas? E será que tais relacionamentos com características positivas contribuem eficazmente para a existência de um bom ambiente no local de trabalho?

O relacionamento em uma instituição de ensino é diferenciado pelo fato de que não escolhemos nossos chefes, colegas ou discentes. Independente do grau de afinidade, tem-se que se conviver com pessoas diferentes dentro de uma instituição de ensino e juntos realizar atividades, sendo necessário uma boa convivência. Para isso, se faz necessário que a pessoa conheça seus sentimentos e emoções para produzir mais e melhor. Dessa forma, sua atenção será direcionada para a atividade que executa, pois, pessoas focadas tendem a trabalharem melhor.

Levando em consideração os fatores apresentados, este trabalho teve como objetivo discutir a importância de um bom relacionamento interpessoal para o sucesso de uma instituição de ensino e elencar as relações interpessoais na percepção da equipe pedagógica afim de averiguar como estabelecê-las no ambiente de trabalho.

2. Materiais e métodos

Para o delineamento do estudo, este trabalho utilizou os conceitos ministrados pelas autoras deste artigo em um curso de capacitação e treinamento de equipes na Escola de Educação Especial São Judas – São Paulo e o método de revisão literária, para a investigação do processo de relações intersubjetivas para o apropriado funcionamento de uma instituição de ensino.

Foram incluídos, artigos originais procedentes dos últimos 05 (cinco) anos que abordam o tema em questão na base Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e na base acadêmica do Google (<https://scholar.google.com.br>).

As palavras-chaves escolhidas e utilizadas como descritores para a pesquisa foram: “Instituição de ensino”, “Docentes”, “Discentes”, “Competências” e “Valorização” e seus correspondentes na língua inglesa: “*Educational institution*”, “*Teachers*”, “*Students*”, “*Skills*” e “*Appreciation*”.

A análise documental foi conduzida de acordo com o tema do trabalho em questão. Os critérios de seleção e elegibilidade para inclusão de produções científicas corresponderam a artigos originais publicados na íntegra e de forma gratuita, durante os anos de 2017 a 2022 redigidos em português ou inglês. Já os critérios de exclusão dos estudos, envolveram artigos que no resumo não apresentaram informações pertinentes à pergunta da pesquisa e artigos que estavam indexados em duplicata, selecionando-se em apenas um.

3. Resultados e discussão

Atualmente, o relacionamento interpessoal mostra-se como uma temática que vem alcançando visibilidade no mundo corporativo e educacional, pois uma boa interação e convivência é importante não só para a harmonia do ambiente e qualidade de vida no trabalho, mas também para o fluxo das atividades e alcance dos objetivos organizacionais almejados (PELLISSOLI & DE BONA, 2017).

Segundo Junior et al. (2018) e Mata et al. (2015), quando o estudante está na fase inicial de aprendizado em alguma instituição, ele carrega mudanças na responsabilidade, identidade, estilo de vida, meios sociais e educacionais, experimentando assim um rápido declínio no bem-estar que o torna vulnerável. Neste cenário, as interações verbais e não verbais, que ocorrem por meio de comunicações para com os outros indivíduos, moldam os interesses e valores do discente, gerando grande influência no percurso acadêmico do mesmo.

Os autores ainda evidenciam que as instituições possuem o dever de visar a promoção da integralização entre os subgrupos para manter as relações bem unidas e concisas entre os acadêmicos. Outra circunstância apontada foi a satisfação dos acadêmicos em relação ao curso e a estrutura da instituição, pois isto também afeta diretamente o processo de relação interpessoal entre eles e o corpo pedagógico implicando em decisões de permanecer ou não no ambiente educacional. Com isso, melhorias nos aspectos intrinsecamente ligados ao curso sempre devem ser avaliados e implantados para que se haja uma boa performance na relação teórica e prática da aula, no relacionamento entre professores e alunos, e no sistema de avaliação que o curso propõe.

Com base no curso ministrado pelas autoras deste artigo para treinamento de equipes inseridas no ambiente educacional, os segredos da comunicação estão relacionados as observações, ao ato de ouvir, falar e agir fundamentados nos critérios de hierarquias que compõem a equipe. Quem fala bem, ouve bem, age e observa bem, vivendo melhor e fazendo as pessoas em torno de si mais felizes. Um bom relacionamento profissional se desenvolve quando há confiança, cooperação, empatia, respeito e harmonia entre as pessoas envolvidas. Quando cada pessoa da equipe se dedica a seu desenvolvimento pessoal e profissional, o seu desempenho torna-se aprimorado e contribui para o aumento do desempenho de seus colegas.

De acordo com Pereira, Bezerra e Barros (2019), a identificação dos potenciais pontos de fragilidades e fortalezas no processo de relações interpessoais dentro de um determinado ambiente, proporciona o fortalecimento da equipe e o progresso dela para alcançar um grau de consolidação

democrática da profissão ou educação. No estudo, a comunicação foi identificada como um sinal de fortaleza e sua ausência como uma fragilidade, tornando-se prejudicial no relacionamento interpessoal.

Em Ozanam et al. (2019), os principais fatores que promoveram a satisfação no ambiente de trabalho e educacional foram o bom relacionamento interpessoal, o reconhecimento e valorização de atividades, o contentamento e prazer por realizar o curso e/ou trabalho desejado e autonomia nas tomadas de decisões.

Em contrapartida, Silva et al. (2019) e Pereira, Bezerra e Barros (2019), identificaram e elencaram fragilidades e o enfraquecimento das relações interpessoais nas instituições avaliadas devido a questões como a ausência de respeito às individualidades e personalidades, a incompreensão dos papéis e atribuições dos componentes da referida equipe, a desmotivação, a falta de cooperação, de comprometimento, de respeito e corresponsabilização por parte de alguns integrantes do grupo.

Os resultados obtidos após o curso ministrado e a revisão de literatura mostram que os relacionamentos interpessoais dependem de muitos fatores, tais como as pessoas preencherem pré-requisitos visuais, de empatia ou similaridade. E quando é iniciado o próprio critério de julgamentos, é comum entender que iniciativas e assertividades não vão ocorrer. Desta forma, mudanças nos tratamentos e atitudes que implicam em avanços individuais e da equipe devem ser tomadas para alcançar uma qualidade na própria vida e no trabalho. Para isso, habilidades fundamentais da comunicação e comportamentos eficientes e assertivos necessitam ser implantadas como:

- Ser capaz de falar com clareza e, especialmente a capacidade de expressar as opiniões de uma maneira tranquila e objetiva, com segurança.
- Não falar ou agir por impulso se estiver sob emoção, e refletir se o que será dito é pertinente ao momento.
- Cultivar o hábito de ouvir e refletir sobre as opiniões diferentes das suas, sem reagir emocionalmente ou com fuga ou esquivas.
- Exercitar a fluência do falar e ouvir adequados e na hora certa, sendo cuidadoso com o que diz, procurando sempre perceber qual o significado que a palavra falada significa para o seu ouvinte.

Sabe-se que o convívio com pessoas que pensam e agem de modo diferente nem sempre é uma tarefa fácil, sendo necessário um grande exercício de civilidade, algo que se torna cada vez mais importante para os dias atuais, no qual há tanta intolerância e ansiedade.

A equipe com pessoas que se comunicam cada vez mais de forma assertiva, terá a capacidade de perceber o momento certo de falar/expressar o que pensa, fazendo com que o outro pare para ouvi-la com respeito e consideração, ainda que pense de modo contrário.

A atenção ao que modo de agir, falar e se comportar causa um ato de responsabilidade, e gera uma certa objetividade que traz entendimento as conversas, e coloca fim as reuniões, palestras e aulas em que o tempo parece estar sendo desperdiçado pela falta de organização, julgamentos e interesses individuais dos participantes.

Silva et al. (2019), ressalta que a conscientização da diversidade de conhecimentos e habilidades entre os membros da equipe deve ser trabalhada a partir de articulações de as ações desenvolvidas pelos diferentes profissionais no sentido de interagir entre si, respeitando o colega e os funcionários.

4. Conclusão

Conclui-se que, nas diversas instituições de ensino as relações interpessoais são valorosas. Nota-se a existência de um agradável ambiente no local de ensino e o aumento no desempenho e qualidade de vida nos indivíduos que praticam o autoconhecimento e aderem as boas condutas necessárias para uma relação interpessoal eficaz.

Os resultados mostram como os colaboradores pedagógicos e docentes possuem o importante papel de alavancar as trocas de informações visando o bom relacionamento entre os alunos e profissionais no ambiente educacional. A prática de métodos pontuados na literatura e citados no trabalho mostram como eventos, merchandising e uma simples tarefa individual até as realizadas em grupo propiciam o fortalecimento dos relacionamentos informais e formais.

Por fim, sugere-se o desenvolvimento de mais estudos centrados em relacionamentos interpessoais dentro de instituições de ensino, visto que, a literatura contemporânea apresenta certa defasagem referente a esta temática.

Referências

- DE CARVALHO, Adriano Dias; DOS REIS SILVA, Bianca Alves (2017). *A gestão de pessoas e o relacionamento interpessoal no cooperativismo*. Revista de Carreiras e Pessoas, v. 7, n. 3.
- DOS SANTOS, Renato Silva et al (2019). *Trabalho e educação nas atividades dos técnicos de segurança no trabalho: prevenção, prescrições e fazer educativo na análise de trajetórias profissionais*. (Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência - Universidade Federal de Minas Gerais), Minas Gerais.
- FAVA, Rui (2018). *Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil*. Penso Editora.
- GREGG, Benjamin (2020). *Construção social de uma natureza humana voltada para os direitos humanos: social construction of a human rights-oriented human nature*. (Boletim Goiano de Geografia), v. 40, n. 01, p. 1-24.
- JÚNIOR, Edgar Reyes et al(2018). *Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos*. (Revista de gestão e secretariado), v. 9, n. 3, p. 206-228.
- LEONARDO, Sandra Bergamini et al (2019). *Relacionamentos interpessoais formal e informal: interação das redes no ambiente acadêmico*. (Revista de Administração Contemporânea), v. 23, p. 395-415.
- MATA, Lourdes et al (2015). *Emoções em contexto acadêmico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares*. (Análise Psicológica), v. 33, n. 4, p. 407-424, 2015.
- OZANAM, Márcia Andrade Queiroz et al (2019). *Satisfação e insatisfação no trabalho dos profissionais de enfermagem*. (Brazilian Journal of Development), v. 5, n. 6, p. 6156-6178.
- PELISSOLI, Claudia Simone Cordeiro; DE BONA, Aline Silva (2017). *Metodologia de ensino e aprendizagem sobre relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho*. (Revista Thema), v. 14, n. 1, p. 243-267.
- PEREIRA, Tamires; BEZERRA, Maria Rozinar; BARROS, Marcela (2019). *Relações interpessoais da equipe de enfermagem no ambiente de trabalho*. (Dê Ciência em Foco), v. 3, n. 1, p. 65-81.
- SILVA, Mariana Pereira Da et al (2019). *Relações interpessoais no trabalho da equipe de enfermagem*. (Cult. cuid), p. 38-47.

Viver para transformar e transformar para viver: relação entre educação e sociedade

Autor: Antoinette Simão ¹, Elaine Richter ¹, Flávia Simão C. Coelho ¹,
Bianca Cardoso ¹, Silvino José Simão Junior ¹
antoinettesimao@uol.com.br, elarichter@bol.com.br, flavia-simao@hotmail.com,
bvcardoso10@hotmail.com, odestino@gmail.com

¹ Escola de Educação Especial São Judas – São Paulo, Brasil

Resumo

A necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos precisa dialogar com as dinâmicas e dilemas da atualidade, de forma que os sujeitos percebam a importância de se participar ativamente de temas tanto da transformação da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Para isso, é preciso abandonar a ideia de educação bancária, que apenas deposita conteúdo nos educandos e abraçar uma educação inclusiva, que celebra as diferenças e trabalha com os alunos dentro de suas habilidades pessoais, sociais e emocionais, promovendo a empatia e buscando uma melhora na qualidade de vida. A educação é uma das ferramentas mais poderosas que temos para transformar o mundo e garantir uma vida plena e satisfatória para todos. Ela pode ajudar a construir comunidades mais justas, mais igualitárias, mais inclusivas e preparar as pessoas para viverem e trabalharem juntas em um mundo cada vez mais interconectado. Também pode ser uma fonte de transformação pessoal, ajudando as pessoas a desenvolver habilidades, conhecimentos e perspectivas que as ajudem a alcançar suas metas e viver uma vida plena. Assim, para alcançar esses objetivos, é preciso que a educação seja de qualidade, e que tenha oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou necessidades. Isso significa que a educação precisa ser inclusiva, acessível e relevante, e que deve ser projetada para preparar as pessoas para uma vida plena e ativa. Em resumo, viver para transformar e transformar para viver é uma busca constante pela qualidade de vida, que começa com a educação e o resultado desta, contribui para uma sustentabilidade social. Quando conseguirmos oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e centrada nas pessoas, estaremos preparando as pessoas para viverem plenamente e para transformarem o mundo.

Palavras-Chave: Educação, Viver, Transformar, Qualidade.

Abstract

The current need to build a school for everyone ought to dialogue with the dynamics and dilemmas of today's world, in a way where the subjects can perceive the importance of participating actively in themes like the transformation of their local reality as well as its global challenges. For that to happen, it is necessary to abandon the idea of banking education, which just deposits the content into the students and embrace a more inclusive education, that celebrates their differences and works with the scholar through their personal skills, social and emotional abilities, promoting empathy and seeking out a growth on their quality of life. Education is the most powerful tool to transform the world and guarantee a life that is both fulfilling and satisfactory for everyone. It can help us build more just, equal, and inclusive communities and prepare people to live and work together in a world that is becoming more interconnected daily. It also can be a fountain of personal transformation, helping people develop their skills, knowledge and perspective that help them reach their goals and live fulfilling lives. Hence to achieve those goals, education must be of high quality and provide equal opportunities for everyone, no matter their skills or needs. It means that education ought to be inclusive, accessible and relevant, and must be projected to prepare everybody for a wholesome and active life. In summary, living to transform and transform to live is a constant search for quality of life that starts with education and its result must contribute to social sustainability. When we can offer quality education, inclusive and focused on people, we will be preparing them to live fully and be able to change the world.

Keywords: Education, Live, Transform, Quality.

1. Introdução

É fato que por muito tempo, a educação foi vista apenas como uma forma de transmitir conhecimentos e habilidades, ou “*educação bancária*” como dizia Paulo Freire.

Segundo FREIRE (1996), a educação bancária é “*um ato de depositar conteúdos, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante*”. Portanto, o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento sem levar em conta as suas experiências.

No entanto, hoje em dia, é cada vez mais reconhecido o papel da educação na transformação da sociedade e na busca pela qualidade de vida das pessoas. A educação pode ser uma ferramenta poderosa para mudar o mundo e garantir que todos tenham acesso às oportunidades e recursos que precisam para viver plenamente.

Viver para transformar significa que as pessoas usam suas vidas para fazer a diferença na sociedade, seja por meio de atitudes pequenas ou de ações maiores. A educação é um campo onde essa transformação pode começar, pois pode ajudar as pessoas a desenvolver habilidades, conhecimentos e perspectivas que as ajudam a fazer a diferença no mundo.

Por sua vez, transformar para viver significa que as pessoas usam uma transformação para melhorar suas próprias vidas. A educação também pode desempenhar um papel importante nesse sentido, ajudando as pessoas a se desenvolverem com confiança e alcançarem seus objetivos pessoais e profissionais.

Para que a educação possa desempenhar seu papel na transformação da sociedade e na busca pela qualidade de vida, é importante que seja inclusiva e acessível para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou necessidades.

Além disso, a educação deve ser centrada nas pessoas, ajudando-as a desenvolver habilidades pessoais, sociais e emocionais. Isso inclui a promoção de valores como empatia, resiliência, responsabilidade e autoconhecimento, que são fundamentais para uma vida plena e saudável.

Para garantir que a educação esteja realmente servindo aos interesses da sociedade e da vida das pessoas, é preciso que todos os envolvidos na educação, desde os professores e administradores até os pais e a comunidade, trabalhem juntos na busca pela qualidade de vida.

Um exemplo disso é a história de William Kamkwamba, contada no livro “*O menino que descobriu o vento*”. Através da educação, Kamkwamba consegue desenvolver suas habilidades pessoais e, através de sua busca pelo conhecimento, a participação de sua família e comunidade, consegue elevar a qualidade de vida de todas as pessoas em sua vila no Malawi.

2. Objetivos

Favorecer um novo caminho para construção e reconstrução do conhecimento, e para maior desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico.

Explorar o papel do professor na promoção da inclusão e da diversidade na sala de aula, examinando estratégias pedagógicas que possam ser utilizadas para criar um ambiente acolhedor com tolerância, paciência e escuta.

Discutir como a arte (o movimento, a dança, a música, artes plásticas) pode ser usada como uma ferramenta pedagógica eficaz para ajudar os alunos a se expressarem e se conectarem uns com os outros, independentemente das suas diferenças.

Apresentar estudos de casos em que os professores que foram bem-sucedidos em promover a inclusão e a diversidade na sala de aula, compartilhando suas experiências e lições aprendidas.

Prover ensinamentos práticos para os professores que desejam construir um ambiente de sala de aula mais inclusivo e diverso, com foco em estratégias que promovam a colaboração, a expressão criativa e o respeito mútuo.

3. Materiais e métodos

Esse estudo tem como uma das reflexões a mediação entre sociedade e indivíduo, baseada numa concepção sócio-histórica da educação, na qual viver para transformar e transformar para viver se complementam no processo de escolarização e desenvolvimento do estudante.

Abordagem essa, que dá voz aos sujeitos, reconhecendo e valorizando suas ideias, opiniões e experiências de vida, por meio das perspectivas de Equidade, Educação Integral e Educação Inclusiva.

A cultura é uma das melhores formas de criar e compartilhar conhecimento, pois envolve diferentes saberes produzidos a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade. Entendimentos estes que se tornam fruto de uma construção cultural reunindo diversas perspectivas nas suas relações. Pode-se usar recursos culturais como música, literatura, arte, dança, teatro e cinema para criar novas formas de conhecimento e experiências.

3.1 Aprendizado interdisciplinar

A aprendizagem interdisciplinar pode ser usada para integrar diferentes áreas de conhecimento, como arte, ciência, tecnologia, filosofia e psicologia, em uma abordagem abrangente para o desenvolvimento humano. Essa abordagem permite que as pessoas vejam conexões entre diferentes áreas e usem essa compreensão para promover mudanças em suas vidas e no mundo ao seu redor.

3.2 Aprendizado experiencial

O aprendizado experiencial pode ser usado para promover a mudança comportamental, colocando as pessoas em situações desafiadoras onde podem experimentar novas formas de pensar e agir construindo novos andares no sistema de desenvolvimento do comportamento humano, assim ela proporciona prazer em *‘Ser, Fazer e Pertencer’*. Os exemplos incluem jogos teatrais e de movimento, desafios em equipe e programas de aventura.

3.3 Abordagens terapêuticas

Abordagens terapêuticas, como terapia cognitivo-comportamental, terapia artística e terapia ocupacional, podem ser usadas para ajudar o indivíduo a lidar com questões emocionais e comportamentais que impedem o desenvolvimento humano e a mudança de comportamento. Essas abordagens podem ser combinadas com outras técnicas de desenvolvimento para criar uma educação integral assegurando o desenvolvimento dos sujeitos.

Também através do contato com a natureza trabalhamos diversos estímulos que ela nos oferece, como por exemplo: explorar e conhecer o mundo ao nosso redor utilizando diversas habilidades como a curiosidade, a atenção, o pensamento crítico e a responsabilidade.

4. Resultados

As relações interpessoais promovem o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões biopsicossociais, já que cada indivíduo traz consigo uma bagagem única de experiências, valores e conhecimentos. Quando essas diferenças são compartilhadas, respeitadas e valorizadas, elas podem potencializar a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto educacional, por exemplo, é fundamental conhecer a diversidade cultural e social dos estudantes, pois enriquece o aprendizado e estimula a criatividade. Incentivados a compartilhar suas vivências e conhecimentos, o processo de aprendizagem torna-se mais colaborativo e participativo, onde todos podem contribuir com suas perspectivas e experiências, assegurando um desenvolvimento pleno.

Além disso, as diferenças também podem ajustar as desigualdades sociais, já que a valorização da diversidade pode ajudar a promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Quando as diferenças dialogam com a realidade de cada estudante em sala de aula, de forma que cada um se conecte com seus interesses, necessidades e expectativas, o processo de reflexão ajuda a superar preconceitos e estereótipos que muitas vezes são responsáveis por perpetuar a exclusão social.

Desta forma, a busca por paz, justiça, educação e igualdade não é um processo de sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas, através de um processo contínuo exigindo a participação e o comprometimento de todos. As diferenças quando são respeitadas e valorizadas, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos podem ter as mesmas oportunidades.

5. Conclusão

Para termos uma relação dialógica entre educação e sociedade a fim de promover uma movimentação entre vida e transformação, é preciso trabalhar nas escolas um currículo transformador que dialogue com uma educação contemporânea para debater, trabalhar e enfrentar temas prementes como direitos humanos, desigualdades sociais, intolerâncias culturais e religiosas, comunicação não violenta, avanços tecnológicos e seus impactos, economia, políticas públicas, inclinações políticas e ideológicas, consumo e sustentabilidade, meio ambiente, pessoas com deficiência, povos imigrantes, entre outros com o objetivo de fazer a humanidade avançar.

O desafio é trabalhar de forma articulada ao cotidiano das salas de aula, através de uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental, buscando fomentar competências-chaves para atuação dos sujeitos a fim de lidar com os atuais desafios da sociedade. Através de práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares. Segundo a BNCC(2017), o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma Educação Integral que implica em propiciar uma formação emancipatória valorizando as ações criativas dos estudantes frente às transformações que eles são inseridos.

A implementação das aprendizagens para um desenvolvimento sustentável vai além da incorporação dos temas mencionados acima, em sala de aula. É preciso incluir em debates com a comunidade escolar, programas educacionais, materiais didáticos, na formação continuada dos professores e principalmente em outros ambientes de aprendizagem. A educação por si só com atividades em sala de aula não basta. É necessário uma articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a constituição de um sujeito integral.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação (2017) Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília. MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 11 de março de 2023.
- FREIRE, Paulo. (1987) *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção educação e comunicação, 1).
- FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção leitura)
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2003) *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna. (Coleção cotidiano escolar).
- KAMKWAMBA, William - MEALER, Bryan. (2010). *O menino que descobriu o vento*. Jandira: Principis.

Direitos não confinados

João Costa¹, Verónica Parente²
freiijoao@carmelitas.pt, veroparente@gmail.com

¹ *Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal,*
² *Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior – Viana do Castelo, Portugal*

Resumo

O livro *Direitos NÃO Confinados* versa sobre os Direitos da Criança cuja convenção foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Este projeto nascido em contexto pandémico foi protagonizado por Frei João Costa, Verónica Parente e um conjunto de 56 crianças e suas famílias, a quem foi proposto fizessem uma breve reflexão, sobre um dos seus direitos, desde a perspetiva singular do seu olhar. A obra é ilustrada pelas próprias crianças — a maioria é portuguesa, mas incluiu ainda uma timorense, uma refugiada moçambicana, uma menina com necessidades educativas especiais e algumas emigrantes — e por Kiko Salcedo, jovem catalão portador de paralisia cerebral. Álvaro Laborinho Lúcio escreve na abertura obra: «Direitos Não Confinados constitui, só por si, importantíssimo contributo para que se vá consolidando o conhecimento e o respeito pelos direitos da criança que, uma vez libertada da qualidade de simples «menor» - que tanto a foi diminuindo como pessoa - surge agora, perante o adulto, como um outro, um verdadeiro sujeito, portador de dignidade humana, com direito a participar ativamente num mundo de todos, independentemente da sua idade». A interpretação de cada um dos artigos da Convenção é acompanhada por uma oração em tons poéticos criada para esta ocasião.

Palavras-Chave: Crianças, Direitos, Livro.

Secção: 1

O livro **Direito não Confinados**, escrito por Frei João Costa, Verónica Parente e um conjunto de 56 crianças propõe-nos uma interpretação da Declaração dos Direitos da Criança desde a perspetiva da própria criança.

Nasce do entrecruzar de caminhos de muitos amigos nos dias do confinamento; e possibilitou a criação de um círculo de intimidade, de aventura e encontro entre pais e filhos que se viam aborrecidos e saturados; e até reclamando direitos!... E foi assim que nos ocorreu desafiá-los a trabalhar um dos artigos da Convenção. O desafio sugeria reunião em família, umas de longe, outras de perto, e de além-fronteiras, e foi mais que superado, porque se foi mais longe do que o esperado. Aquele período foi desafiadoramente rico, porque se verificou um excesso de alegria — *«por pensar coisas nossas»* — muito além das expectativas de todos, e que veio a ser confirmado pelo que nos chegava via e-mail, telemóvel e correio.

De facto, a obra teve a genuinidade de reunir muitas pessoas à volta de um desafio de reflexão pessoal e em família, acabando por ali se impor o empoderamento de muitas crianças e adolescentes. Assumimos também o seu lado terapêutico, quer pela leitura que propôs, quer pela observação de casos particulares e pela construção de imagens.

O livro surgiu, portanto, de um conjunto de vibrações ou influências de olhares infantis distintos, procurando, sobretudo, uma interpretação pessoal e fidedigna do artigo correspondente da Convenção. Quisemos ainda encontrar um padrão para que as reflexões em forma de carta tivessem rostos; e de rostos percebe Kiko Salcedo — jovem catalão portador de paralisia cerebral —, que se

revelou um notável ilustrador das páginas do livro. Ao seu contributo chamamos uma linguagem de imagens! Um falar sem voz! Um prodígio!

Entre os autores encontra-se uma criança refugiada, uma natural e residente em Timor-Leste, uma com necessidades educativas especiais, algumas imigrantes. É um livro inclusivo.

Enquanto educadores e profissionais sociais compete-nos lutar pelo superior interesse da criança, pelo que mais em nós se confirma que esta obra reforça a criança como sujeito com voz; e que quando escutadas com tempo, e no seu espaço, mais elas se erguem como sujeitos.

Este livro *Direitos NÃO Confinados* representa também o exemplo das faculdades da pessoa humana face aos obstáculos que os tempos nos andam a pôr: uma demonstração de que a militância com inteligência e com fé — ambas graças dadas ao ser humano mesmo quando ele as rejeita — têm capacidade de atuar e de intervir, desde cedo, na pessoa humana, inalterada até quando se vivem tempos difíceis que podem ser desencorajadores.

Direitos Não Confinados é uma mensagem que obriga a substituir os tempos vulgarizados e vencidos, por fortes vontades de mudar o que tem de ser mudado e de fazer o que tenha de ser feito. Os responsáveis por este livro transformaram a tentação de inatividade que o confinamento por causa da Covid podia acarretar nas famílias e, num movimento de homens mulheres e crianças, lembraram ao mundo, com toda a oportunidade, que os tempos que se vão seguir são horas de reforçar a ação e a atenção em prol dos direitos das crianças. Ora, isto é educação. Educação na medida em que mobiliza todos e cada um para melhor esclarecermos e depois acuardos, no sentido de uma participação em todos os esforços que propiciem às crianças aquilo que lhes devemos.

Ler este livro não é apenas o deleite [de aproximação] aos textos tão belos que ele insere. Ler este livro é acordar para realidades duras de um mundo onde a maior indústria é ainda a do fabrico de material de guerra. Por causa desta insensatez humana, também devida ao comodismo burguês dos que encolhem os ombros e não gostam de mudanças é que, hoje, em muitas partes do planeta, temos crianças a passar provações, mesmo a morrer, ou a ser selvaticamente ofendidas e agredidas. Este comodismo burguês é tempo de começar a erradicá-lo, principalmente nos meios onde o Cristianismo anda, consolada e comodamente, limitado às liturgias.

Deste livro consta o alerta de não bastar o carinho com as crianças que nos são mais próximas; mais do que isso: é obrigatório vê-las como titulares de direitos inerentes à natureza da pessoa humana. O livro contém outro alerta, ainda mais forte: no mundo haver tantas e tantas crianças que nem sequer usufruem do tal carinho que damos às mais próximas de nós. Por isso, estamos todos obrigados a um empenho, ainda mais reforçado, em prol destas crianças, vivam onde viverem, e em quaisquer circunstâncias.

Após o termos tornado público fomos recebendo testemunhos de que o livro poderá ser instrumento pedagógico e didático a ser trabalhado nos primeiros ciclos de ensino, nas disciplinas de EMRC e Educação para a Cidadania.

Referências

Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990

II

GESTÃO, AVALIAÇÃO E MELHORIA EM EDUCAÇÃO - MANAGEMENT, EVALUATION AND IMPROVEMENT IN EDUCATION

O Conselho Geral e a Deslegitimação da Democracia Escolar¹

Adília Cruz ¹, José Matias Alves ¹
esa.adilia@gmail.com, jalves@ucp.pt

¹ *Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

Resumo

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho apresenta-nos o Conselho Geral, como um órgão colegial e multifacetado na sua constituição, que poderá apresentar-se com dupla função: define as linhas orientadoras da atividade da escola e acompanha a sua implementação, e, por outro lado, controla e fiscaliza a atividade da escola, garantindo a sua legalidade e transparência. Pode constituir-se agregador dos polos diferenciadores de contrapoder ou, ao contrário, impulsor de dinâmicas sinérgicas e articuladas de apoio ao desenvolvimento e inserção na comunidade dos respetivos Projetos Educativos, ou ainda, como palco em que os interesses pessoais ou partidários são defendidos em autênticas lutas pelo poder. Os membros do Conselho Geral são agentes políticos, no sentido em que exercem funções de caráter político e de representação de interesses na gestão e orientação das escolas, no âmbito da política educacional definida pelo Estado. No entanto os diversos atores no âmbito educacional, professores, pesquisadores, associações de pais e alunos, entre outros, apontam críticas à função do Conselho Geral em Portugal. Há quem defenda a necessidade de uma reforma deste órgão para melhorar o seu desempenho e a sua eficácia na promoção de uma educação de qualidade. Partindo de uma experiência vivida, como Presidente de uma Comissão Administrativa Provisória, num Agrupamento de Escolas no ano 2021/2022, pretendemos trazer à discussão e dar um contributo no sentido de se perceber como pode o Conselho Geral e, principalmente, o seu Presidente condicionar as dinâmicas de uma organização servindo-se de jogos de interesses internos e externos que podem não ter qualquer impacto na melhoria da escola e antes contribuir para a sua clausura e ruína institucional.

Palavras-Chave: Conselho Geral, Jogos De Interesses, Deslegitimação, Democracia.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
Ricardo Reis (heterónimo de Fernando Pessoa)

O poema “Para ser grande, sê inteiro” pode ser interpretado como uma mensagem inspiradora para aqueles que enfrentam desafios e precisam de lutar por mudanças positivas e proativas em ambientes adversos estabelecidos há muito tempo. Em 2021/2022, já no decorrer deste estudo, a protagonista que é o sujeito [EU] do mesmo, teve a oportunidade de viver uma nova experiência profissional, como Presidente de Comissão Administrativa Provisória (CAP) de uma outra unidade

¹ todos os nomes referenciados no presente texto são pseudónimos

orgânica, o Agrupamento de Escolas do Mar (AEM), ou seja, integrar uma equipa que geriu e administrou um dos maiores e mais complexos, por exemplo em termos de oferta educativa, agrupamentos do país de 13 de julho de 2021 a 23 de maio de 2022. O que parecia ser uma tarefa simples, ou pelo menos perfeitamente enquadrada naquilo que tinha sido a sua vida profissional durante décadas, tornou-se algo de muito novo, surpreendente, desafiante e, por vezes, assustador.

Com base na análise de sete testemunhos (A, B, C, D, E, F e G), resultado de uma recolha mais ao menos aleatória, baseada na facilidade de contacto, ou seja uma amostra de conveniência e deliberativa, não representativa mas relevante dentro de um conjunto de grupos diferenciados da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas do Mar (AEM) [docentes do quadro sem cargos; docentes do quadro envolvidos na eleição do Conselho Geral (CG); encarregados de educação (representante de turma); alunos do ensino secundário; elementos do Conselho Pedagógico; elemento da CAP] através da análise de conteúdo codificaram-se as unidades de registo (UR) utilizadas neste texto, associando-se a letra do testemunho ao UR, numerando-se posteriormente essas unidades dentro de cada testemunho, resultando, por exemplo, AUR1, AUR2, AUR3... relativamente ao testemunho A. Estas UR foram ainda associadas a diferentes indicadores que mostram o que estas significam de substantivo.

Como Presidente da CAP, a protagonista teve de lidar com poderes antigos instituídos neste agrupamento que tentaram ser um travão na ação da CAP, nomeadamente quando enfrentados, mas não o foram, pelo contrário, despoletaram ação junto da comunidade educativa como refere MB, professora de físico-química, “foi, por outro lado, com satisfação, que me senti acompanhada, por vários, na vontade de combater uma certa apatia e incapacidade de intervenção cívica, enquanto professores” (EUR5).

“Para ser grande, sê inteiro: nada” sugere que para alcançar algo significativo, é necessário ser autêntico e genuíno, sem exagerar nem excluir partes de si mesmo, também a Presidente da CAP precisou permanecer fiel aos seus princípios e valores para lidar com todos os desafios que enfrentou. Como afirma MD, professor de economia do AEM, “há pessoas que parece que emanam uma luz que não lhes pertence, mas que parece atravessá-las, um perfume que se expande sem o saberem e tudo isso sentiu-se na pessoa [da Presidente da CAP] (...), porque conseguiu conciliar a seriedade das funções que desempenhava com uma leveza sublime que deu ao seu desempenho um sentido de dever, alicerçado numa forma de estar na vida que me surpreendeu pela positiva” (GUR1).

Quando se agarra um desafio com abertura e vontade de fazer o melhor, respeitar tudo e todos e se tem uma receção como a que teve esta CAP no AEM pelos órgãos cessantes e pelo Conselho Geral, em que, logo no dia da tomada de posse, “a ex-diretora e o presidente do CG só falaram com a presidente da CAP, os restantes elementos da CAP não foram recebidos/apresentados, nem deixaram que se aproximassem das instalações da direção” (AUR1) havendo a “preocupação da, ainda, Diretora, foi entregar as chaves da escola, sem qualquer identificação e três simples capas de arquivo (uma do conselho pedagógico, uma do conselho administrativo e outra de pendentes) à futura Presidente da CAP, logo no momento das apresentações, deixando-a completamente atordoada...” (AUR2), mostra bem que o caminho a percorrer vai ser sinuoso e como diz o verso “teu exagera ou exclui” há logo ali um apelo para evitar extremos ou comportamentos polarizados. A Presidente da CAP percebeu de imediato que teria de procurar o equilíbrio entre a defesa dos seus valores e o respeito face às expectativas dos outros. A resistência e o “boicote” continuaram a sentir-se nos dias seguintes como “as salas da direção tinham materiais informáticos residuais, obsoletos e não continham informação alguma, estavam totalmente formatados, ou seja, limpos/vazios”

(AUR3), a “estranha recepção da coordenadora dos assistentes técnicos, referindo que não sabia de pastas algumas, sobre assunto algum...” (AUR4).

Perante as adversidades que eram evidentes e tinham de ser encaradas “sê todo em cada coisa. Põe quanto és” e assim foi, a presidente da CAP, e toda a sua equipa, exerceu a sua liderança, comprometendo-se totalmente com a sua função e procurou melhorias em todas as áreas relevantes, nomeadamente informando-se o mais possível e procurando parceiros como, por exemplo, a Autarquia, as Associações de Pais, os outros Agrupamentos e instituições do concelho, demonstrando a sua vontade e compromisso em envolver-se ativamente em todas as atividades e decisões relacionadas com o AEM. No fim, esta vontade da CAP, de melhoria de fazer bem, foi sentida e é reconhecida na voz dos encarregados de educação quando afirmam “vi e senti a primeira grande mudança, “não existiam portas fechadas nesta nova Direção”, solicitamos uma reunião que nos foi logo concedida e a situação de imediato resolvida.” (CUR1) ou quando consideram que a CAP “foi uma mais-valia e uma lufada de ar fresco numa Escola que apesar de ter um bom corpo docente e bons colaboradores nas restantes áreas, não estavam a ser corretamente suportados e direcionados” (CUR2) e na voz dos alunos quando enaltecem “a realização das reuniões com os delegados de cada uma das turmas (uma reunião por semestre). Algo que nunca tinha sido feito na ESM e que permitiu erguer a voz dos alunos” (FUR1) ou ainda quando louvam “o esforço realizado pela CAP para escutar e, posteriormente, aplicar certas sugestões de melhoria” (FUR2). Ao nível das estruturas de gestão intermédias também muito se tentou melhorar pelo que os seus coordenadores reconhecem que a CAP “incutiu muita responsabilidade nas estruturas, ao mesmo tempo que lhes dava liberdade de ação para que houvesse dinâmicas de trabalho articulado, de partilha e inovação, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia nos grupos de trabalho” (DUR1), chegando a realçar “o sentido humanista e de positividade que a Presidente imprimia, perante as situações mais ou menos agradáveis que surgiam” (DUR4).

Rapidamente deu para perceber que o Presidente do Conselho Geral, Guimarães, professor da escola sede a perfazer 70 anos, tinha um estatuto e um comportamento “estranho” para os elementos da CAP, por exemplo “todos os dias, o Presidente do CG trazia ao gabinete da CAP chocolates (sempre da mesma marca) que insistia para que aceitássemos, e mesmo quando dizíamos que não queríamos, deixava-os nas nossas secretárias” (AUR5). Este comportamento abusivo, pois entrava no espaço de trabalho da CAP e deixava os chocolates mesmo quando não estava ninguém, e o facto da CAP constatar que uma das salas da Direção ser do Presidente do CG, ou seja, este trabalhava na Direção, levou a que o mesmo fosse informado que não poderia utilizar a sala, havendo necessidade de trocar as respetivas fechaduras de acesso. Verificou-se também que este professor “tinha um lugar cativo de estacionamento dentro da escola, duas salas só para ele, chaves da escola toda, funcionárias fiéis a todos os pedidos feitos por ele e utilização do espaço da escola mesmo durante os fins de semana. Não conseguimos saber o que fazia lá dentro, mas sabíamos que isso não poderia continuar.” (AUR6) e dessa forma a fechadura dessa sala foi trocada uma vez que se constatou que o espaço apresentava um ambiente estranho, com elementos que não poderiam estar dentro de uma escola, como bebidas alcoólicas, e nada adequado a uma sala de trabalho.

Notava-se um misto de medo e veneração perante a figura do Presidente do CG, havendo mesmo quem tentasse avisar a Presidente da CAP que era “perigoso” meter-se com o professor Guimarães. Frases como: «“não posso ir para aquele local porque tenho aversão ao professor Guimarães que me agarrou na casa de banho e tentou abusar de mim”, “como sou a mãe dela também estou chocada por ela ir para aquele local”, “professora não posso abrir essa sala que é do professor Guimarães”, “vai dar aula nessa sala? É do professor Guimarães”, (...), “vais marcar falta ao professor

Guimarães? Queres mesmo ter problemas...” (AUR7), entre muitas outras eram constantemente ouvidas pelos elementos da CAP.

Este episódio retrata o comportamento autocrático e abusivo do Presidente do Conselho Geral, assim como as dinâmicas de poder e influência presentes na escola. Como se sabe as escolas são também sistemas políticos, que por terem uma natureza conflituosa, podem ser vistos como espaços de luta pelo poder, como “arenas políticas” (Costa, 1996). Esta teoria da arena política dos interesses enfoca a interação entre diferentes atores políticos que tentam promover os seus interesses e objetivos através do uso do poder e da influência. O Presidente do CG demonstra um comportamento autocrático ao exercer o seu poder de forma abusiva, verifica-se que ele possui privilégios e benefícios exclusivos, como por exemplo uma sala pessoal, estacionamento privilegiado, acesso restrito às instalações escolares e funcionárias dedicadas a atender os seus pedidos. Essas vantagens mostram uma concentração de poder nas mãos do Presidente do CG, o que é uma característica de um órgão autocrático. Por outro lado, o Presidente do CG exerce influência sobre outros membros da comunidade escolar, criando um ambiente de medo e veneração. A teoria da arena política, nesta situação em concreto, ajuda-nos a compreender como diferentes atores políticos procuram promover os seus interesses e como as relações de poder podem afetar o funcionamento de uma organização, como uma escola. No contexto escolar, embora haja diferentes opiniões e perspectivas envolvendo questões administrativas e políticas, é importante também que o Diretor ou outra autoridade escolar adote procedimentos adequados para investigar e lidar com acusações como as que surgem nestes relatos e que já se arrastavam há dezenas de anos. O assédio sexual é um problema sério, grave e ilegal, e é dever das autoridades escolares proteger a segurança e o bem-estar dos alunos e dos funcionários.

Entretanto começaram a aparecer os primeiros problemas do Agrupamento que requeriam explicações quer da ex-Diretora quer do Presidente do CG como o deferimento de férias da ex-Diretora de mais de seis meses seguidos por parte do CG, o funcionamento de um espaço de Atividades de Tempos Livres (ATL), na escola sede, com uma autonomia financeira e de gestão que o Agrupamento não tinha, problemas na avaliação de desempenho docente, conselho administrativo com lacunas nos procedimentos, alterados, subtraídos e/ou adicionados, entre outras situações. Como não houve interesse em colaborar nem explicação para a maioria de todas estas situações, por parte dos interessados, todas as situações até aqui relatadas foram apresentadas pela CAP superiormente, às respetivas entidades competentes, para que houvesse uma orientação e uma avaliação da própria situação.

A presença da CAP começou a incomodar bastante, principalmente o presidente do CG e a ex-Diretora que pareciam ter uma relação de poder em que os interesses eram recíprocos, ou seja, havia uma relação de dependência/interdependência, um precisava do outro, no entanto era evidente a supremacia do Presidente do CG, face às regalias que usufruía na escola durante os sucessivos mandatos da ex-Diretora.

O Presidente do CG, professor Guimarães, “já desempenhava este cargo há imensos anos, desde a fusão do agrupamento com a escola EB2/3 e secundário, e já era presidente do conselho geral desta, anteriormente” (BUR1). Em setembro de 2021 o decidiu despoletar a eleição do novo CG, o que se explica pelo facto de completar 70 anos em fevereiro e querer finalizar todo o processo até essa data, isso verbalizado pelo mesmo em conversa com a Presidente da CAP. Os professores do AEM não se sentindo “há muito, representados, de forma digna, pelo presidente desse órgão. Pouco ou nada sabia acerca da legislação orientadora desse órgão. Quem presidia às reuniões desse conselho era a diretora do agrupamento” (BUR2) e achando que “num ato de pluralidade, poderíamos oferecer ao agrupamento uma alternativa” (BUR3) decidiram apresentar uma lista para aquele

órgão. Foi uma tarefa difícil, por um lado pelos prazos reduzidos que o edital previa para apresentação de listas e por outro porque os poderes instituídos dificultavam a constituição de uma lista concorrente pois muitos professores “disseram que não se queriam indispor com o presidente do conselho geral. Parecia que havia aqui um feudo a que todos obedeciam e, até temiam, o seu senhor. Parecia que, de repente, tínhamos voltado a antes 25 de abril, havia medo, as pessoas tinham receio de falar, de assumirem uma posição, de optarem, de forma democrática, por uma mudança” (BUR4). Após todas as dificuldades, a lista foi aceite “pela comissão de acompanhamento do conselho geral, ironicamente presidida pelo cabeça da “lista da A” e presidente do conselho geral em exercício” (BUR5) que só estaria ao serviço até fevereiro de 2022.

O dia 4 de outubro a “lista B” é informada de que a lista não foi homologada porque tinha havido uma reclamação. Os representantes desta lista decidiram defender-se reclamando. “Consultado, de novo, o edital do procedimento, concluímos que este não previa a reclamação, pelo que telefonei ao presidente do conselho geral, questionando-o acerca deste assunto. Resposta: “A reclamação não está prevista.”. Acho que só neste momento é que percebi com quem estava a lidar, mas longe de imaginar as proporções que esta situação viria a tomar” (BUR6). Mesmo sabendo que seriam bem sucedidos (a eleição realizar-se-ia no dia 7 de outubro e dia 5 era feriado) decidiram avançar com a reclamação. “A resposta chegou, por mail, já no dia 7. A nossa lista não se apresentou a eleição, mas o resultado desta foi tão expressivo que os votos nulos e brancos eram superiores aos votos obtidos pela lista eleita” (BUR7). “A partir deste momento todas as situações vividas foram surreais” (BUR8).

Em representação da lista excluída estiveram sempre duas professoras que na primeira pessoa afirmam “Reclamei, recorri, primeiro para o presidente o conselho geral cessante e eleito para novo mandato, para todos os organismos que pude: DGEste, DGAE, Ministério da Educação.... Claro que o presidente do conselho geral nunca deu provimento às reclamações e recursos apresentados, estava a decidir em causa própria o que é contrário à imparcialidade que um ato destes requer” (BUR9). A verdade é que “O processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral, iniciado em finais de setembro de 2021, foi pouco democrático na visão de alguns docentes, entre os quais me incluí” (EUR4). Quando analisamos estas UR a que apoiam a tese de que o processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral apoiámo-nos nas seguintes razões:

- a exclusão, por parte da comissão eleitoral, presidida pelo Presidente do CG, que, por sua vez, encabeçava a lista admitida, impediu que os professores que defendiam e ansiavam por uma mudança no AEM se pudessem manifestar através do voto na escolha dos seus representantes no CG. Por outro lado, a exclusão de uma lista pode ser considerada antidemocrática, principalmente quando não há razões que o justifiquem, pois priva os professores do exercício que têm ao seu direito de participação e escolha;
- o facto de o Presidente do CG presidir a comissão eleitoral e, ao mesmo tempo, encabeçar a lista admitida cria um conflito de interesses, o que pode levantar questões sobre a imparcialidade do processo, uma vez que a pessoa encarregada de garantir um processo eleitoral justo também está diretamente ligada ao resultado dessa eleição;
- a falta de provimento às reclamações e recursos não sendo aceites pelo Presidente do CG sugere falta de transparência e respeito às vozes e preocupações dos professores envolvidos;
- houve restrição da manifestação democrática, pois a falta de oportunidade de os professores manifestarem as suas opiniões e opções através do voto limitaram a participação democrática dos professores que defendem uma mudança no ambiente escolar do AEM. Na eleição dos

representantes dos docentes no CG, num universo de 227 eleitores, houve 129 votantes, 37 votos nulos, 38 votos em branco e 54 votos na lista A. De salientar que o número de votos nulos (os professores escreviam a letra B - letra da lista excluída no boletim de voto) e em branco é 75, ou seja, maior do que o nº de votos na lista A que foram 54. A restrição da liberdade de expressão e do direito de escolha pode ser considerada um aspeto antidemocrático.

Em todo este processo que se arrastou até 23 de maio de 2022, a CAP tentou promover o melhor ambiente escolar possível, assumir todos os projetos e responsabilidades (que eram imensas) com profissionalismo e o maior empenho possível, no entanto acompanhou toda esta luta de interesses numa arena política em que se sentia que os dados estavam viciados, “os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?” (BUR10). Em todo este processo foi isso que nos pareceu que estávamos perante um órgão autónomo, autárquico e autocrático, que podia fazer as suas próprias leis, não havendo o exercício do dever de tutela e de controlo da legalidade. As peripécias continuaram e aquele grupo de professores só viu alguma luz na escuridão em que viviam quando perceberam que a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) os ouviu. “Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia” (BUR11). Estes professores eram a voz de muitos outros que sabiam que “todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; (...), desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos” (BUR12).

De repente e de uma forma que ninguém estava à espera o Presidente do CG deixou a eleição do novo CG incompleta, “sucederam-se as ilegalidades; o conselho geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022” (BUR13). Decidiu então retomar o antigo CG, avançando para a abertura do processo de eleição do Diretor. E tal como diz a professora associada ao testemunho B, aquele tinha sido apenas o início pois “a eleição para diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento” (BUR14). Em ambos os processos a Presidente da CAP, contra todos os objetivos e expectativas que tinha quando iniciou o seu trabalho no Agrupamento, defrontou-se com a ex-Diretora, sendo as únicas candidatas ao cargo. Perante o CG que iria proceder à eleição, a Presidente da CAP soube sempre qual seria o resultado (14 votos para a ex-Diretora e 2 para a Presidente da CAP), mas era muito importante representar aquele grupo de pessoas, nomeadamente professores, que começava a deixar de ter medo e a ganhar força, a ter voz, no que escrevia em blogs, cartas abertas e redes sociais, no que exprimiam nas reuniões de CG, entre outras, ou seja, aqueles que ansiavam por uma mudança urgentemente.

A verdade é que a 23 de maio de 2022 a ex-Diretora tomou posse, o professor Guimarães, agora aposentado, continuou a ser o Presidente do CG como representante dos Bombeiros Voluntários (enquanto associação cooptada) e regressou à sua sala no espaço da direção. Tudo se manteve tal como foi encontrado pela CAP em 13 de julho de 2021. A MP admite “com pesar, [que] neste momento se vive um clima estranho no agrupamento, de medo, pois há ameaças constantes, há um desejo de vingança. (...) Que estranho pensar-se assim em 2022, quando os nossos antepassados tanto lutaram para nos legarem um país livre e democrático!” (BUR15).

A última linha do poema com que iniciámos este texto “No mínimo que faz. Assim em cada lago a lua toda/Brilha, porque alta vive”, sugere que a excelência e o impacto positivo podem ser alcançados mesmo nas ações menores. A Presidente da CAP, no seu papel de liderança, encontrou

essa ideia motivadora e espelhada na imagem da lua refletida num lago, lembrando-se de que, cada passo que desse em direção à mudança e ao bem comum, seria valioso e contribuiria para a sua missão. Como refere uma das professoras que deram o seu testemunho “Muito terá ficado, do que foi feito neste tempo, menos do que um ano, na escola, no agrupamento, na comunidade” (EUR8).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2209, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho apresenta-nos o Conselho Geral, como um órgão colegial e multifacetado na sua constituição, que poderá apresentar-se com dupla função: define as linhas orientadoras da atividade da escola e acompanha a sua implementação, e, por outro lado, controla e fiscaliza essa mesma atividade, garantindo a sua legalidade e transparência. Pode constituir-se agregador dos polos diferenciadores de contrapoder ou, ao contrário, impulsor de dinâmicas, sinérgicas e articuladas de apoio ao desenvolvimento e inserção na comunidade dos respetivos projetos educativos, ou ainda, como palco em que os interesses pessoais ou partidários são defendidos em autênticas lutas pelo poder.

Quinze anos depois da reintrodução de um novo modelo de administração e gestão escolar, consideramos “escassa e fragmentada” a investigação em torno desta temática (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 7) pelo que será sempre importante aprofundá-la. A análise do modelo de gestão em vigor em Portugal, desde 2008, deve fazer-se de uma forma holística conjugando a dimensão analítica do plano da orientação para a ação e a dimensão do plano da ação. Como refere Lima (2011) “as regras nunca permanecem acima e para além dessa ação, olímpicamente presentes ou eternamente imutáveis” (p. 174), parece que o plano das orientações para a ação poderá ser facilmente condicionado, ou mesmo subvertido, pela ação estratégica levada a cabo no plano da ação em cada contexto escolar concreto” (ibid., p. 9). É, portanto, fundamental haver “uma diversidade de focos de análise dada a coexistência de dois planos – o das orientações para a ação e o da própria ação” (Alves et al., 2021, p. 65).

Ao Conselho Geral compete a eleição, por maioria absoluta do diretor, abandonando-se, assim, “a opção por uma participação ampliada na eleição do principal responsável pela gestão e administração da escola e, interrompendo-se a tradição iniciada após a transição para a democracia” (Delgado et al., 2022, p. 6). Esta mudança reforça o papel do Conselho Geral e embora, como observa Lima (2009), “por esta via se subtrai a professores, estudantes e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de uma forma muito indireta e distante, através de alguns representantes no órgão de topo” (p. 242), a escola não é propriedade do Estado. A Escola, no regime normativo da direção e gestão em vigor, é da comunidade alargada. No entanto, o Estado e a Administração têm de ser o garante último da democracia, da justiça, da transparência e da equidade e tem, portanto, de intervir sempre que esses valores estiverem em causa, o que nem sempre acontece.

A figura do diretor, neste novo modelo, veio reforçar a autoridade interna do órgão de gestão e administração e surge associada à manutenção e reforço das competências do conselho geral, comparativamente com o modelo anterior, o que proporciona um “potencial foco de tensões ou sobreposições no funcionamento das escolas, eventualmente gerador de processos manipulativos” (Delgado et al., 2022, p. 6). Nesta experiência vivida no AEM parece que o Conselho Geral não tem de prestar contas a ninguém e que o plano da ação se sobrepõe completamente ao plano da orientação para a ação, como se pode constatar na forma como este atua, nomeadamente na figura do seu Presidente, quer perante a CAP, quer perante a comunidade escolar. O conselho geral, sendo, perante a lei, o órgão de direção estratégica, pode, muitas vezes, segundo Afonso (2018) e Ramalho (2019), e em caso de conflito, dificultar ou mesmo bloquear as decisões da direção, mesmo que isso não seja o melhor para a organização. Este órgão, como representante da comunidade local, deveria

responder perante esta, no entanto o que acontece é que essa prestação de contas não passa do plano das orientações para a ação muito devido aos baixos níveis de desempenho e manifestação, por parte da maioria dos seus membros, de falta de competências para o desempenho das suas funções. Este constrangimento verifica-se, segundo Delgado, Romão & Carvalho (2018), porque a forma como conselho geral é constituído, com a envolvimento da comunidade educativa, pode trazer para este órgão pessoas com pouco conhecimento e preparação. Por outro lado, há também uma conotação de desvalorização, que na prática lhe é atribuído pela comunidade escolar, resumindo-se o seu auge à eleição do diretor, cuja permeabilidade à influência de forças internas e externas à comunidade escolar é deveras evidente. De acordo com Alves, Cabral & Bolívar (2020) é preciso criar programas de capacitação de todos os membros dos Conselhos Gerais de Escolas e Agrupamentos, pois só através do poder do conhecimento poderá este órgão assumir a ação estratégica que lhe está acometida. Sem este saber, o Conselho Geral rapidamente se pode transformar num palco de micropolítica onde dominarão quem detém a priori mais poder (p. 155).

Diversos atores no âmbito educacional, professores, pesquisadores, associações de pais e alunos, entre outros, apontam críticas à função do Conselho Geral em Portugal. Há autores e especialistas que discutem e levantam preocupações sobre possíveis abusos de poder e impunidade por parte dos Conselhos Gerais dos agrupamentos escolares. Embora as opiniões e visões variem entre os diferentes autores e especialistas há nesta experiência vivida no AEM vários exemplos de abordagens críticas:

- o Conselho Geral do AEM mostra um funcionamento que mais parece ter-se tornado um “feudo” de determinados grupos ou interesses, prejudicando a participação democrática e a transparência nas decisões tomadas;
- os Conselhos Gerais, que se mostram tal como acontece no AEM intransigentes e criadores das suas próprias regras, distanciando-se completamente do plano das orientações para a ação e correm o risco de abusos de poder e falta de responsabilização. É preciso um maior controlo, por parte da tutela, dos princípios basilares da democracia: verdade, respeito, transparência, participação e poder de tutela. Há ainda necessidade de uma maior clareza nas atribuições e competências dos Conselhos Gerais, bem como uma melhor formação dos seus membros;
- a composição e o funcionamento do Conselho Geral podem conduzir a situações de abuso e impunidade havendo a necessidade de uma revisão do modelo de administração e gestão escolar, garantindo uma maior fiscalização e equilíbrio de poderes. A administração educativa deve reforçar o seu controlo, pois há falta de verificação da legalidade, democraticidade e transparência do funcionamento dos Conselhos Gerais. Por outro lado, seria muito importante rever o papel de regulação do município no âmbito da gestão local da educação pois, se o Conselho Municipal da Educação tivesse outras competências mais expressivas e outra composição, o Município poderia sair dos Conselhos Gerais e evitar os constrangimentos que esta presença traz sobretudo nos meios sociais mais reduzidos.

Face à experiência vivida no AEM e noutros agrupamentos que, de uma forma ainda escassa e um pouco fragmentada vão sendo objeto de estudo, é fundamental a discussão em torno deste tema pois esta torna-se relevante para a reflexão e melhoria contínua do sistema educativo português. O texto deve ter o estilo Texto na sua íntegra. O texto completo poderá ter no máximo 6000 palavras. sem notas de rodapé. As referências bibliográficas devem seguir os exemplos apresentados de seguida.

Referências

- Alves, J., Cabral, I., & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. *Gestão Escolar e Melhoria Das Escolas*, 1992, 143–180.
- Alves, J., Palmeirão, C., Cabral, I., & Cunha, R. (2021). Os pais no Conselho Geral das escolas: Entre a retórica da ação estratégica e a subordinação múltipla. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 64–85. <https://doi.org/10.21814/rpe.18618>
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Delgado, P., Diogo, V., Carvalho, J. M. S., & Martins, P. (2022). Qual o papel do conselho geral na gestão das escolas públicas portuguesas? Percepções dos diretores. *Educação e Pesquisa*, 48, 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248249171>
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, XIX, 227–253. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo Revista Sociologian19 \(2009\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia19%20(2009).pdf)
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Ramalho, H. (2019). . Escolas democráticas sem eleitos: a (pseudo)democracia escolar entre “recrutados”, “designados/indicados” e “cooptados”. In S. et al. Viseu (Ed.), 25 anos do Fórum Português de Administração Educacional: edição comemorativa. (pp. 83–86).
- Romão, P.; Delgado, P.; Carvalho, J. (2018). *Caraterísticas e relevância que os diretores dos estabelecimentos da educação públicos atribuem ao atual modelo de gestão em vigor*. 313–326.
- Torres, L.; Sá, V.; Lima, L. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In *Diretores Escolares em Ação* (pp. 284–298). Fundação Manuel Leão.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. Recolhido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf
- Decreto-Lei n.º 224/2009 do Ministério da Educação e Ciência (2009). Diário da República: I série, n.º 177. Recolhido em https://www.rbe.mec.pt/np4/file/327/decreto_lei_224_2009.pdf
- Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 79. Recolhido em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Cambios en la orientación universitaria a partir de la pandemia

Amelia Díaz Álvarez ¹, Eva Ferraz Comín ¹
adiaz@ub.edu; evaferraz@ub.edu

¹ Cátedra UB- Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior. Universidad de Barcelona.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los cambios en la orientación universitaria española a partir de la pandemia. El impacto de la COVID-19 en la orientación académica y profesional ha sido analizado por siete organismos internacionales en el estudio *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020*.

De sus conclusiones nos centramos en tres, analizando si coinciden o no con la realidad universitaria española reciente: La necesidad de orientación ha crecido y será clave para la recuperación; el uso de nuevas tecnologías en la orientación ha aumentado; y se ha generado más cooperación entre orientadores y otros profesionales.

A partir de la información de las universidades, analizamos cada conclusión. Para el análisis de la tercera hemos acudido también a la información de instituciones como el Ministerio de Universidades, la Conferencia de rectores de las universidades españolas y las Comunidades Autónomas.

Del análisis realizado, podemos concluir que: 1) la necesidad de orientación ha crecido y todas las universidades han hecho un esfuerzo enorme por acompañar a los estudiantes. 2) El uso de las nuevas tecnologías ha aumentado notablemente. Las diferentes unidades relacionadas con la orientación han ampliado sus servicios en línea y generado nuevas líneas de orientación. 3) La cooperación entre las universidades ha sido notable, compartiendo espacios virtuales, recursos y servicios.

Palabras Clave: Orientación Universitaria, Covid-19, Cooperación.

1. Introducción

La labor de los orientadores educativos es más importante que nunca a partir de la pandemia. A los tres grandes ámbitos de actuación de la orientación: la atención a la diversidad, la orientación académica y profesional y la acción tutorial, se añadió un componente nuevo completamente: la COVID-19, que supuso cambios muy importantes en todas las esferas de nuestra vida personal y profesional, y, por supuesto también en el ámbito de la orientación universitaria.

A raíz de la pandemia algunas instituciones especializadas se plantearon cómo debía adaptarse la orientación académica y profesional para atender a las personas en el nuevo contexto social y económico que generó la COVID-19 y cuáles serían las nuevas tendencias de orientación a partir de la pandemia. Algunas respuestas a estas preguntas aparecen reflejadas en el informe *International Trends and Innovation in Career Guidance* publicado en 2020 por la *European Training Foundation*.

Por otro lado, el impacto de la COVID-19 en la orientación académica y profesional ha sido analizado por siete organismos internacionales en el estudio *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020*.

2. Objetivos

De las diferentes e interesantes conclusiones del estudio mencionado nos centramos en tres, con el objetivo de contrastar si han sido coincidentes o no con la realidad universitaria española del año de la pandemia:

- La **necesidad de orientación creció** a raíz de la crisis sanitaria y que esta será clave **para la recuperación**;
- El uso de las nuevas tecnologías en la orientación se aceleró por la pandemia;
- La crisis del coronavirus generó más cooperación entre orientadores y otros profesionales.

3. Metodología

Nuestro análisis abarca todo el sistema universitario español, si bien en algunos casos los ejemplos los circunscribiremos a algunas universidades en concreto.

A partir del análisis de la información destinada específicamente a los estudiantes desde el comienzo de la pandemia por parte de todas las universidades públicas españolas (publicada en la web del Ministerio de Universidades) y de algunas universidades privadas (a través de sus páginas web), contrastamos cada una de las tres conclusiones anteriores, aplicándolo a las tres etapas de la orientación que analizamos: la transición de la secundaria a la universidad, la etapa universitaria y la transición al mercado laboral. Para el análisis de la tercera conclusión hemos acudido no solamente a la información de las universidades sino también a la de otras instituciones implicadas como el Ministerio de Universidades, y la Conferencia de Rectores de las universidades españolas (Crue).

4. Resultados

Como se ha comentado anteriormente, analizamos a continuación si las tres conclusiones a las que hemos hecho referencia del estudio *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020* son coincidentes o no con la realidad universitaria española durante la pandemia.

Analizaremos en primer lugar **si la necesidad de orientación creció a raíz de la crisis sanitaria.**

A partir del comienzo de la pandemia, el concepto de orientación adquiere una nueva dimensión. La aparición de la COVID-19 enfrenta tanto a orientadores como a estudiantes a situaciones nuevas, sin referentes en el pasado y con un grado de incertidumbre futura como nunca antes se había producido.

Si bien el impacto más inmediato para nuestros estudiantes fue el cese temporal de las actividades presenciales, sus preocupaciones fueron también otras como el aislamiento social, las cuestiones financieras, la conectividad a internet, y la situación de ansiedad generada por la pandemia. Así lo muestra la Encuesta de la Sección de Educación Superior de la UNESCO sobre las Respuestas de las Instituciones con Cátedras o Redes del Programa UNITWIN/UNESCO al COVID 19, publicada en abril de 2020. (Figura 1).

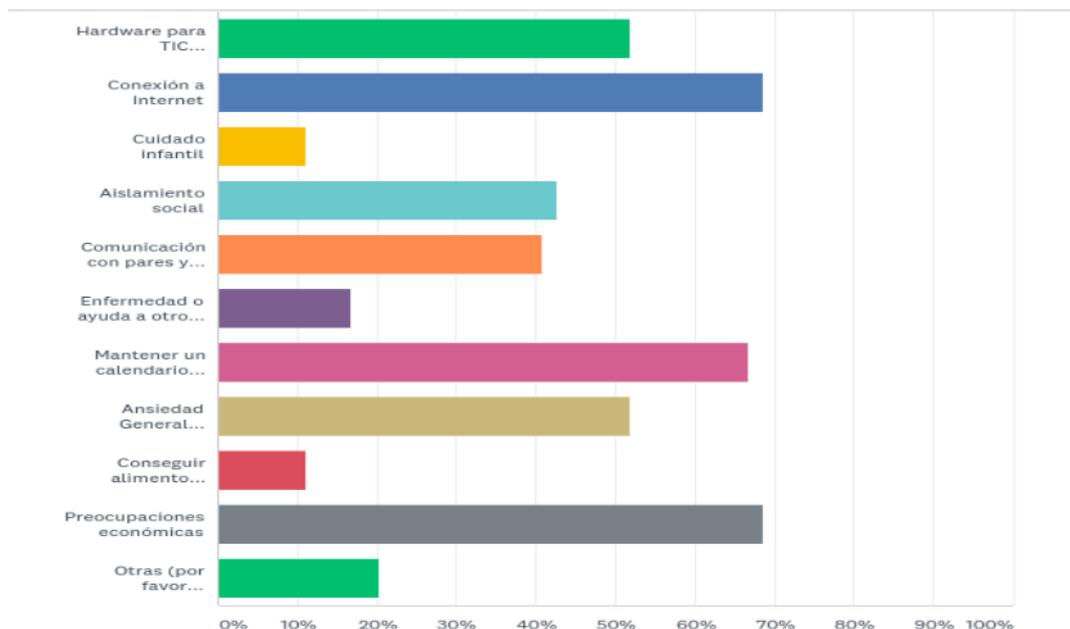


Figura 1. Preocupaciones de los estudiantes en época COVID. Fuente: UNESCO 2020

Desde esta perspectiva, la orientación al estudiante en época COVID se convierte más en un acompañamiento a todos los niveles y en facilitar su vivencia académica y personal.

En este sentido, puede afirmarse sin duda que la necesidad de orientación creció durante la pandemia y todas las universidades hicieron un esfuerzo enorme por acompañar a los estudiantes en estos meses. Los esfuerzos se centraron fundamentalmente en la ayuda al estudiante en su estancia universitaria, ayuda de todo tipo: académica, económica y psicológica.

Todas las universidades analizadas pusieron medios y esfuerzos para evitar la exclusión de estudiantes cuya situación económica o la de sus familias se vio afectada por la crisis económica derivada de la pandemia, estableciendo mecanismos directos o indirectos de ayudas económicas a estudiantes que vieron comprometida su situación económica. Medidas tales como la flexibilización del pago de la matrícula, la suspensión temporal o la anulación de la matrícula, el alojamiento en residencias de estudiantes, o las becas o ayudas extraordinarias fueron práctica común en las universidades analizadas. Por otro lado, ante la necesidad de recursos para seguir la docencia no presencial, las ayudas se centraron en el préstamo de ordenadores y el reparto de bonos digitales y tarjetas de conexión a internet con el objetivo de reducir o eliminar la brecha digital que se puso de manifiesto desde el comienzo de la pandemia.

Algunas universidades pusieron también un especial énfasis en la ayuda y acompañamiento al estudiantado con necesidades específicas procurando no solamente ayuda directa a este colectivo sino también ofreciendo al profesorado la información y la formación necesarias para ayudar a estos estudiantes en la enseñanza no presencial.

Como muestra de las muchas iniciativas de las universidades podemos destacar el documento “Docencia no presencial y alumnado con necesidades educativas específicas”² de la Universidad de Barcelona, así como la “Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios”, elaborada por la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (Red SAPDU), en el marco del convenio de colaboración entre Crue y la Fundación ONCE.

² <https://sway.office.com/7Cv2P4TZkxRiLSYE?ref=Link&loc=play>

Otro tema importante fue también el del acompañamiento y orientación a estudiantes que estaban realizando estancias en universidades internacionales. En este sentido, las sectoriales de Crue-Internacionalización y Cooperación y Crue-Asuntos Estudiantiles centraron la atención en el retorno de estudiantes residentes en el extranjero. Su gestión requirió de la colaboración con el Servicio Español para la internacionalización de la Educación (SEPIE) y una comisión interministerial formada por universidades, Ministerio de Asuntos Exteriores y Crue Universidades Españolas. Además, desde la sectorial de Internacionalización y Cooperación se trabajó en la planificación del curso 2020/21 y las implicaciones que podía tener sobre la movilidad internacional.

En segundo lugar, analizaremos **si el uso de las nuevas tecnologías en la orientación se aceleró por la pandemia.**

La **orientación académica y profesional** a través de aplicaciones, chats, plataformas web, etc. se incrementó durante la crisis del COVID-19, aunque antes de la pandemia ya existían algunas **buenas prácticas de orientación en línea tanto en Europa** como en otros países del mundo, como se muestra en el **informe** *International Trends and Innovation in Career Guidance*, al que ya se ha hecho referencia anteriormente.

En lo que a las universidades españolas se refiere, a partir del análisis de la información de sus webs pudimos comprobar que también en este caso el uso de las nuevas tecnologías aumentó notablemente. Volviendo a aplicar el concepto amplio de orientación en el sentido mencionado anteriormente, vemos que la obligada no presencialidad de los estudiantes en los centros universitarios hizo imprescindible que la comunicación y los servicios se virtualizaran. En este sentido, podemos encontrar ejemplos como la planificación mediante sistemas de Código QR de citas previas para atender y facilitar la atención a los estudiantes, de la Universidad Carlos III o la instauración por parte de la Universidad Complutense de Madrid de un “Buzón de Necesidades de Estudiantes” centrado en tres ejes: la atención focalizada en la salud psicosocial del estudiante, la acción de coordinación y derivación de los problemas y dudas hacia los centros, unidades o servicios de referencia, y la canalización de recursos informáticos a estudiantes en riesgo de brecha digital.

Más allá de la virtualización coyuntural de estos servicios, las diferentes universidades pusieron un especial énfasis en la atención al estudiante vía información y recomendaciones concretas para estudiar en época COVID, de las que se muestran aquí algunos ejemplos concretos. La Universidad de Granada³ en su página de Plan de Actuación COVID dedicó un apartado especial al estudiantado, que va más allá de la mera información imprescindible tanto académica como sanitaria incorporando diversos apartados como: Plan de atención al usuario, docencia virtual, convocatorias, comunicados, guías de orientación de las pruebas de evaluación no presencial, protocolo de incidencias COVID, y medidas preventivas realización de exámenes.

Igualmente destacable en este sentido es la página de la universidad Francisco de Vitoria en la que el equipo del Gabinete de Orientación Educativa elaboró un pequeño dossier en el que se dan 10 consejos para el alumnado sobre cómo estudiar en tiempos de coronavirus⁴

Algunas facultades elaboraron también sus propios materiales de ayuda, como es el caso de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona, que desde principios del curso 2020-2021 puso a disposición del estudiantado en su página web, apartado de “COVID-19

³ <https://covid19.ugr.es/informacion/estudiantado>

⁴ <https://www.ufv.es/estudiar-en-tiempos-de-coronavirus-10-consejos-para-los-alumnos/>

Información de la Facultad” un recurso específico de “Orientaciones y herramientas para los estudiantes para el curso 2020-2021”⁵, en el que además de explicar cómo estaba previsto que fuera la docencia en ese curso, incorporaba los siguientes apartados: ¿Qué has de tener en cuenta para empezar?, ¿Qué necesitas saber del Campus Virtual para poder seguir tus clases?, Herramientas del Campus Virtual, Herramientas de la plataforma BB Collaborate, Información sobre protección de datos, Recursos de la Facultad, de Tecnologías y del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Barcelona, y Apoyo psicológico.

Hasta aquí hemos hecho referencia a la orientación durante la carrera, pero la virtualización de la ayuda al estudiantado en tiempos COVID por parte de las universidades no se ciñó únicamente a su periodo de estudios, sino que también abarcó la etapa previa y la de preparación para la inserción laboral.

En lo que se refiere a la etapa previa, la de elección de carrera, las universidades también dieron una respuesta rápida a la situación sobrevenida en la que era imposible celebrar las Ferias y Salones de presentación de la oferta universitaria a los estudiantes, convirtiendo esos eventos de larga tradición en modo presencial en eventos virtuales que tuvieron una enorme aceptación por parte del estudiantado y sus familias. A modo de ejemplo pueden señalarse aquí las ferias celebradas a través de la plataforma Uniferia de Crue, una iniciativa puesta en marcha por el Grupo de Trabajo de los Servicios de Información y Orientación Universitaria (SIOU) de Crue–Asuntos Estudiantiles, en la que participaron más de medio centenar de instituciones y ofreció información sobre: sistemas de acceso, itinerarios formativos, planes de estudios, posibilidades de internacionalización o programas de becas y ayudas.

En esta misma línea cabe señalar que una gran mayoría de facultades de las diferentes universidades celebraron en el 2020 y en el 2021⁶ sus Jornadas de Puertas Abiertas de forma virtual, una experiencia que destacan como muy positiva, poniendo en marcha en muchos casos un **pabellón virtual** y un programa de **videoconferencias** dirigido al público preuniversitario.

Algo muy similar ha ocurrido con la orientación en la etapa de preparación para la inserción laboral, orientación que también se virtualizó en ese periodo. También aquí cabe señalar que la práctica totalidad de nuestras universidades trasladaron el formato de sus ferias de empleo presenciales a virtuales. Este fue el caso, por ejemplo, de la Universidad de Barcelona, que en abril de ese año celebró su Feria Virtual de Empleo UB que agrupó las que en cursos anteriores organizaban diversas facultades de forma presencial.

Por último, analizaremos **si la crisis del coronavirus generó más cooperación entre orientadores y otros profesionales.**

En este caso, creemos necesario matizar la expresión anterior poniendo el énfasis en el término cooperación. Porque si bien las respuestas institucionales tanto de organismos internacionales e instituciones nacionales como de las propias universidades a la situación de pandemia fueron diversas, si algo tuvieron en común fue la cooperación: la pandemia puso de manifiesto una generosidad a la hora de llegar a consensos, compartir recursos, colaboración entre empresas e instituciones, etc., como nunca se había visto anteriormente en el ámbito educativo. Se hizo de la necesidad virtud y se trabajó de forma colaborativa y solidaria.

En este sentido la cooperación era necesaria sobre todo para generar un marco común de referencia que permitiera a las universidades seguir ofreciendo una docencia de calidad a sus estudiantes.

⁵ <https://sway.office.com/gOLL2GBfLQRsqjD?ref=Link>

⁶ <https://www.educaweb.com/noticia/2021/03/11/ferias-educacion-formacion-2021-19479/>

Entre las disposiciones ministeriales destacamos tres: en primer lugar, el comunicado del 26 de marzo de 2020, en el que se trataba de trasladar información sobre las diversas problemáticas que atravesaba la comunidad universitaria durante la epidemia del COVID-19.

En segundo lugar, el documento de abril: Reflexiones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del COVID-19, durante el curso 2019-2020, en el que se hacía referencia a la actividad docente y las memorias de las titulaciones, a las prácticas, a las guías docentes, a la evaluación y a los procesos de seguimiento y de acreditación de titulaciones.

En tercer lugar, en junio de 2020 el Ministerio publicó las Recomendaciones a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-21 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID-19.

Los tres documentos fueron clave para la organización de la docencia por parte de las universidades en la segunda parte del curso 2019-20 y en la planificación del curso 2020-21.

Tanto o más importante que estas tres disposiciones fue la colaboración establecida entre el Ministerio de Universidades, las Comunidades Autónomas, las Agencias de Calidad y Crue para llevar a cabo acciones conjuntas y crear un marco común de actuación.

En el ámbito de la docencia y estudiantes, Crue Universidades Españolas, como asociación que representa a las universidades españolas y sus intereses compartidos, adquirió un papel fundamental de coordinación de actuaciones entre universidades, sirviendo de punto de encuentro entre estas a través de iniciativas conjuntas. Asimismo, su papel de coordinación con el Ministerio de Universidades y otros ministerios fue fundamental para establecer la interlocución entre el Gobierno y las agencias de calidad nacionales por un lado y las universidades por otro.

Por ello, además de poner a disposición de la comunidad universitaria un portal web de recursos compartidos, se estableció un grupo de trabajo intersectorial sobre Docencia y Evaluación ante la COVID-19, en el que participaron las comisiones sectoriales Crue-Asuntos Estudiantiles, Crue-Docencia, Crue-Secretarías Generales y Crue-TIC. El resultado del trabajo de este grupo fue la publicación en abril de 2020 de un estudio detallado sobre adaptaciones hacia la evaluación a distancia que ha sido de gran utilidad para las universidades españolas⁷.

Hubo un tema en el que la cooperación entre instituciones, universitarias y no universitarias fue clave: el de las **prácticas externas de los estudiantes**, que por su propia naturaleza presencial quedaron paralizadas o semiparalizadas en algunos casos. Al tratarse de convenios entre empresas, instituciones y universidades en los que la labor tutorial por parte de todas las partes implicadas es fundamental, cobró especial importancia la colaboración entre ellas. En este sentido, Ministerio, Crue, Comunidades Autónomas y Agencias de Calidad hicieron un esfuerzo adicional de coordinación con las universidades para que todos los estudiantes pudieran llevar a cabo sus prácticas en el curso 2019-2020 o aplazarlas al curso siguiente. Por el camino se buscaron también fórmulas alternativas para aquellos casos en los que era posible sustituir las prácticas presenciales por fórmulas alternativas.

En este sentido, cabe señalar que por ejemplo desde la Comisión Sectorial de Crue-Docencia se realizaron múltiples reuniones con los presidentes de las Conferencias de Decanos para analizar la situación de las prácticas en Ciencias de la Salud y Educación, fundamentalmente, y elaborar recomendaciones Crue para el desarrollo de las mismas durante el tiempo de pandemia. Fue muy

⁷ <https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-procedimientos-evaluaci%C3%B3n-no-presencial-CRUE-16-04-2020.pdf>

importante el trabajo realizado con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Presidencia de Crue Universidades Españolas sobre el desarrollo de la docencia a distancia y el aseguramiento de su calidad para generar un marco legal que cubriera a las universidades y al propio estudiante.

5. Conclusiones

- 1) A partir del comienzo de la pandemia, el concepto de orientación adquirió una nueva dimensión. La aparición de la COVID-19 enfrentó tanto a orientadores como a estudiantes a situaciones nuevas, sin referentes en el pasado y con un grado de incertidumbre futura como nunca antes se había producido.
- 2) La necesidad de orientación creció durante la pandemia y todas las universidades hicieron un esfuerzo enorme por acompañar a los estudiantes en estos meses. Si bien los esfuerzos se centraron fundamentalmente en la ayuda al estudiante en su estancia universitaria, en ningún momento se dejaron de lado las otras etapas de orientación.
- 3) Algunas universidades pusieron también un especial énfasis en la ayuda y acompañamiento al estudiantado con necesidades específicas procurando no solamente ayuda directa a este colectivo sino también ofreciendo al profesorado la información y la formación necesarias para ayudar a estos estudiantes en la enseñanza no presencial.
- 4) Otro tema importante fue también el del acompañamiento y orientación a estudiantes que estaban realizando estancias en universidades internacionales. En este sentido, las sectoriales de Crue-Internacionalización y Cooperación y Crue-Asuntos Estudiantiles centraron la atención en el retorno de estudiantes residentes en el extranjero. Su gestión requirió de la colaboración con el Servicio Español para la internacionalización de la Educación (SEPIE) y una comisión interministerial formado por universidades, Ministerio de Asuntos Exteriores y Crue Universidades Españolas.
- 5) El uso de las nuevas tecnologías aumentó notablemente durante la pandemia. Las diferentes unidades relacionadas con la orientación ampliaron sus servicios en línea y generaron en algunos casos nuevas líneas de orientación.
- 6) Más allá de la virtualización coyuntural de estos servicios, el uso de las nuevas tecnologías fue común en las tres etapas de orientación: en la etapa previa a la universidad a través de las Ferias virtuales de Educación, en la etapa de estancia en la universidad a través de webs específicas de atención e información al alumnado; y en la etapa de preparación para la inserción laboral a través de las Ferias virtuales de Empleo.
- 7) La cooperación entre diferentes colectivos y entre las diferentes universidades alcanzó cotas nunca antes vistas, compartiendo espacios virtuales, recursos y servicios. Si bien las respuestas institucionales tanto de organismos internacionales e instituciones nacionales como de las propias universidades a la situación de pandemia fueron diversas, si algo tuvieron en común fue la cooperación.
- 8) Además de las diferentes disposiciones normativas o de recomendaciones, cabe destacar la colaboración establecida entre el Ministerio de Universidades, las Comunidades Autónomas, las Agencias de Calidad y Crue para llevar a cabo acciones conjuntas y crear un marco común de actuación.

- 9) La cooperación entre instituciones, universitarias y no universitarias fue especialmente importante en lo que se refiere a las prácticas externas de los estudiantes, que por su propia naturaleza presencial quedaron paralizadas o semiparalizadas en algunos casos. Al tratarse de convenios entre empresas, instituciones y universidades en los que la labor tutorial por parte de todas las partes implicadas es fundamental, cobró especial importancia la colaboración entre ellas.
- 10) La orientación y el acompañamiento a los estudiantes se mostraron más necesarios que nunca dado que el alumnado se encontró en un periodo incierto y ante un futuro de crisis. Su situación fue de incertidumbre en el momento de la toma de decisiones, procesos y matriculaciones en el contexto de la crisis sanitaria, con temor además ante una posible caída del empleo y cambios en el contexto laboral.

6. Referencias

- CEDEFOP (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Escamilla, A., & Martín, T. (2021). La nueva normalidad de los jóvenes universitarios españoles: vocación en tiempos de pandemia. *Diálogos Pedagógicos*, 19(38), 173-186. [https://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)12](https://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)12)
- European Training Foundation (2020). *International Trends and Innovation in Career Guidance*. Volume I: Thematic chapters. Volume II: Countries case studies. Accedido en: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/international-trends-and-innovation-career-guidance-0> [documento consultado en internet].
- Hooley, T.; Sultana, R.; Thomsen, R (2020). Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of coronavirus. *Career guidance for social justice blog*. Accedido en: <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com/2020/03/23/why-a-social-justice-informed-approach-to-career-guidance-matters-in-the-time-of-coronavirus/> [documento consultado en internet].
- Jiménez, V. G. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(30). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3071>
- Red SAPDU (2021). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. Madrid: Fundación ONCE.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rujas, J., & Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- UNESCO (2020). *Encuesta de la Sección de Educación Superior de la UNESCO sobre las respuestas de las instituciones con cátedras o redes del Programa UNITWIN/UNESCO al COVID-19*. Accedido en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/10/respuestas-de-las-catedras-del-programa-unitwin-unesco-a-la-covid-19/#.YLnXKUztaUk> [documento consultado en internet].

Projetos educativos: da exigência legal às dinâmicas construção/implementação e avaliação nas organizações escolares de Luanda – estudo de caso

Luís Paulo Ernesto ¹, José Matias Alves ¹
s-lernesto@ucp.pt, matiasalvesucp.porto@gmail.com

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

Resumo

Investigação elege como objeto de estudo os Projetos educativos das organizações escolares de Luanda, procurando analisar as dinâmicas de elaboração, implementação e avaliação, em três contextos educativos específicos (Angola). Os objetivos centrais do estudo consistem em saber se as escolas têm efetivamente os projetos educativos, qual a sua gramática e efeitos nas práticas educativas. Para o efeito, o estudo será desenvolvido à luz da abordagem qualitativa, e as estratégias de investigação passam por uma revisão narrativa da literatura, estudo de caso múltiplo. Os instrumentos de pesquisa serão as entrevistas aos membros de direção de escola, questionários dirigidos aos professores, análise documental e grupo de discussão focalizada. Os resultados espetáveis procuram descobrir, se: PEE orienta e regula a ação dos órgãos da escola? PEE orienta e regula as práticas docentes e discentes? PEE é um processo de melhoria das práticas educativas ou um ritual tendencialmente inútil? E porquê?

Palavras-Chave: Projeto Educativo, Autonomia, Participação E Melhoria

1. Introdução

A educação angolana, leia-se o sistema educativo angolano, tem sido alvo de duras críticas por parte da própria sociedade angolana, pois é acusado como incapaz de responder aos desafios atuais, sejam internos ao país como também apresenta dificuldades em se firmar internacionalmente.

Embora os dados da unicef revelem que em Angola, de 2001 até 2014, o número de crianças que ingressaram na escola quase quadruplicou e que cerca de 22% das crianças em Angola ainda se encontram fora do sistema de ensino e 48% das crianças matriculadas não concluem o ensino primário. Apenas 11% das crianças dos 3 aos 5 anos têm acesso à educação pré-escolar⁸, observa-se que a qualidade educativa tem sido ainda o calcanhar de Aquiles da nação angolana. Diante tal insatisfação social e educativa o titular do poder executivo tem revelado nos seus discursos sobre o estado da Nação e através do plano de formação de quadro, bolsas de mérito para as melhores universidades do mundo, políticas educativas para se tentar mudar o contexto.

Ora, o sistema educativo angolano tem, em função do seu histórico, avanços e retrocessos que não são possíveis descrevê-los aqui. O que se sabe é que foram criadas várias políticas educativas para melhorar o contexto educativo, dentre elas decretou-se a obrigatoriedade de existência dos projetos educativos nas escolas como um dos caminhos para as boas práticas de gestão escolar e para que as finalidades e funções da escola sejam efetivamente cumpridas. É sobre os projetos educativos nas escolas angolanas que este texto faz uma breve abordagem numa visão prospetiva, pois falta-lhe a empiria.

⁸ Cf. Unicef (s.d), disponível em <https://www.unicef.org/angola/educacao>

2. Projetos Educativos de Escola - Enquadramento legal em Angola

O Ministério da Educação de Angola (MED, 2019), através do Programa de Aprendizagem para todos (PAT), concebe o PEE como:

Um instrumento de planificação estratégica que visa a melhoria da qualidade da escola, partindo de um diagnóstico da situação feito com a participação de todos os atores da comunidade educativa. Em outras palavras, o PEE é um instrumento de gestão participativa e promotor de autonomia. É um documento orientador da ação da escola que estabelece objetivos a atingir e estratégias a seguir na base do diagnóstico realizado e dos valores partilhados” (p.68).

As palavras-chaves que se destacam nesta conceção encontram o seu fundamento no regime jurídico das escolas, decreto presidencial 276/19, artigo 29, com realce a participação nos termos seguintes:

O projeto educativo de escola é elaborado em colaboração com toda a comunidade educativa escolar, nomeadamente os alunos, os encarregados de educação, a direção de escola, as autoridades tradicionais, os coordenadores de bairros, os responsáveis de empresas, os representantes de associações de comerciantes, de organização Não governamentais, de igrejas, que constituem o Conselho de Escola.

Uma outra palavra viva nas citações acima é a comunidade educativa (escolar). O artigo 43º do decreto presidencial 276/19 refere que “a comunidade escolar é constituída pelos alunos, encarregados de educação, professores, pessoal auxiliar e administrativo, empresas, entidades e instituições que colaboram no processo de formação dos alunos”. Mais esclarece que, a participação da comunidade escolar “contribui para a salvaguarda efetiva do direito à educação e da igualdade de acesso e frequência e a garantia do sucesso escolar, cabendo-lhe em especial: acompanhar a elaboração e a execução integral do Projeto Educativo de escola”. E também, lê-se, no mesmo decreto, “colaborar no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, democracia e o exercício responsável da liberdade individual”.

Embora o guia de orientação de elaboração do projeto educativo do Med (2019) se refira ao PEE como um instrumento de consolidação da autonomia da escola, não é precisa no documento, nem nas leis de bases do sistema de ensino 16/17 ou 32/20, alguma conceção de autonomia das escolas (do ensino secundário), reservando-a para o Ensino Superior. Todavia, realça a centralidade do projeto educativo em administração e gestão escolar nos dizeres seguintes:

gerir uma escola de forma eficaz exige uma ação coerente, coordenada e solidária de todos os membros da comunidade educativa, em torno de um projeto comum a que designamos PEE. É nisso que se manifesta a autonomia da escola, a responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar, na adequação às características e recursos da instituição, às solicitações e apoios da comunidade (Med, 2019, p. 7).

Por isso, exige-se, através da lei de bases do sistema de ensino (LBSE) 32/20, nº 1 do artigo 119, existência do PEE como condição sine qua non, para que a escola possa existir.

Outrossim, justifica-se a obrigatoriedade dos PEE para melhorar os serviços educativos. A este respeito, o artigo 14 da LBSE 32/20, sustenta: “no exercício da atividade educativa, as instituições de ensino devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar os resultados no domínio científico, técnico, tecnológico e cultural e na promoção do sucesso escolar, da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação.

Ora como um PEE não é per si um fim, mas um meio para se alcançar um fim, a melhoria do processo de ensino e das aprendizagens, quer-se muito saber a existência e vivência dos projetos

educativos nas escolas, bem como as dinâmicas adotadas para a sua elaboração, implementação, monitorização e comunicação dos mesmos.

3. Sentido dos projetos educativos: (tensões, paradoxos e dilemas)

O projeto educativo aparece referenciado, segundo Pacheco e Pereira (2005), em “questões organizacionais e curriculares, com destaque para a autonomia e participação” (p.4). Segundo Pellerey (2002) “é uma espécie de contrato formativo que é assinado entre a instituição escolar e os seus utentes, uma carta de identificação escolar na qual é previsto o que esta se empenha a fazer para o crescimento dos alunos e o desenvolvimento dos mesmos” (p. 863). Segundo Formosinho (in: Costa,1991): “o projeto educativo é um instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola-comunidade educativa; é um documento que dá um sentido útil à participação; é a corporização operativa da autonomia da escola-comunidade (p. 5).

Na visão de Barroso (1992), podemos analisar o projeto de escola em duas perspetivas: como processo e como produto.

Enquanto processo, o projeto de escola corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização-escola. Enquanto produto, o projeto de escola constitui uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo (p. 30).

O projeto de escola não pode, por isso, ser dissociado do processo global de planificação, uma vez que constitui a sua etapa inicial” (Barroso, 1992, p. 30).

Estas abordagens fazem-nos perceber que não se faz a escola sem uma proposta pedagógica, sem que se expliquem os objetivos, as diretrizes ou as metas, os prazos do que se quer alcançar. Tais coisas só podem estar explícitas no projeto educativo, que é nessa perspetiva uma carta de intenções que define a função social da escola em concreto.

A ser assim, o projeto educativo torna-se num documento de grande importância, não só, por “estabelecer as linhas gerais de orientação da escola” (Brito, 1994, p. 22), “onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a atingir no quadro de competências e funções que lhe são atribuídas” (Barroso, 1992, p.30) mas também, acima de tudo, pelo facto de, por meio dum projeto educativo, segundo Ferreira (2013):

Se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, conscientes dos objetivos a serem trabalhados, seus significados e os valores que os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades (p. 137).

Neste sentido, trata-se de um projeto educativo formador que, de uma ou de outra maneira, interpelará os atores educativos, caso não estejam a trabalhar de acordo com o previsto em tal projeto, através de um processo de reflexão e colaboração, sobretudo se os atores se revirem no mesmo.

Assim, anuímos com a ideia de Santos Guerra (2002), citado por Almeida (2009), ao afirmar que “o projeto educativo se transforma num excelente instrumento de formação de professores, uma vez que permite analisar de forma sistemática e partilhada, avaliar, de forma coerente, o processo de intervenção na escola” (p. 128). Para tal efeito, entende-se ser necessário que os professores não se considerem, unicamente, como professor de uma unidade curricular, mas que se sintam como

docentes pertencentes a um sistema de ensino. Porque, segundo Broch e Cros (1992), “trata-se de uma aprendizagem coletiva [...] reside na aprendizagem de todos os atores em conjunto – grande condição do sucesso” (p. 172).

Outrossim, Matos (1996) encara “o projeto educativo e a formação contínua como duas estratégias de integração da escola no tempo social” (p. 73). Na perspetiva do autor “o projeto veicula uma intenção estratégica que consiste em transformar a Escola através da prática da participação e da implicação na resolução dos problemas locais, assumidos agora como uma questão inscrita no desenvolvimento” (p. 87). Portanto, a participação, como dirá Canário (1992), “é o motor do projeto educativo, na medida em que permite produzir toda a energia que a realização do projeto consome” (p. 116).

3. Conclusão

Embora não haja aqui, efetivamente, uma conclusão porque não se fez um estudo empírico no contexto angolano, a literatura consultada revela que o projeto educativo é um instrumento de autonomia da escola cujo fim principal é a melhoria das práticas educativas.

O projeto educativo é um instrumento de participação através do qual a escola define a sua identidade, expressando a sua missão e visão de educação.

A utilidade do projeto educativo não se mede pelo documento em si, mas na sua capacidade de operacionalização. A prática de algumas escolas tem levantado dúvidas sobre a mais-valia do PEE, pois “em muitas situações, é um simulacro e um processo de mitificação da realidade que pouco ou nada traz de novo às práticas educativas. Significa esta tese que deveremos abandonar a sua construção? Não. Porque o PEE é um mito útil” (Alves, 2003, p.72).

4. Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, J. M. (2009). *A dinâmica dos atores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projeto educativo comum do agrupamento de escolas. Um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Barroso, J. (1992). *Fazer da escola um projeto*. In: Canário, R. (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. 3ª Ed. Lisboa: texto editora.
- Broch, M-H. & Cros, F. (1992). *Elaborar um projeto educativo: sim, mas como?* In: Canário, R. (1992) (org). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Costa, J. A (1991). *Gestão escolar: participação – autonomia - projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Decreto presidencial 275/2019. *Regime jurídico do subsistema do ensino secundário*. Iª serie nº 116.
- Ferreira, N. S. C. (2013). *A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos*. In: Ferreira, N.S.C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. (8ª Edição) São Paulo: Cortez.
- Matos, M. (1996). *Projeto educativo, formação contínua e identidade docente*. In: Revista Educação, Sociedade & Cultura, nº 6 [73-92].
- MED (2019). *Guia de elaboração de projeto educativo de escola: projeto aprendizagem para todos*. 2ª Edição, Luanda: MED

Pacheco, J. A. & Pereira, N. C. (2005). *Projeto educativo: da utopia à realidade*. Um estudo qualitativo. In: Revista de Investigação Educacional, IV, pp.39-58.

A felicidade nas organizações escolares: o papel da liderança autêntica (uma *scoping review*)

Andreia Vale ¹, José Matias Alves ¹
s-aplvale@ucp.pt, jalves@ucp.pt

¹ Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

Resumo

Numa realidade organizacional escolar cada vez mais incerta, imprevisível e competitiva, será importante que as lideranças de topo e intermédias reconheçam o expressivo poder para influenciar positiva ou negativamente os membros da sua organização. A prática de uma liderança autêntica em contexto escolar, baseada no carácter, nos valores, na ética, na moral, na transparência, no exemplo e na tomada de decisão revela-se fundamental para promover ambientes positivos e inspirar confiança nos professores, técnicos, auxiliares de educação e alunos. As organizações educativas estão cada vez mais preocupadas com o bem-estar e com a felicidade dos alunos, de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens e promover a sustentabilidade do ensino. A literatura tem demonstrado que a felicidade dos professores se relaciona com a felicidade dos estudantes, através da construção de relações positivas que contribuem para melhores desempenhos/realizações (Bakker, 2005; Duckworth et al., 2009), uma maior motivação (Patrick et al., 2000; Moè et al., 2010b; Sutton & Wheatley, 2003), bem-estar psicológico (Sarkova et al., 2014) e sucesso académico (Gehlbach et al., 2012). Em termos de objetivo geral, com a presente revisão pretende-se perceber quais são as dimensões da liderança autêntica que se relacionam com a promoção da felicidade dos professores e dos alunos, a fim de mostrar às organizações escolares que ambientes e modos de trabalho saudáveis contribuem para a qualidade e sustentabilidade das aprendizagens, bem como para o sucesso individual, colegial e organizacional. Como suporte ao processo de revisão, seguiram-se as diretrizes propostas pelo PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*) para garantir a validade e a fiabilidade metodológica.

Palavras-Chave: Educação, Líderes, Liderados, Organizações Positivas.

1. INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais têm enfrentado diversos desafios, como fragmentação, segmentação, desconexão e dispersão, mas a falta de atenção à felicidade dos/as alunos/as é um dos principais problemas observados nas escolas (Guilherme & de Freitas, 2017).

Em termos de definição de felicidade, observa-se uma certa dificuldade por parte da comunidade científica em delimitar de forma clara e objetiva este constructo, uma vez que é ambíguo e complexo. Tem sido essencialmente caracterizada, através de duas vertentes: a hedónica e a eudaimónica (Delle Fave et al., 2011). Na perspetiva eudaimónica, a felicidade relaciona-se com o bem-estar psicológico (Ryff & Keyes, 1995), propósito de vida (Keyes et al., 2002; Ryff & Keyes, 1995), realização e crescimento pessoal (Ryan & Deci, 2000; Ryff & Keyes, 1995). Na vertente hedónica, a felicidade foca-se no bem-estar subjetivo (Diener & Ryan, n.d.), nas emoções positivas e na satisfação com a vida (Diener 2000). Para além desta divisão dicotómica, a felicidade organizacional encontra-se relacionada, na diferente literatura, com a satisfação com o trabalho, envolvimento nas tarefas realizadas, comprometimento afetivo com a organização e função (Andrés Salas-Vallina et al., 2017) e bem-estar afetivo (Moore & Diener, 2019).

Especificamente em contexto escolar, constatamos que a felicidade dos/as professores/as está diretamente relacionada com a felicidade dos/as alunos/as. Essa relação é construída por meio de interações positivas baseadas em respeito, confiança e bondade, o que promove experiências positivas na escola (Krane et al., 2017). Alunos/as felizes na escola tendem a apresentar melhores desempenhos/realizações (Bakker, 2005; Duckworth et al., 2009) maior motivação (Datu et al. 2017; Sutton & Wheatley, 2003), bem-estar psicológico (Sarkova et al., 2014) e sucesso acadêmico (Lyubomirsky et al. 2005; Gehlbach et al., 2012).

Num contexto organizacional escolar caracterizado pela incerteza, imprevisibilidade e competição, é primordial que as lideranças de topo e as intermediárias compreendam a relevância da sua influência nos diferentes elementos envolvidos, desempenhando um papel crucial no sucesso ou insucesso das organizações. Dessa forma, é essencial que as lideranças assumam e reconheçam o seu impacto na promoção de climas escolares positivos, saudáveis e felizes. A liderança autêntica apresenta um impacto bastante positivo tanto para as organizações, como para os seguidores. É pautada pela transparência, verdade, integridade e elevada moral das pessoas que a praticam (Ilies et al., 2005), virtuosidade e altruísmo (Avolio & Gardner, 2005). Não se trata apenas de os líderes serem verdadeiros para eles próprios, mas estes devem incrementar a autenticidade entre os seus subordinados. O líder autêntico deverá assim, exibir quatro tipos de comportamentos: a autoconsciência, processamento equilibrado, transparência relacional e perspectiva moral internalizada (Gardner et al., 2005; Walumbwa et al., 2008).

As relações líder-liderado são caracterizadas pelo esforço do líder em ser um guia para os objetivos a atingir, colocando sempre a ênfase no desenvolvimento dos seus liderados. Os fatores que têm sido considerados fundamentais para o desenvolvimento deste tipo de liderança incluem a autoconsciência, valores, identidade, objetivos e motivos, regulação da liderança e emoções (Avolio & Gardner, 2005; Gardner et al., 2005; Ilies et al., 2005). Os liderados, face a uma liderança autêntica, incrementam a sua confiança, comprometimento, bem-estar, performance sustentada, autorregulação e autoconhecimento (Avolio & Gardner, 2005)

A aplicação do conceito da liderança autêntica ainda é escassa no contexto escolar, uma vez que o estudo desta temática surge essencialmente associada a outros contextos organizacionais. A prática de uma liderança autêntica em contexto educacional, revela-se fundamental para promover ambientes positivos e felizes.

Dado o quadro concetual, o problema que nos interessa investigar pode enunciar-se do seguinte modo: é provável que nas organizações educativas existam, quer a nível de topo, quer intermédio, lideranças tóxicas que limitam ou anulam a liberdade de agir individual e coletiva, reforçam os comportamentos da balcanização organizacional, arruinam a possibilidade de construção e desenvolvimento profissional, o bem-estar e a criação de comunidades de aprendizagem, bem como afetam as qualidades das aprendizagens dos/as alunos/as e de todos os membros da comunidade educativa, limitam as práticas de uma melhoria contínua de processos e resultados educativos e enclausuram a organização num autocentramento degenerativo.

Como objetivo geral, a presente investigação pretende identificar as várias dimensões da liderança que se relacionam com a promoção da felicidade dos alunos, de modo a aumentar a motivação, o comprometimento e o desempenho escolar. Este objetivo geral, por sua vez, será concretizado através da resposta às seguintes questões de investigação:

Categories	Questões de Investigação
Lideranças de Topo (Diretores)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as dimensões mais dominantes que os/as Diretores/as apresentam no exercício da liderança? 2. As práticas de liderança dos/as Diretores/as influenciam os comportamentos de liderança dos/as Docentes? 3. Qual o papel da liderança na promoção de um clima escolar positivo e feliz? 4. As práticas de liderança contribuem para a felicidade dos/as Docentes/Coordenadores de Departamento?
Lideranças Intermédias (Coordenadores de Departamento e Docentes)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as dimensões mais dominantes que os/as Coordenadores de Departamento e os/as Docentes apresentam no exercício da liderança? 2. As práticas de liderança dos/as Docentes influenciam os comportamentos dos/as alunos/as? 3. As práticas de liderança dos/as Docentes influenciam a motivação dos/as alunos/as? 4. As práticas de liderança contribuem para a felicidade dos/as Docentes/Coordenadores de Departamento?
Liderados (Estudantes)	<ol style="list-style-type: none"> 5. Quais são as características de liderança que os/as alunos/as reconhecem nos/as Docentes como fundamentais para a sua felicidade? 6. A felicidade dos/as alunos/as aumenta a probabilidade de melhores resultados académicos, sociais e pessoais?

2. METODOLOGIA

Como a liderança autêntica e a felicidade organizacional, ainda carecem de investigações sustentadas, optamos pela metodologia *scoping review*, para mapear e sintetizar as principais evidências que têm surgido na pesquisa na literatura sobre a temática, nos últimos 5 anos, bem como identificar eventuais lacunas de conhecimento. Como suporte ao processo de revisão, seguiram-se as diretrizes propostas pelo PRISMA- ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*) para garantir a qualidade metodológica.

A PRISMA-ScR consiste numa lista de verificação de 17 itens destinada a facilitar a preparação e elaboração de relatórios de um protocolo robusto para a revisão sistemática. A última atualização das recomendações da PRISMA apresenta 27 itens de verificação, divididos em 7 secções: Título, Resumo, Introdução, Método, Resultados, Discussão e Financiamento, o que permite melhorar a qualidade do relatório como da qualidade metodológica.

2.1 Critérios de elegibilidade

Foram definidos critérios para inclusão e exclusão dos estudos, de modo a responder às questões de revisão previamente definidas (Tabela 1).

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Data de publicação: estudos publicados entre 2019 e 2023/2024	Estudos publicados em períodos não definidos nos critérios de inclusão
Título e o resumo com interesse para a revisão	Título e o resumo sem interesse para a revisão
Tipo de estudo: qualitativos, quantitativos e mistos, com texto integral disponível	Estudos não definidos nos critérios de inclusão
Idioma: Inglês e Português	Estudos em idiomas não definidos nos critérios de inclusão
Tipo de documento: artigos publicados em revistas científicas	Tipo de documento: artigos publicados em Conferências, Revisões Sistemáticas, Meta-análises, Dissertações
Amostra: diretores, professores e/ou alunos	O tipo de amostra não se enquadra com o âmbito da revisão
Acesso: aberto/livre	Acesso: restrito/pago

Tabela 1 – Critérios de inclusão e de exclusão

2.2 Fontes de Informação

A pesquisa bibliográfica e transversal será realizada através da consulta de artigos científicos obtidos em diferentes bases de dados: *Web of Science*, *Scopus*, *PsycINFO* e *PsycArticles*. Artigos adicionais poderão ser incluídos para a compreensão do constructo da felicidade e da liderança autêntica nas organizações escolares.

2.3 Estratégia de pesquisa

A estratégia de pesquisa irá basear-se num conjunto de palavras-chave para identificação de títulos e resumos de artigos que se relacionam com as questões de revisão. Para o efeito, serão utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave, conforme tabela que se segue (Tabela 2):

	AND	AND
Authentic Leadership	psychological well-being	Education OR Teachers OR Students
	affective commitment	
	engagement	
	affective well-being	
	subjective well-being	
	happiness	

Tabela 2 – Combinações de palavras-chave para pesquisa de artigos em bases de dados

A seleção dos artigos relevantes irá centrar-se principalmente nas questões de revisão anteriormente referidas.

Depois da pesquisa efetuada, proceder-se-á à remoção dos duplicados. Nesta fase, irá recorrer-se a um programa de gestão das referências – Mendley, para facilitar a análise dos artigos a incluir na revisão da literatura, de acordo com os critérios de elegibilidade pré-definidos. Desta forma, serão avaliados os títulos e resumos dos artigos, selecionando apenas os que estão relacionados com o tema em estudo, seguindo-se posteriormente para a análise dos artigos completos. Após esta etapa, irá recorrer-se à técnica *snowballing*, sem limitar a pesquisa em termos de data, para se pesquisarem outros estudos/artigos, a partir dos que foram incluídos na primeira etapa da pesquisa.

O processo de pesquisa e seleção da evidência encontra-se resumido no *flowchart* para *scoping reviews* PRISMA-ScR (Figura 1):

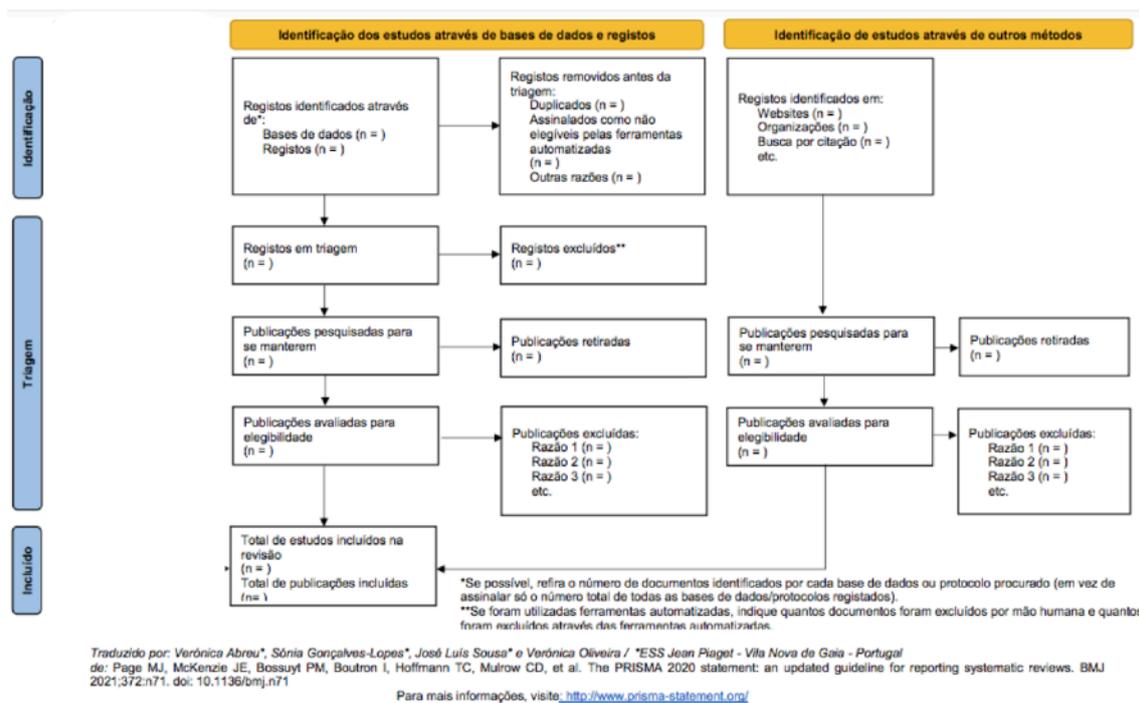


Figura 1: Fluxograma com as diferentes fases do processo de seleção e inclusão dos artigos para *Scoping Review* - PRISMA-ScR *Flowchart Diagram* (Page et al., 2021)

2.4 Processo de recolha e análise de dados

Em relação aos artigos que serão incluídos para a elaboração da presente revisão, será criada uma tabela de evidências, em Excel, de modo a permitir uma melhor organização dos dados, de acordo com os seguintes tópicos: Autor, Ano, País, Objetivos | Hipóteses, Tipo de Estudo, Amostra/População e Principais Resultados.

3. Conclusão

Como a liderança autêntica e a felicidade são conceitos que ainda carecem de mais estudos, optou-se pela metodologia PRISMA, para garantir a qualidade da revisão, bem como contribuir para o avanço do conhecimento nestas temáticas, fornecendo assim, uma base sólida para futuras investigações e práticas educacionais.

Referências Bibliográficas

- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170–180.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of school psychology*, 61, 19–31.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2011). The Eudaimonic and Hedonic Components of Happiness: Qualitative and Quantitative Findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185–207. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9632-5>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

- Diener, E., & Ryan, K. (n.d.). *Subjective well-being: a general overview*.
- Dimitrov, D. (2015). Leadership in a humane organization. *European Journal of Training and Development*, 39(2), 122–142. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2014-0051>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 690–704. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058>.
- Guilherme, A., & de Freitas, A. L. S. (2017). “Happiness education”: A pedagogical-political commitment. *Policy Futures in Education*, 15(1), 6–19. <https://doi.org/10.1177/1478210316637489>
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *Leadership Quarterly*, 16(3), 373–394. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2017). ‘You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self- efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Moore, S., & Diener, E. (2019). Types of subjective well-being and their associations with relationship outcomes. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 3(2), 112–118.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). “what’s everybody so excited about?”: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217–236. <https://doi.org/10.1080/00220970009600093>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). ON HAPPINESS AND HUMAN POTENTIALS: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Van den Heuvel, W., & Van Dijk, J. P. (2014). Adolescents’ psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367–378. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. In *Educational Psychology Review* (Vol. 15, Issue 4).
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>

III

ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO - SCHOOL, DEMOCRACY AND INCLUSION

Alfabetização como meio para maior inclusão socioeconómica: caso dum grupo juvenil, Namibe

Teresa de Jesus Portelina Almeida Patatas ¹
teresapatatas.angola@gmail.com

¹ *Universidade do Namibe, Angola; Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona, Portugal*

Resumo

Uma juventude escolarizada é de vital importância para o futuro de Angola. O analfabetismo juvenil é um dos obstáculos para uma maior inclusão socioeconómica. O país aposta na intensificação da alfabetização tendo como alvo a erradicação deste obstáculo complexo e de múltiplas causas (históricas, económicas, sociais, culturais, políticas, etc.). Esta comunicação tem como objetivo mostrar como a alfabetização está a transformar as perspetivas de inclusão socioeconómica de um grupo de jovens na província do Namibe. Fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental. Tratou-se de um estudo de caso. Na fase empírica, aplicou-se, em novembro de 2021, grupos focais a 22 jovens (13-18 anos de idade) numa turma de iniciantes na alfabetização, em Moçâmedes (município-sede). Os resultados mostraram tratar-se do anseio de “alfabetismo funcional” para a aquisição de conhecimentos considerados necessários para poder funcionar socioeconomicamente neste contexto. Os jovens, anteriormente excluídos do sistema escolar, sentiam-se discriminados socialmente, vítimas de preconceitos e de alguma agressão verbal. Resolveram iniciar os estudos para modificar essa realidade. Apesar das paupérrimas condições infraestruturais escolares estão motivados e “mais felizes”. Acreditam que esta aprendizagem aumentará a autonomia pessoal e a participação socioeconómica, as possibilidades laborais ou salariais (para melhorar as baixas condições económicas familiares); obterão bases para o Ensino Médio; maior integração comunitária e a aquisição de práticas sociais consideradas cruciais: saber fazer trocos; não ser enganado financeiramente; ler (notícias, legendas dos filmes, receitas, indicações médicas, diversos documentos); saber assinar; ajudar os irmãos nas tarefas escolares), etc.

Palavras-Chave: Analfabetismo Juvenil, Alfabetização, Inclusão Socioeconómica, Angola.

1. Nota introdutória

Angola é um país africano pós-conflito e em desenvolvimento. Uma juventude escolarizada é de vital importância para o futuro de Angola. O analfabetismo juvenil é um dos obstáculos para uma maior inclusão socioeconómica da juventude deste país.

Este estudo tem como objetivo mostrar como a alfabetização está a transformar as perspetivas de inclusão socioeconómica de um grupo de jovens na província do Namibe, Uma província localizada no litoral sul do país.

Para a realização deste alvo fez-se uma pesquisa bibliográfica e uma documental. Trata-se de um estudo de caso. Esta pesquisa tem um enfoque qualitativo. Na fase empírica, aplicou-se, em novembro de 2021, grupos focais a um grupo de jovens iniciantes na alfabetização, numas instalações escolares precárias num bairro pobre. Foca-se o estudo apenas em Moçâmedes, por ser o município sede do Namibe.

2. Analfabetismo e alfabetização

O analfabetismo em Angola tem causas históricas: devido às políticas educacionais coloniais o povo comum tinha pouco acesso à educação, conseqüentemente na altura da independência nacional, em 1975, o índice de analfabetismo da população economicamente ativa ficou estimado em 85%. A campanha de alfabetização em Angola começou em 1976. Todavia, uma guerra civil posterior veio dificultar os alvos dessa campanha.

O país está em paz desde 2002, no entanto a guerra deixou marcas que ainda dificultam o sucesso desejado da alfabetização. Em 2019, um em cada quatro angolanos não sabia ler e nem escrever.

Segundo o Decreto Presidencial nº 257/19 de 12 de Agosto (2019):

O analfabetismo em Angola não é apenas um problema residual herdado do passado (susceptível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional). Trata-se de um problema atual e complexo, que exige a implementação de políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento económico, social e cultural (p. 5041).

Para além das causas históricas, há também outras que complexificam o fenómeno do analfabetismo nacional como as económicas, as sociais, as culturais e as políticas, etc. Por exemplo: em 2020, 4 milhões de cidadãos perderam as aulas de alfabetização devido à pandemia da Covid-19.

Sobre as políticas, pode-se referir que “apesar do esforço nacional, a afetação de recursos do orçamento destinado ao sector da educação, ao combate ao analfabetismo e à alfabetização de jovens e adultos é ainda inferior a metade do recomendado internacionalmente nesta área” (Freitas, 2014, s. p.).

Neste contexto, esclarece-se que para Soares (2003) o termo restrito de alfabetizar como ensinar a ler e a escrever está a ser repensado, pois ultimamente tem-se dado um significado mais abrangente à alfabetização como um processo permanente para toda a vida, indo mais além de aprender a ler e a escrever. Segundo Silvestre (2003) a educação faz evoluir o homem e o mundo, no entanto a tarefa de educar é difícil. A dificuldade está na complexidade do processo que envolve múltiplos fatores condicionantes, nomeadamente os socioeconómicos, os contextos culturais, ou mesmo os políticos.

Conforme a Lei nº 32/20 de 12 de Agosto (2020), a alfabetização faz parte do Ensino Primário de Adultos e corresponde às 1ª e 2ª Classes, a partir dos 15 anos e a Pós-alfabetização, corresponde da 3ª à 6ª Classes e é frequentada a partir dos 17 anos. (Artigo 55º).

O Estado angolano aposta na intensificação da alfabetização tendo como alvo a erradicação do analfabetismo. Em 2017 a Taxa de Alfabetização de Jovens e Adultos, maiores de 14 anos, foi de 75,3% e tinha-se como meta para 2022 ser de 82,8% nesse caso o índice de analfabetismo baixaria para 17,2%. Aguardam-se os resultados do Plano de Ação Para Intensificação da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Plano EJA - Angola 2019 - 2022) para se poder analisar a eficácia do mesmo.

3. Resultados empíricos

Realizaram-se grupos focais a 22 jovens (14 rapazes e 8 meninas), entre 13 e 18 anos de idade, constituintes de uma turma de iniciantes na alfabetização em instalações com estruturas precárias num bairro pobre, em Moçâmedes.

Os resultados mostraram tratar-se do anseio de “alfabetismo funcional” para a aquisição de conhecimentos considerados pelo grupo como necessários para poder funcionar socialmente neste contexto específico.

Estes jovens, excluídos do sistema escolar, nunca frequentaram a escola. Disseram sentir-se discriminados socialmente assim como vítimas de preconceitos e até de agressão verbal, entre outras atitudes negativas pelo fato de serem analfabetos. Decidiram iniciar os estudos neste ano para alterar essa triste realidade. Apesar das condições infraestruturais escolares estão motivados e sentem-se “mais felizes”.

Os jovens acreditam que esta aprendizagem lhes trará: um aumento na autonomia pessoal; maior participação socioeconómica; um meio para a inserção do mundo do trabalho ou melhor salário para incrementar as baixas condições económicas familiares e também obter bases para o Ensino Médio.

Assim como conseguirão a aquisição de práticas sociais consideradas cruciais para o grupo, como: saber fazer bem o troco; não ser enganado financeiramente; ler sobretudo as notícias, as legendas dos filmes, as receitas e as indicações médicas e diversos outros documentos; saber assinar e saber o que se está a assinar; ajudar os irmãos mais novos nas tarefas escolares; etc.

Ao referirem os benefícios esperados mostravam convicção nessa possibilidade e esperança num futuro mais promissor após o processo de alfabetização, que já viram ser um pouco difícil, mas não impossível.

4. Nota conclusiva

O Estado angolano considera o combate ao analfabetismo como um grande pilar para o desenvolvimento económico e social do país. Este estudo teve como objetivo mostrar como a alfabetização está a transformar as perspetivas de inclusão socioeconómica de um grupo de jovens na província do Namibe.

Os resultados empíricos mostraram tratar-se da vontade de um “alfabetismo funcional” para os jovens, isto é, ter conhecimentos considerados por eles como necessários para poder funcionar socialmente neste contexto local, neste município em particular, na província do Namibe e num país pós-conflito em desenvolvimento. Vimos aqui, neste caso, a alfabetização (juvenil) considerada como meio para uma maior inclusão socioeconómica em Angola.

5. Referências

- Decreto Presidencial nº 257/19 de 12 de Agosto (2019). Aprova o Plano de Ação para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos – Plano EJA – Angola 2019-2022. Diário da República I Série – nº 103.
- Freitas, D. E. G. D. (2014). *O Combate ao Analfabetismo em Angola desde o Acordo de Paz (2002): alfabetização e os seus constrangimentos no meio rural* (Dissertação de mestrado - Master's thesis, ISMT – Instituto Superior Miguel Torga).
- Lei nº 32/20 de 12 de Agosto (2020) - Lei que altera a Lei nº 17/16 de 7 de outubro – Lei de bases do sistema de educação e ensino – Diário da República I Série – nº 123.
- Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/formação de adultos: como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Piaget.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, 5-17.

Explicações em África e em Angola: contributos para o conhecimento do fenómeno

Eduardo Cunjuca Epani Vieira ¹, António Neto-Mendes ²
eepandivieira@ua.pt, amendes@ua.pt

¹ *Universidade de Aveiro, Angola*

² *Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Psicologia, Portugal*

Resumo

As explicações em África e em Angola são um fenómeno com fortes ligações ao ensino regular, como acontece, aliás, noutros contextos. Pretende-se analisar a questão do serviço das “Explicações” em África e em Angola, para perceber o impacto que este tipo de atividade pode ter nos resultados académicos dos estudantes. O recurso a este serviço, que pode decorrer em diferentes contextos, pode ameaçar a equidade no ensino e na distribuição das certificações escolares, na medida em que o acesso às explicações depende quase exclusivamente do poder aquisitivo das famílias, um processo regulado sobretudo pelo mercado. O tema das Explicações em África e em Angola desperta a nossa atenção por se tratar de um tema globalizado, por haver poucos estudos a nível de África, sendo ainda mais escassa a investigação realizada sobre o contexto angolano. Acresce ainda a perceção de que as explicações podem influenciar nos resultados académicos dos alunos que recorrem ao serviço de explicações, o que pode agravar as desigualdades já presentes na escola por via da origem socioeconómica dos alunos. Este trabalho faz parte de um projeto de doutoramento em fase inicial. Será realizada uma pesquisa apoiada numa revisão exploratória do enquadramento político-normativo desta atividade, construída a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento de autores que se têm ocupado do estudo do fenómeno das explicações no contexto africano e especificamente em Angola.

Palavras-Chave: Explicações Em África E Em Angola, Ensino Regular, Sucesso Escolar, Equidade.

Introdução

O serviço das explicações no contexto de África e especificamente em Angola, têm desempenhado um papel crucial nos resultados académicos dos estudantes, sendo que enfrentam uma série de desafios no sistema educacional. Neste contexto, ganha destaque como uma abordagem valiosa por complementar o Sistema de Ensino Regular, e que atende às necessidades dos estudantes na busca do melhor desempenho acadêmico.

Esta comunicação, analisa estudos que se tem levado a cabo sobre o serviço das explicações, tanto em África como em Angola, trazendo aqui os contributos que tem tido esta atividade na vida dos cidadãos que a procuram, (com o foco principal em Angola) de tal modo que possamos perceber como o fenómeno chega a influenciar no acesso ao conhecimento, as dinâmicas educativas que são utilizadas, assim como os resultados académicos. Ao investigarmos sobre os benefícios e os desafios das explicações, poderemos compreender melhor como se integra à realidade educacional africana e angolana, o qual poderia proporcionar perceções valiosas sobre o impacto no desenvolvimento académico dos estudantes.

Por tanto, a atividade das explicações, tem sido alvo de investigação por parte de vários pesquisadores, quer a nível global como a nível de África e Angola (Azevedo & Neto-Mendes, 2008; Bray, 1999, 2006, 2013, 2014, 2021; Chionga, 2018; Chui, 2016; Costa et al., 2010;

Elbadawy, 2013; Montgomery et al., 2000; Ouattara, 2020), uma vez que este serviço acompanha as mudanças que vai existindo no sistema de ensino formal, sendo que, de acordo com (Bray, 2021) a medida em que o currículo vai alterando no ensino formal, também altera o das explicações, fazendo sombra a este Sistema de Ensino.

Sendo que o serviço das explicações imita o ensino formal, não se diferem muito entre ambos tendo em conta o seu tamanho e forma. Apesar das semelhanças e a influência que pode exercer sobre os resultados académicos dos alunos, parece que este serviço, segundo (Neto-Mendes et al., 2008), em alguns países optam pela via da proibição total ou parcial, outros que partem pela ignorância, assim como também uns reconhecem a atividade das explicações chegando até a formularem políticas educativas pelo simples facto de que, vêm nestes serviços como aliado do ensino formal que chega a contribuir na melhoria dos resultados escolares (pág. 688).

Deste modo, a educação chega a ser um elemento de extrema importância em qualquer sociedade, por se ter a perceção de que é o pilar essencial para o progresso, quer individual como coletivo, com impacto em determinadas áreas como no desenvolvimento pessoal, económico, cultural, entre outros. Por tanto (Chui, 2016), argumenta que existe 3 sectores que podem ser considerados na educação; primeiramente as escolas publicas, segundo as escolas privadas, e como terceiro setor que tem vindo a emergir-se, o serviço das explicações.

É neste terceiro sector onde queremos focar nossa atenção, sendo o sector que tem despertado a atenção de vários investigadores nos últimos tempos. Este sector, que tem vindo a emergir-se, (Bray, 1999) denominou-o nos seus estudos como “sombra” pelo simples facto de seguir as mudanças do ensino formal.

Sendo assim, (Costa et al., 2010) refere-se à atividade de explicações como o apoio em disciplinas académicas o qual é assegurado por indivíduos que são remunerados por este serviço que é suplementar ao que é lecionado na escola, (p. 1).

Nesta comunicação, referimo-nos ao serviço das explicações, oferecidas em disciplinas académicas, e que são fornecidas pelos explicadores que se dedicam a este tipo de atividade e que são pagos, excluindo aqui as aulas extras dadas por professores ou membros da família, uma vez que a atenção do publico está virada ao ensino formal, ignorando assim a atividade das explicações. Por tanto, esta atividade parece que tem sido um tema negligenciado, mas que é cada vez mais reconhecida como sendo da maior importância, talvez, isto justifica a necessidade desta investigação.

Este estudo se guiara a partir de uma análise qualitativa de artigos científicos que se tem desenvolvido sobre a atividade de explicações, uma vez que este serviço (Neto-Mendes et al., 2008) tem sido “caso de sucesso em todo mundo como oferta educativa privada...”, com o objetivo de conhecermos: a importância que tem para explicadores assim como explicandos; se os decisores políticos têm em conta este tipo de pratica no quotidiano da realidade em que se investiga (se tem documentos oficiais que possam regular este tipo de atividade) reconhecem a atividade das explicações, e se a mesma tem ganhado ou perdido espaço a nível de África e particularmente Angola.

Explicações em África

A atividade das explicações é um serviço que reveste diversas formas. Por um lado, de acordo com (Ventura et al., 2006), pode ser oferecidas por professores ou alunos, trabalhadores independentes e cidadãos que pertencem a uma organização comercial que são pagos um salário, de modos que possam dedicar-se a oferecer estes serviços. Deste modo, partimos da conceção de que esta

atividade, paga pelas pessoas que a procuram (pais, encarregados de educação e alunos) em busca do sucesso académico, pode chegar a ter grande repercussão na vida dos mesmos pelo simples facto de que possa garantir as melhores classificações académicas, e em consequência disto, assegurar melhores lugares nas instituições de prestígio, ou mesmo em um futuro garantir melhor emprego.

Segundo (Chui, 2016), os decisores políticos dos países em desenvolvimento têm a percepção de que a educação é um fator determinante, quer da produtividade individual, como do crescimento da economia, deste modo, torna interessante analisar a atividade das explicações no continente africano, pela simples razão de que a maioria dos países se encontram em via de desenvolvimento.

Por tanto, é a partir dos estudos de (Bray, 1999, 2006b, 2013, 2014, 2021), que se tem descortinando o que estava no oculto, trazendo assim a luz à questão do serviço das explicações, e a partir destes estudos, tem surgido investigação do género, quer a nível global como a nível de África e Angola.

Conforme foi anunciado em nosso resumo, esta investigação é fruto de uma tese de doutoramento que se está a desenvolver na universidade de Aveiro sobre as explicações em contexto angolano, tratando também de analisar estudos desenvolvidos no continente africano. Como ponto de partida, encontramos uma obra literária recente de (Bray, 2021) sobre as explicações, intitulada “*Educação Sombra na África, Tutoria Privada e suas Implicações para as Políticas Públicas*” o qual tem servido de guia para podermos avançar com a nossa pesquisa, por se tratar de uma compilação de estudos que tem se realizado no continente africano.

Em um estudo realizado no Kenya por (Chui, 2016), mostra que tanto os pais como os alunos, o que chega a motivar-lhes a investir no serviço das explicações são os benefícios económicos previstos, que estão associadas a melhores notas académicas, sendo que para eles, é uma forma de investimento que garantirá melhores carreiras académicas (medicina, Engenharias entre outras) e empregos bem remunerados futuramente. É obvio que diante destes aspetos, para ser competitivo é necessário que estejam munidos com credenciais académicas no campo da especialização em que o estudante pretende.

No Burkina Faso, cidade de Ouagadougou, segundo (Ouattara, 2020), os pais e encarregados de educação mostram a necessidade que têm de recorrer ao serviço das explicações, por ser vista como uma estratégia para alcançar o sucesso académico dos seus educandos, sendo que estes consideram que o ensino regular possui pouca qualidade. De acordo com o autor, parece que os pais aderem a estes serviços por considerarem a maneira possível de colmatar as lacunas do ensino regular em termos de ensino-aprendizagem, sendo que a atividade das explicações chega a ser significativa na vida do estudante.

Já no Egipto, de acordo com (Elbadawy, 2013), as explicações também parece ter efeito positivo nos resultados dos estudantes, quando o autor demonstra que este serviço pode “ser corretiva”, tratando assim de corrigir as determinadas lacunas que o aluno pode ter no processo de ensino-aprendizagem, para obtenção de melhores notas académicas. Para este autor, os pais colocam os seus filhos nas explicações para conseguir os privilegiados lugares no curso secundário geral, sendo o de maior importância naquele país, visto que a educação se divide em três níveis de ensino segundo o autor (primário, preparatório e secundário). Desta forma, ao terminar o nível preparatório a educação ramifica-se em (curso geral e profissional), o qual estaria definido, tendo em conta que as maiores notas seriam as prioritárias na seleção dos futuros cursos que estes desejassem, sendo que o curso secundário geral exige maior pontuação, o que levaria os pais e encarregados de educação, colocarem os seus educandos nas explicações de modos que possa reforçar os conteúdos ensinados no ensino regular para o sucesso académico que se requer.

No Gana, a atividade das explicações também encontra-se enraizada neste território, sendo que (Montgomery et al., 2000), afirma que a procura deste serviço parece dever-se a um conjunto de fatores, uma vez que o nível de competitividade é cada vez maior, devido as poucas escolas que existem, quando o autor expressa:

“a continua escassez de vagas escolares nos níveis secundários e universitários acrescenta um certo elemento competitivo ao cenário” (pág. 2), levando os pais e encarregados de educação adotarem determinadas medidas para garantir as valiosas vagas escolares dos seus educandos.

Tendo em conta os estudos analisados sobre o serviço das explicações no continente africano, cabe destacar que os autores parece estar de acordo, no que concerne a qualidade do ensino regular, levando assim os pais e encarregados de educação a procurarem a atividade das explicações para reforçar os conteúdos ensinados no sistema de ensino formal de modos a alcançarem o sucesso académico, podendo com isto garantir as melhores vagas nas prestigiadas instituições de prestígio ou a passarem nos exames.

Explicações em Angola

Referimo-nos ao serviço de explicações, a aulas particulares que os educandos recebem para a melhoria do seu desempenho académico em determinadas disciplinas. Em Angola, como acontece em outros países, esta atividade é uma prática comum para ajudar os estudantes a atingir um determinado objetivo, que seria passar nos exames ou ingressar em uma instituição de maior prestígio.

Por tanto, em nossa pesquisa sobre este serviço, recorreremos a dissertação de mestrado de (Chionga, 2018), realizada na Universidade do Minho em Portugal. Trata-se do único estudo encontrado que abordou sobre a temática na realidade angolana, a qual mereceu nossa maior atenção. Percebemos que as famílias em Angola recorrem a esses serviços pelo facto de que o nível de competitividade é maior e que existe poucas escolas para todos educandos. Para fazer cobertura no argumento anterior nos apoiamos nas palavras do autor ao demonstrar que “a institucionalização do ensino privado e a conseqüente liberalização da educação e ensino, as escolas privadas e centros/salas de explicações já se tinham proliferado como estratégia de sobrevivência dos professores e recurso educativo para as famílias que tinham seus filhos fora do sistema de ensino” (pág. 85). Deste torna imperioso ter em atenção a atividade de explicações, pela razão de que esta pode melhorar o desempenho dos estudantes no alcance do sucesso académico que se espera.

Em suma, os pais, encarregados de educação em Angola recorrem a estes serviços como forma de compensar as dificuldades que os seus filhos possuem, nos certos tópicos, preparação para exames importantes, melhoria das notas ou mesmo para adquirir conhecimento adicional fora do currículo escolar.

Considerações finais

As explicações são uma prática educacional comum em muitos países quer a nível mundial como em África, incluindo Angola. Elas desempenham um papel importante no desenvolvimento educacional dos estudantes. Por tanto é uma estratégia valiosa para ajudar os estudantes a melhorar o seu desempenho académico, compreender conceitos difíceis e alcançar os seus objetivos educacionais.

Desta forma, este serviço desempenha um papel importante na educação em África, ajudando os estudantes a superar desafios académicos e alcançar o sucesso educacional. No entanto, é importante que essas oportunidades estejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente das suas circunstâncias económicas, para promover a equidade na educação.

Quanto a sua modalidade, existem diversas formas incluindo explicadores privados, professores particulares, centros de estudo e recursos online. O que implica que tantos os pais, encarregados de educação e os educandos, escolham a modalidade que melhor seria conveniente, adaptando-se às suas necessidades e orçamento.

Por tanto estes serviços são frequentemente procuradas para preparação nos exames de acesso à universidade ou para melhorar as notas em exames nacionais, o que é comum. Os custos das explicações podem ser um desafio para as famílias de baixa renda.

O sucesso das explicações depende em grande parte do compromisso do estudante em se dedicar ao estudo e seguir o plano de estudo estabelecido pelo tutor ou professor particular.

3 Referências

- Azevedo, S., & Neto-Mendes, A. (2008). *Ser professor e ser explicador : contributos para a análise de uma realidade pouco conhecida* (pp. 917–927).
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners* (1st ed.). STED. http://www.childresearch.net/RESEARCH/TODAY_ASIA/CROSS/001.PDF
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications. *Compare*, 36(4), 515–530. <https://doi.org/10.1080/03057920601024974>
- Bray, M. (2013). Shadow Education: Comparative Perspectives on the Expansion and Implications of Private Supplementary Tutoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 412–420. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096>
- Bray, M. (2014). *Confrontando o sistema educacional na sombra. Quais políticas governamentais para qual tutoria privada* (1st ed.). ediPUCRS.
- Bray, M. (2021). *Educação Sombra na África Tutoria Privada e suas Implicações para as Políticas Públicas* (1st ed.). CERC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379394>
- Chionga, N. C. B. (2018). *As Explicações: seu impacto sobre o (In) sucesso escolar e o alargamento da classe média* [Master's Thesis, Universidade do Minho, Biblioteca da Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/57791>
- Chui, M. M. (2016). Private supplementary Tutoring: motivations and effects: a review study. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 195–198. www.iiste.org
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A., & Azevedo, S. (2010). Frequência de explicações em Portugal- Caracterização de um fenómeno que também “pressiona” a escola. *Actas*, 1–13. <http://xplika.web.ua.pt/xplika>
- Elbadawy, A. (2013). The Effect of Tutoring on Secondary Streaming in Egypt. *Economic Research Forum Working Papers, December*, 1–31. <http://erf.org.eg/wp-content/uploads/2014/07/769.pdf>
- Montgomery, M. R., Agyeman, D. K., Aglobitse, P. B., & Heiland, F. (2000). *New Elements of the Cost of Children : Supplementary Schooling in Ghana* (Issue August). <http://www.policyproject.com/pubs/commissionedresearch/popc-wp1.pdf>
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2008). EXPLICAÇÕES: MODOS DE REGULAÇÃO DE UMA ATIVIDADE GLOBALIZADA. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 685–700. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300007>
- Ouattara, F. (2020). *Stratégies des parents d'élèves pour un enseignement primaire de qualité à Ouagadougou*. 3(2), 195–210. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.11905617.v1>
- Ventura, A., Neto-mendes, A., Costa, J. A., & Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 2(10), 1–19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710204>

Mobilidade internacional de alunos: contributos para a inclusão e para o respeito pela diversidade cultural

Sónia Moreira Cabeça¹
soniacabeça@hotmail.com

¹ *CinTurs | Centro de Investigação em Turismo, Sustentabilidade e Bem-Estar, Universidade do Algarve, Portugal*

Resumo

Vários estudos indicam que a mobilidade internacional de alunos – a possibilidade de estudar, estagiar ou desenvolver outras atividades numa instituição fora do país de residência do estudante – tem um impacto positivo nos alunos: amplia a sociabilidade, enriquece a experiência pessoal, permite criar redes mais afetivas, amplia a capacidade de trabalhar e colaborar com pessoas de diferentes culturas e de respeitar a diversidade humana, etc. Os valores transculturais adquiridos contribuem, igualmente, para uma cidadania europeia mais participativa e democrática, promovendo as competências prescritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade. Sair do país de residência assume-se, portanto, como uma experiência enriquecedora. Mas, quem recebe estes alunos e não beneficia diretamente da mobilidade; sente também benefícios do contacto com alunos de outros países? O Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (Évora, Portugal) participou no projeto internacional “Portal to Portugal”, recebendo, em 2022, 3 professores e 15 alunos de um liceu polaco com o objetivo de melhorar as competências-chave dos alunos, aumentar a motivação e as competências linguísticas e interpessoais dos alunos e sensibilizar para a cultura e património europeus. A partir deste projeto internacional, que juntou alunos polacos e portugueses entre os 15 e os 18 anos, aferimos a perceção dos alunos visitados: os impactos identificados na literatura são também observados nos alunos pertencentes às instituições de acolhimento, cujo contacto com os pares estrangeiros é realizado apenas em contexto local (ou seja, sem mobilidade)? Que contributos para a inclusão e para o respeito pela diversidade cultural? Este artigo apresenta a avaliação realizada pelos alunos do Agrupamento (uma turma do 11º ano) que participaram no projeto enquanto anfitriões, endereçando temáticas como a contribuição desta participação para um maior conhecimento de outras culturas e para o aumento da disponibilidade para contactar com cidadãos de outros países e, eventualmente, participar em atividades de mobilidade internacional.

Palavras-Chave: Mobilidade Internacional, Cidadania Europeia, Diversidade Cultural, Aegp.

1 Introdução: Mobilidade Internacional de Alunos

Ao longo dos anos, várias gerações de programas comunitários no âmbito da Educação têm vindo a ser implementados (Santos, 2007) – Juventude para a Europa, Sócrates, Leonardo da Vinci, Erasmus, Grundtvig, etc. – encorajando a participação dos jovens e dos alunos na vida democrática europeia e promovendo valores transculturais. A Escola é vista como aliada fundamental na construção, no espaço europeu, de “sentimento de pertença” e de “um estatuto de cidadania que transcende o espaço nacional” (ibid.: 145); necessários à concretização do projeto europeu preconizado no Tratado da União Europeia (Tratado de Maastricht) que, no Artigo 126º do Capítulo III, define como objetivos o desenvolvimento de uma dimensão europeia da educação que incentive a mobilidade de professores e de alunos e que promova a cooperação e o intercâmbio entre instituições (Conselho das Comunidades Europeias & Comissão das Comunidades Europeias, 1992:

47). Espera-se criar uma Europa criativa, solidária, com igualdade de oportunidades para todos, que promova valores democráticos e melhore os sistemas educativos numa lógica de cooperação (Henriques et al., 2000).

A Educação para uma Cidadania Europeia Ativa, que abrange todos os níveis de escolaridade, é centrada nesta vontade de levar os cidadãos da Europa a sentirem-se verdadeiros cidadãos europeus (Rio, 2012; Santos & Pedroso, 2016; Baltazar, 2019) o que, segundo Baltazar (2019), surge como “força legitimadora” de um projeto europeu alicerçado na paz e na democracia. Nesta perspetiva, experienciar uma verdadeira cidadania europeia reforça o processo de integração numa Europa que transcende hoje o seu objetivo económico inicial, conferindo-lhe uma “vocação de unidade política” que se traduz numa relação pacífica mais estreita entre os povos da Europa (Rio, 2012). Evitar conflitos transnacionais e combater tendências nacionalistas (Baltazar, 2019) é um desafio que, como nos recordam os mais recentes conflitos que emergiram no continente, é permanente e obriga a União Europeia ao diálogo no seu seio e a rever a sua política externa, numa tentativa de reequilibrar as relações de força com o resto do mundo (Siddi, 2022).

A concretização de uma dimensão europeia da cidadania implica, portanto, mais que a aceitação da diversidade cultural num quadro de valores abrangente e comum, a adoção de atitudes e valores que reconheçam a riqueza dessa mesma diversidade (Santos & Pedroso, 2016: 5) numa sociedade global orientada para a partilha de valores universais. A escola, enquanto promotora de princípios inclusivos e humanistas de cidadania, deve habilitar a sua comunidade, em particular os alunos, “com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (ibid:13). A adoção destes valores transculturais contribui para o exercício de uma cidadania europeia mais participativa e democrática; competência importante no quadro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2016). Através de uma cidadania e uma participação ativas, os jovens são encorajados a “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos”, a “negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica” e a “ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (ibid:17), o que tem um impacto positivo no seu desenvolvimento pessoal e na sua autonomia.

A existência de uma consciência de identidade europeia é, segundo Rio (2012) uma realidade, sobretudo nos jovens. O sentimento de pertença e de exercício de uma cidadania europeia efetiva têm, de acordo com o autor, as suas raízes no trabalho realizado nas escolas. Será, igualmente, produto dos programas de mobilidade internacional instituídos e financiados pela União Europeia.

Um estudo da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - de 2022 indica que o programa Erasmus+, em conjunto com outros programas da União Europeia, são responsáveis por 69% das mobilidades de alunos a estudar três ou mais meses num país estrangeiro membro da OCDE (e, em alguns países, como Grécia, Letónia e Eslovénia, mais de 95%). Estudar no estrangeiro é particularmente observado (e estudado) no ensino pós-secundário, com muitos jovens a frequentar aulas em instituições de acolhimento fora dos seus países de origem, que são depois creditadas nos seus currículos. A OCDE estima que 10% dos diplomados do ensino superior em 2020 tenham beneficiado de uma mobilidade deste género.

O estudante universitário que frequenta um programa de estudo e/ou obtém uma bolsa que lhe permite estudar no estrangeiro é um fenómeno frequente e é neste contexto que boa parte dos dados divulgados sobre mobilidade no ensino são recolhidos e analisados. No caso do ensino secundário, porém, as mobilidades frequentes – até à introdução, no corrente Programa Erasmus+, de atividades de mobilidade individual para fins de aprendizagem destinadas a alunos – passaram pela instituição

de projetos de cooperação internacionais que, frequentemente, preveem a realização de “intercâmbios” entre alunos de dois ou mais estabelecimentos de ensino. Para além do financiamento europeu, muitos destes projetos fazem uso da Plataforma eTwinning, ação do Programa Erasmus+ que procura criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns.

Com a nova geração do Programa Erasmus+, em que as instituições podem candidatar-se a Acreditação para o período 2021-2027, a mobilidade individual de alunos para fins de aprendizagem no “ensino escolar” torna-se uma possibilidade, através da Ação-chave 1. Empenhado na criação de um “Espaço Europeu da Educação”, o Erasmus+ tem como objetivo promover e apoiar a aprendizagem ao longo da vida e, por sua ação, contribuir para o crescimento sustentável, para a existência de emprego de qualidade e para o impulsionamento da inovação (European Commission, 2023). Fiel ao espírito do Tratado da União Europeia, procura igualmente a coesão social, o reforço da identidade europeia e a prática de uma cidadania ativa. O Erasmus+ centra a sua ação na inclusão e na diversidade e, numa lógica de acesso justo, está particularmente atento à participação de alunos com menos oportunidades e à promoção da inclusão na educação (European Union, 2022).

Um estudo conduzido pela União Europeia (European Union, 2019) sobre os impactos do programa Erasmus+ no ensino superior atesta que o programa reforça o sentimento de pertença e de identidade europeus dos estudantes, que melhoram a sua capacidade de trabalhar e colaborar com pessoas de diferentes culturas (mais de 90%). Curiosamente, é entre os mais céticos em relação à UE que o impacto mais se faz sentir, o que avança a hipótese de que as perspetivas dos jovens podem, de facto, ser alteradas quando em contacto com outras culturas. Após a mobilidade, indica o relatório publicado, 32% dos estudantes Erasmus+ sondados identificam-se apenas ou principalmente como europeus. O estudo indica que 72% dos participantes inquiridos, cuja expectativa era aumentar as suas possibilidades de empregabilidade, consideraram a experiência importante para encontrar o seu primeiro emprego. Uma maior autoconfiança, uma maior abertura e uma maior capacidade para atingir objetivos foram também identificados como resultados. Crescimento profissional e pessoal, coesão social, respeito cultural (manifestado igualmente pela condenação de atos de discriminação, intolerância, xenofobia ou racismo); são outros resultados sublinhados.

Outros estudos desenvolvidos atestam o incremento de competências dos professores e dos alunos que participam em projetos de cooperação internacional, nomeadamente através do eTwinning. O trabalho colaborativo aumenta a autonomia e a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e o espírito de equipa, promove o respeito pela diversidade cultural e capacita linguística e digitalmente (Seabra et al., 2022: 35).

Estudos e relatórios conduzidos a nível nacional (Santos, 2007; Gonçalves, 2009; ESNP, 2020) identificam impactos semelhantes. Gonçalves (2009), ao analisar o impacto que estudar noutro país da Europa, através do programa Erasmus, tem nos alunos portugueses a frequentar o curso numa universidade nacional, identifica como resultados da experiência a conquista de um sentimento de independência, a confiança e a autonomia adquiridas, o reforço de competências linguísticas, o respeito pela diversidade cultural, e uma maior capacidade na resolução de problemas e na escolha ou mudança de carreira profissional (ibid: 25-26).

Os impactos identificados na literatura parecem ter também a devida correspondência nas expectativas dos alunos participantes. Oliveira & Freitas (2016) identificam três tipos de motivações: pessoais, académicas e profissionais. De acordo com o estudo da UE acima mencionado, os

estudantes Erasmus+ no ensino superior esperam, com a sua participação, experimentar a vida no estrangeiro (70%), melhorar as suas competências linguísticas (62%) e interpessoais (49%), expandir a sua rede social (49%) e melhorar as suas oportunidades de carreira (49%). Aumentar a empregabilidade através do enriquecimento do currículo, conhecer novas culturas, ganhar mundo e autonomia, desenvolver competências pessoais e interpessoais e aprender a fazer uma gestão financeira adequada são algumas das razões para fazer Erasmus apresentadas pela Rede Estudantes Erasmus nacional (Erasmus Student Network Portugal, 2020).

Da leitura dos estudos apresentados parecem emergir reais benefícios da mobilidade em contexto de aprendizagem. Não faltam razões “para ir” e a experiência corresponde a expectativas e impactos/resultados. Faltam, no entanto, estudos de impacto em mobilidades de menor duração (o intercâmbio ocasional, a frequência de aulas por um curto período) no ensino escolar. E endereçar a seguinte questão: quem recebe estes alunos e não é fisicamente mobilizado sente também benefícios do contacto com alunos de outros países?

2 O Projeto Portal to Portugal

“A educação e a formação constituem prioridades no contexto das políticas comunitárias” (Henriques et al., 2000: 239). São uma dimensão transversal nas preocupações e nas agendas de diversos organismos, locais ou globais, nacionais ou transnacionais. Da escola ao agrupamento de escolas, das instituições que tutelam regional e nacionalmente a educação a organismos mundiais; a educação constitui um eixo prioritário também para quem tem como foco aspetos como as transformações digitais, a cidadania, a diversidade cultural, as atividades económicas...

A dimensão internacional da educação é uma realidade e a mobilidade de alunos e a participação das escolas em projetos de cooperação internacionais é amplamente valorizada (no âmbito do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional - EQAVET, por exemplo, ou pela IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência). Muitas instituições de ensino procuram, portanto, projetar-se além-fronteiras.

Os mecanismos de participação ativa em mobilidades internacionais ampliam-se. No ensino superior, estudar no estrangeiro é uma opção amplamente conhecida e estudada (Murphy-Lejeune, 2002; Santos, 2007; Gonçalves, 2009; Vázquez, Mesa & López, 2014; Oliveira & Freitas, 2016; EU, 2019). Surgem, no entanto, novas modalidades de participação em mobilidades internacionais, com a mais recente edição do programa Erasmus+ a alargar o intenso grau de imersão do estudante num ambiente cultural internacional a alunos de outros níveis de educação escolar. Para além da mobilidade promovida na educação superior, outros níveis de ensino e instituições beneficiam da medida, nomeadamente o ensino profissional, o ensino escolar e a educação e formação de adultos de adultos. Mobilidades internacionais, mais ou menos longas, para frequência de cursos, aulas ou estágios, são possíveis. Diferentes níveis de educação são envolvidos e diferentes práticas são observadas, como a mobilidade pontual, o intercâmbio e o estabelecimento de parcerias e de redes de cooperação mais ou menos estáveis e duradouras entre agentes educativos de diferentes países e destes com outras instituições, nomeadamente com o setor empresarial.

No Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (AEGP), sito em Évora, a dimensão internacional da educação assume particular relevância e está plasmada no seu Projeto Educativo (Sousa, Padilha & Cabeça, 2022) e na definição de uma Estratégia de Internacionalização (Cabeça, 2021) para o Agrupamento.

O AEGP possui uma rede de dez estabelecimentos de ensino, com oferta pré-escolar, ensino básico e secundário, formação profissional e educação de adultos. Anualmente, cerca de 2400 alunos frequentam este agrupamento, que tem, nas suas ofertas, o Curso Artístico de Música, o Programa Integrado de Educação e Formação, todas as áreas científico-humanísticas do ensino secundário, vários cursos técnicos do ensino profissional, Educação e Formação de Adultos, ensino recorrente, formações modulares e Português Língua de Acolhimento e ainda acolhe um Centro Qualifica. A população escolar é diversificada, dada a multiplicidade da oferta, por vezes inexistente noutros locais da região. Dentro da oferta não curricular, destaca-se o desporto escolar, o voluntariado e o grupo de teatro. Anualmente são realizados inúmeros projetos, nomeadamente através do Parlamento dos Jovens, Programa ECO-Escolas e Biblioteca Escolar. Com experiência internacional acumulada através da participação em projetos (Sócrates, Erasmus, Grundtvig Programme, Youth on the Trail of World Heritage...) o agrupamento possui Acreditação Erasmus+ para os setores do ensino escolar, ensino profissional e ensino de adultos tendo, para tal, estabelecido três planos Erasmus a concretizar até 2027.

A participação em projetos que envolvem a mobilidade internacional, a existência de planos Erasmus, a acreditação, a definição de uma estratégia de internacionalização e a inclusão de objetivos no projeto educativo que visam fomentar a dimensão europeia da educação dotam o AEGP de uma visão orientada para a cooperação internacional enquanto ferramenta importante no cumprimento da sua missão (Sousa, Padilha & Cabeça, 2022): “proporcionar a todos um serviço educativo inclusivo, de qualidade, procurando atenuar as desigualdades sociais, premiando o esforço e o mérito, preparando para o prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida ativa” (ibid.: 36), tornando os seus alunos, formandos e agentes educativos “cidadãos mais ativos e empenhados, com maior capacidade interventiva na construção de um mundo melhor, contribuindo para o seu crescimento pessoal” (ibid.). De facto, fomentar a educação para a cidadania, potenciar o trabalho colaborativo, melhorar o sucesso educativo e ser uma escola que atende às necessidades de cada aluno, garantindo oportunidades de aprendizagem para todos (Cabeça, 2021) são objetivos inscritos na estratégia de internacionalização do agrupamento. Com a presença internacional, o AEGP potencia o contacto com outras culturas e sensibiliza para a diversidade cultural e para o património, promove a cidadania europeia e a participação comunitária, contribui para a existência de cidadãos mais críticos, criativos e participativos, promove a igualdade de oportunidades, promove competências linguísticas e valoriza a aprendizagem não formal (Sousa, Padilha & Cabeça, 2022).

É neste contexto que, em 2021, surgiu a oportunidade de estabelecer um protocolo de cooperação com uma escola polaca, estabelecendo-se o AEGP enquanto instituição de acolhimento no âmbito do Projeto “Portal to Portugal: usage of the project method to form key competences among students” (Project id: 2021-1-PMU-4157), financiado pelo European Social Fund - Operational Programme Knowledge Education Development através do Programa POWER da agência nacional da Polónia.

Portal to Portugal resultou assim da cooperação entre o VII Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami (Katowice, Polónia) e o Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (Évora, Portugal) com o objetivo de melhorar as competências-chave dos alunos, aumentar a responsabilidade dos alunos no seu processo educativo e no seu desenvolvimento, aumentar a motivação dos alunos, sensibilizar os alunos para a cultura e o património europeus, aumentar as competências linguísticas e interpessoais dos alunos e comparar métodos educativos e foi implementado em 2022 com a mobilidade dos estudantes polacos afetos ao projeto.

Entre 17/10/2022 e 25/10/2022, 26 alunos de uma turma do agrupamento (e 14 professores) receberam 15 alunos (acompanhados por 3 professores). Como tarefa, os alunos, distribuídos por grupos de trabalho, simularam pertencer a agências de viagens com o objetivo de desenhar uma oferta turística dirigida aos cidadãos polacos e tendo como destino a região de Évora. Os alunos escolheram os locais específicos do destino, o tipo de atividades a desenvolver e o perfil de visitante que desejavam alcançar. Recolheram informações sobre a cidade e a região e atenderam a todos os aspetos necessários à operacionalização da oferta (transportes, alojamento, atividades, seguros, preço...). Os alunos trabalharam ainda num dicionário Inglês – Polaco – Português com palavras e frases associadas ao Turismo.

Para além das atividades curriculares, orientadas pelo grupo de professores polacos, o AEGP desenvolveu um programa curricular e extracurricular com o objetivo de aprofundar as ligações entre os estudantes em contextos de interação livre e de aprendizagem formal e não formal. Atividades desportivas, oficinas de artes e de expressão dramática, aulas específicas (de Inglês e de Turismo), visitas culturais ao Centro Histórico da cidade e a uma aldeia histórica da região (Monsaraz) e jantares de convívio foram organizados. Durante a estadia, os alunos polacos tiveram também a oportunidade de apresentar o seu país, a sua região e a sua escola, provando que “conhecer outras culturas permite-nos quebrar os preconceitos e desafiar os estereótipos que temos sobre os outros” (Cabeça, 2022b: 15). O programa permitiu aos alunos “discutir e aprofundar diversas questões, expressar as suas emoções e compreender os seus valores culturais e os dos outros” (ibid.: 13).

3 Resultados do Projeto

Acima elencamos e exploramos alguns impactos da participação de alunos em atividades que promovem a dimensão europeia da educação através do estabelecimento efetivo de mobilidades internacionais. São igualmente referidos os seus contributos para o desenvolvimento das competências prescritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ter uma experiência pessoal rica, aumentar a capacidade de colaborar e trabalhar com pessoas de diferentes culturas, respeitar a diversidade humana e criar uma cidadania europeia mais participativa e democrática são alguns dos objetivos que parecem ser concretizados.

No projeto aqui apresentado há, contudo, um conjunto de alunos que não beneficiaram de qualquer tipo de mobilidade. Quais os impactos nos alunos anfitriões? Poder-se-ão aferir alguns impactos semelhantes aos observados nos alunos que viajam para outro país? O projeto Portal to Portugal apresenta-se assim como uma oportunidade para sondar alunos envolvidos em projetos internacionais, em contacto com alunos de outras nacionalidades e de outros sistemas de ensino que não beneficiam de mobilidades internacionais.

A recolha dos dados foi efetuada através de questionário aos alunos anfitriões. Foi solicitado a cada respondente que classificasse um conjunto de afirmações referentes ao período após a sua participação no projeto, utilizando para tal uma escala de Likert (discordo em absoluto, discordo, não discordo nem concordo, concordo, concordo em absoluto). O preenchimento foi efetuado simultaneamente em contexto de sala de aula quatro meses após o término do período de interação.

As afirmações em avaliação foram concebidas tendo em conta os impactos referidos na literatura, com as devidas adaptações ao percurso dos alunos em questão, à natureza do projeto e ao contexto em que este ocorreu. A ferramenta foi criada tendo em vista a sua aplicabilidade noutros contextos em que alunos do agrupamento venham a participar em projetos internacionais, permitindo comparar resultados. Cultura e respeito pela diversidade cultural, trabalho colaborativo,

competências interpessoais e comunicativas, competências linguísticas, disponibilidade para novas experiências, crescimento pessoal, aquisição de competências curriculares e cidadania e participação europeias foram as dimensões consideradas, conforme o exposto na tabela 1. O questionário compreendia ainda dois campos de resposta aberta não obrigatória para aferição dos aspetos mais e menos positivos do projeto. Foi respondido por vinte e quatro alunos da turma, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Tipologia	Dimensões em avaliação	Design
Avaliação de afirmações	Sei mais sobre a Polónia e os seus habitantes	Escala de Likert: 1- discordo em absoluto 2- discordo 3- não concordo nem discordo 4- concordo 5- concordo em absoluto
	Estou mais desperto para a necessidade de respeitar a diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos	
	Melhorarei a minha capacidade de trabalhar e colaborar com pessoas de outras culturas	
	Melhorei a minha capacidade de comunicação	
	Fiquei com vontade de participar noutros projetos internacionais	
	Fiquei com mais vontade de conhecer outros países	
	A minha curiosidade acerca de outras culturas aumentou	
	Senti que a experiência contribuiu para o meu crescimento pessoal	
	Adquiri novas competências na área do projeto (gestão / turismo / comunicação...)	
	Conheço melhor a cidade de Évora e a região	
Comentários adicionais	Aspetos mais positivos do projeto	Pergunta aberta não obrigatória
	Aspetos menos positivos do projeto	

Tabela 1: Questionário aplicado aos alunos

É ainda importante referir que a participação destes jovens alunos portugueses em detrimento de outros se deveu à escolha, por parte do agrupamento, de uma turma em específico, de modo a não impactar consideravelmente o normal funcionamento da escola. Aproximação à temática do projeto, envolvimento do corpo docente, idade dos alunos e horário escolar foram alguns dos critérios de seleção da turma; o 11º ano do curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas. A informação é particularmente pertinente na medida em que revela não ter havido um interesse específico dos alunos na concretização do projeto antes da sua execução, nem uma seleção individual de participantes que obrigasse os mesmos a demonstrarem a sua vontade, motivação e a existência de um perfil adequado.

3.1 Perceção dos alunos envolvidos

O primeiro resultado que sobressai da análise das respostas angariadas é o facto de todas as afirmações em avaliação terem um nível de aceitação positivo, ou seja, em caso algum a opção de discordância foi mais frequente. Dezassete alunos (71%) concordam com todas as afirmações ou adotam posições neutras. Sete (29%) concordam ou concordam em absoluto com todas as afirmações. “Discordo em absoluto” só foi utilizado em duas ocasiões (por diferentes inquiridos). Apenas um aluno discordou com mais do que uma afirmação (o único que discordou ou adotou uma posição de neutralidade mais frequentemente do que emitiu concordância). Quatro respondentes adotaram uma posição tendencialmente neutra e nenhum tendeu a discordar com a maioria das afirmações.

Abaixo apresentamos graficamente os resultados obtidos por níveis de concordância, neutralidade e discordância. No resultado não ficam expressas as diferenças entre concordância e discordância forte ou moderada, mas ficam claros os níveis de aprovação (ou reprovação) das afirmações.

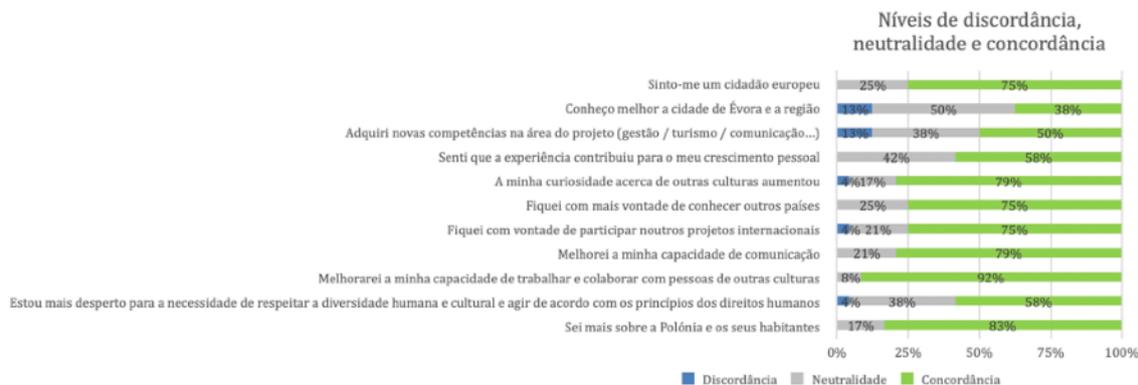


Figura 1: Níveis de discordância, neutralidade e concordância com as afirmações

Os resultados apontam para níveis de concordância superiores aos níveis de discordância e neutralidade para todas as afirmações, exceto “Conheço melhor a cidade de Évora e a região”. “Sinto-me um cidadão europeu”, “Senti que a experiência contribuiu para o meu crescimento pessoal”, “Fiquei com mais vontade de conhecer outros países”, “Sei mais sobre a Polónia e os seus habitantes”, “Melhorarei a minha capacidade de trabalhar e colaborar com pessoas de outras culturas” e “Melhorei a minha capacidade de comunicação” são afirmações com as quais nenhum aluno discordou. Os maiores níveis de concordância (moderada ou absoluta) observam-se nas seguintes afirmações: “Melhorarei a minha capacidade de trabalhar e colaborar com pessoas de outras culturas” (91,7%), “Sei mais sobre a Polónia e os seus habitantes” (83,3%), “Melhorei a minha capacidade de comunicação” e “A minha curiosidade acerca de outras culturas aumentou” (79,2% para ambas). Esta última afirmação é a única que não consta das afirmações com total aceitação.

É importante constatar que o facto de ninguém discordar de uma afirmação em particular não significa que esta é aceite em absoluto pela maioria dos inquiridos. Por exemplo, só cinco alunos concordam em absoluto com a afirmação “Sei mais sobre a Polónia e os seus habitantes”, ainda que ninguém discorde de todo. Esta afirmação é, de resto, a que menos percentagem de concordância em absoluto obteve. A maior percentagem de concordância em absoluto observa-se em “Sinto-me um cidadão europeu” (50%) e “Fiquei com mais vontade de conhecer outros países” (62,5%). Apesar disso, esta última afirmação não é das que maior concordância obteve.

Estes dados sugerem que não houve, por parte dos alunos, um distanciamento emocional ao avaliar as afirmações, o que, em conjunto com o facto de a maioria não ter adotado uma posição neutra, apoia a hipótese de que, no ato de preenchimento do inquérito, os inquiridos classificaram conscientemente as suas respostas. O número de comentários também é revelador. Muitos alunos, apesar do exercício ser opcional, responderam às questões abertas incluídas no questionário, indicando os aspetos que consideraram mais e menos positivos da experiência.

Para compreender melhor os resultados obtidos, procuramos igualmente compreender a tendência dos respondentes, confrontando-a com os níveis de aceitação acima apresentados. As escalas de Likert, sendo escalas intervalares, são por vezes consideradas escalas ordinais (Antonialli, Antonialli & Antonialli, 2016). Se admitirmos a existência de intervalos regulares entre respostas – em que 1 corresponde a uma discordância completa, 5 a uma concordância completa e 3 a uma posição de neutralidade – estatísticas descritivas podem ser aplicadas. A média calculada quando

ordenada a classificação indica uma tendência: quanto maior o número obtido, maior a aceitação generalizada. Para substanciar a validade do resultado, confrontamos estes resultados com a moda e a mediana aplicadas à escala intervalar que, no caso, estão em consonância com os valores obtidos: tanto a moda como a mediana calculada é “concordo” ou “concordo em absoluto” para todas as afirmações, com exceção para “Conheço melhor a cidade de Évora e a região” (que é a afirmação com a média inferior: 3,5).



Figura 2: Tendência de concordância com as afirmações (média obtida com recurso a escala ordinal)

Todas as afirmações em avaliação apresentam médias acima de 3, sete das quais acima de 4. “Fiquei com mais vontade de conhecer outros países”, “Sinto-me um cidadão europeu” e “Melhorarei a minha capacidade de trabalhar e colaborar com pessoas de outras culturas” são as afirmações em que se observa uma maior tendência de concordância. Menor concordância é atribuída a “Adquiri novas competências na área do projeto” e “Conheço melhor a cidade de Évora e a região”.

Apenas quatro dos alunos não fizeram qualquer comentário adicional. Como aspetos mais positivos do projeto foram identificados a interação com novas pessoas com culturas, histórias de vida e perspetivas do mundo diferentes, o conhecer e dar a conhecer culturas diferentes, fazer amigos e melhorar a capacidade de comunicação e o inglês. Menos positivo foi o demasiado tempo dedicado ao trabalho em contexto de sala que foi, por vezes e para alguns, pouco interessante, demasiado exigente, moroso ou monótono. Ao invés, os alunos gostariam de ter realizado mais atividades que promovessem a interação num contexto mais “livre”, sobretudo fora do espaço escolar.

A avaliação do projeto iniciou-se durante o período de implementação do projeto, com os alunos a serem auscultados frequentemente. Em reunião com os alunos e encarregados de educação durante e após a semana, observou-se 100% de satisfação por parte dos alunos (50% muito satisfeitos). Sair da zona de conforto, aprender palavras em polaco e estabelecer uma boa conexão com os estudantes recebidos (o sentimento do início de uma amizade), foram outros fatores de satisfação enumerados. Muitos gostariam, portanto, de poder retribuir a visita.

3.2 Uma análise comparativa

Em maio de 2023, alunos do 12º ano do curso de Artes frequentaram, pelo mesmo período (dez dias), aulas num liceu artístico em Florença, Itália. Esta mobilidade internacional, realizada ao abrigo do Programa Erasmus+ (2022-1-PT01-KA121-SCH-000053378) oferece-nos a oportunidade de comparar a perspetiva de alunos anfitriões e alunos visitantes, uma vez que o mesmo questionário foi aplicado após a mobilidade.

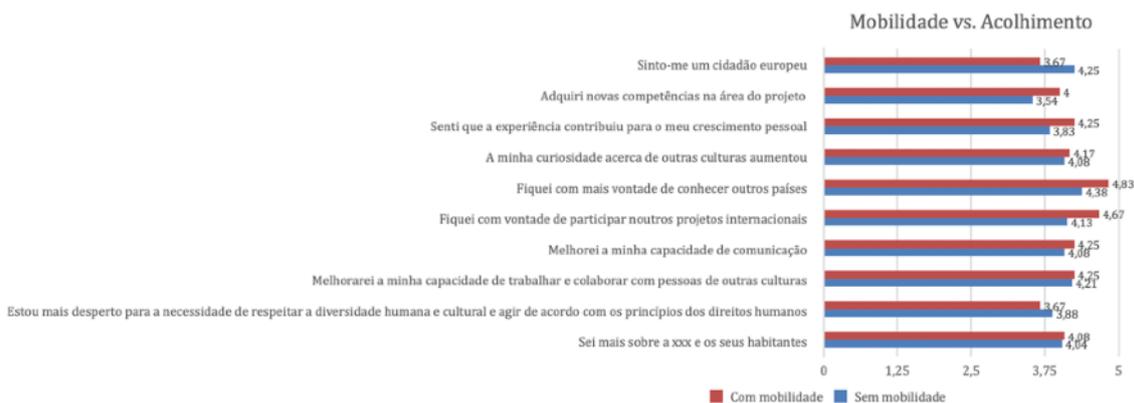


Figura 3: Tendência de concordância com as afirmações de alunos envolvidos em projetos sem mobilidade vs. com mobilidade

Analisando a tendência de concordância, os impactos são mais acentuados nos alunos que beneficiaram de mobilidade internacional. Não obstante, duas afirmações têm uma tendência de concordância superior no grupo de alunos sem mobilidade: sentir-se um cidadão europeu e respeitar a diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos. Curiosamente, estes aspetos são os que mais diretamente se relacionam com os objetivos/metast primordiais dos programas instituídos para a promoção de uma educação europeia: a cidadania e o respeito pela diversidade cultural. (Estará relacionado com um grau de interação mais intenso? Com o facto destes alunos terem assumido o papel de anfitriões e sentido que o cumpriram?).

“Fiquei com mais vontade de conhecer outros países” é a afirmação com que os alunos dos dois grupos mais tendem a concordar. A mobilidade parece ter ampliado mais a vontade de participar noutros projetos dos já mobilizados, o que aparenta ser contraintuitivo, dada a expectativa dos alunos sem mobilidade em realizar atividades no estrangeiro.

4 Discussão e Conclusão

Ainda que a participação no Portal to Portugal não tenha partido de um interesse particular dos alunos e não tenha envolvido a mobilidade física dos mesmos, o projeto teve impacto nos alunos. Cidadania, crescimento pessoal, vontade de conhecer outros países e culturas, respeito pela diversidade, capacitação a nível comunicacional e linguístico; são impactos referidos na literatura observados no presente caso. Para além destes resultados, aferimos e destacamos igualmente a importância do estabelecimento de relações afetivas; de fazer amigos. “Amizade” surgiu frequentemente como resposta no campo dos aspetos mais positivos da experiência. “Hoje em dia mantenho contacto com alguns dos participantes”, escreveu um aluno. A participação intensiva amplia a sociabilidade, enriquece a experiência pessoal e cria redes mais afetivas (Cabeça, 2022a).

A participação no Portal to Portugal contribuiu para o cumprimento das metas do projeto educativo da escola, nomeadamente aumentar o envolvimento do agrupamento em projetos europeus e o número de alunos a participar em experiências internacionais e promover o conhecimento da cultura dos vários povos que constituem a UE e o respeito pela diversidade cultural, étnica e religiosa (Sousa, Padilha & Cabeça, 2022). Pode ser considerada uma resposta adequada aos desafios inscritos na estratégia de internacionalização do agrupamento: promover a educação para a cidadania e a diversidade cultural e integrar a comunidade educativa do AEGP na Europa e no mundo (Cabeça, 2021).

Faltam estudos para aferir tanto as potencialidades como os impactos das novas possibilidades de participação em projetos internacionais (com e sem mobilidade física) para o ensino não superior. Uma experiência de mobilidade, de acordo com Vázquez, Mesa & López (2014), depende de aspetos como a proficiência linguística, o tipo de atividades e de competências desenvolvidas e o destino selecionado. No caso do ensino secundário, com as novas mobilidades que pressupõem a deslocação autónoma ao estrangeiro, aferir a perceção de pais e encarregados de educação é importante, uma vez que estes alunos, ao contrário dos que frequentam o ensino superior, são na sua maioria menores. A esse propósito, é também importante perceber como articular com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares a saída do território nacional de jovens estudantes que não são acompanhados por responsáveis dos seus respetivos estabelecimentos de ensino.

A participação em projetos desta natureza, de curta duração, mais pontuais e sincrónicos, parece contribuir para o aumento da dimensão europeia da educação e seus objetivos. Atesta a existência de resultados positivos em experiências que não envolvem mobilidades físicas, o que é também constatável no caso de mobilidades virtuais de estudantes (UNESCO, 2022).

Os resultados aqui apresentados indicam que o projeto responde, em particular, ao desafio de tornar compatível a cidadania nacional e a construção europeia (Henriques et al., 2000). Como Santos (2007) afirma, “a diversidade cultural é simultaneamente uma riqueza e um obstáculo ao entendimento e cooperação na Europa” (Santos, 2007: 12). Ora, o que este estudo indica, é que o exercício de uma autêntica cidadania europeia e o respeito pela diversidade são aspetos que podem ser trabalhados e alcançados em conjunto, contribuindo para o equilíbrio entre o direito dos estados, a diversidade cultural e a existência de paz, justiça e desenvolvimento. Não é possível, porém, ignorar o facto de que nem todos os países que constituem a União Europeia promovem a livre circulação de pessoas e ideias (Henriques et al., 2000) ou têm, por extensão, como Portugal tem, políticas destinadas a promover a integração dos imigrantes e o acesso generalizado a direitos (Peixoto, 2013). Neste contexto é relevante constatar a dualidade de perceção que as mobilidades encapsulam. Como Borja, Courty & Ramadier (2013) apontam, a atual “promoção” da mobilidade é ambígua, uma vez que depende da sua tipologia e das pessoas que dela pretendem beneficiar. Ao mesmo tempo que instituições nacionais e supranacionais implementam medidas, como as aqui evocadas, no sentido de promover a mobilidade de determinadas categorias sociais (os estudantes, por exemplo); outras medidas pretendem limitar os movimentos de outras franjas da população, sendo a sua mobilidade estigmatizada e, alguns casos, proibida.

Acknowledgements

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04020/2020.

Referências

- Antonialli, F., Antonialli, L.M & RENAN Antonialli, R. (2016). Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do ENANPAD de 2010 a 2015, Congresso de Administração, Sociedade e Inovação. Acedido em: https://www.researchgate.net/publication/328027894_Usos_e_abusos_da_escala_likert_estudo_bibliometrico_nos_anais_do_EnANPAD_de_2010_a_2015
- Baltazar, I. (2019). *A dimensão europeia da educação: a escola como alicerce da cidadania*. Acedido em: <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/67982>
- Borja, S.; Courty, G. & Ramadier, T. (2013). De la valorisation de la mobilité à la domination par la mobilité ou comment la mobilité dit, fait et dispose l’individu, *Regards Sociologiques* 45-46, 101-110

- Cabeça, S.M. (2021). *Estratégia de Internacionalização do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira*, Évora: AEGP
- Cabeça, S.M. (2022a). Projeto Escolar ConfinARTE (AEGP): uma plataforma de socialização em tempo de confinamento pandémico. In R. Vieira et. al. (orgs.), *Livro de Atas: 9.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social – “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências”*, (pp. 319-33)
- Cabeça, S.M. (2022b). *Portal to Portugal: instant report*, Évora: Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira
- Conselho das Comunidades Europeias & Comissão das Comunidades Europeias (1992). *Tratado da União Europeia*. Lisboa: Imprensa Nacional
- Erasmus Student Network Portugal (2020). *Survival Guide Outgoing 2020*. Acedido em: <https://issuu.com/esnportugal/docs/survival-guide-outgoing-esn-portugal>
- European Commission (2023). *Erasmus+ Programme Guide*. Acedido em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide.pdf>
- European Union (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study*, Luxembourg: European Union
- European Union (2022). *Data Collection and Analysis of Erasmus+ Projects: Focus on inclusion in education*, Luxembourg: European Union
- Gonçalves, R.J.H.P.R. (2009). *Erasmus: uma experiência para toda a vida*, Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal
- Henriques, M.; Rodrigues, A.; Cunha, F. & Reis, J. (2000). *Educação para a Cidadania*, 2ª ed., Lisboa: Plátano Editora
- Martins, G.O. et. al. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*, New York: Routledge
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing
- Oliveira, A.L. & Freitas, M.E. (2016). Motivações para mobilidade académica internacional: a visão de alunos e professores universitários, *Educação em Revista* 32(3) Acedido em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698148237>
- Peixoto, J. (2013). Imigração e Cidadania. In M.C. Lobo (Coord.), *Portugal e a Europa: novas Cidadanias* (pp. 149-182). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos / União Europeia
- Rio, O.M.M. (2012). O Tratado de Maastricht e os Cidadãos: Cidadania Ativa em Contexto Europeu, *Debater a Europa* n. 6. 114-142
- Rocha, A.P.P. (2017). *Os eventos como fator de atração de uma cidade: estudo de impacto junto dos alunos Erasmus do Porto*, Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Santos, M.C.I. (2007). *O Programa Europeu Sócrates/Comenius e a cidadania europeia: estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal
- Santos, L.F. & Pedroso, J.V. (orgs.). (2016). *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*, Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação
- Seabra, T.; Espanha, R.; Azevedo, S. & Castro, L.D. (2022). *Relatório de Avaliação Externa do Projeto eTwinning em Portugal 2005-2020*, Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação
- Siddi, M. (2022). The partnership that failed: EU-Russia relations and the war in Ukraine, *Journal of European Integration*, Vol. 44, 893-898
- Sousa, F.; Padilha, J. & Cabeça, S.M. (2022). *Projeto Educativo 2022-2025 do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira*, Évora: AEGP
- UNESCO (2022). *Moving minds: opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world*, Paris: UNESCO
- Vázquez, L.K.; Mesa, F.R. & López, D.A. (2014). To the ends of the earth: student mobility in southern Chile, *International Journal of Educational Management*, Vol. 28 No. 1, 82-95

Cómo trabajar las competencias a través del Trabajo de Final de Carrera

Cristina de Gispert Brosa¹, Amelia Díaz Álvarez²
crisdegispert@ub.edu, adiaz@ub.edu

^{1,2} Grupo de Innovación Docente en Hacienda Autonómica y Local; Cátedra UB- Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior. Universidad de Barcelona

Resumen

A partir de nuestra experiencia realizando tutorías de Trabajo de Fin de Grado y de las conversaciones informales mantenidas con otros tutores y con algunos estudiantes, hemos detectado algunos puntos débiles bastante frecuentes que muestran claramente la necesidad de trabajar la competencia de pensamiento crítico: a) Cuando llega el momento de matricular su trabajo final, los estudiantes no saben qué línea temática escoger y en muchos casos acaban realizando su elección en función de la persona que tutoriza. b) A menudo aceptan desarrollar una idea que sugiere el propio tutor y esto puede influir negativamente en la implicación del alumno que no percibe como “suya” la idea o no le motiva suficientemente. c) Teniendo en cuenta la desorientación que predomina (pocos estudiantes tienen claro aquello que quieren hacer y cómo lo quieren hacer), un semestre acaba resultando un periodo insuficiente para madurar la idea y planificar bien el proceso de realización del Trabajo de Fin de Grado.

El objetivo de este trabajo es realizar una propuesta para promover la creatividad, la motivación y las ideas innovadoras entre los estudiantes del Grado de Economía de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona. Se trata de entrenarlos a pensar críticamente en cuestiones del ámbito de la Economía del Sector Público; de forma que se cree un registro donde los alumnos puedan aportar ideas sobre las cuestiones específicas que querrían conocer, analizar y/o encontrar solución, motivadas por su propio interés (y no a propuesta del profesor).

Palabras Clave: Metodologías Docentes, Innovación Docente, Creatividad, Pensamiento Crítico.

1. Introducción

El Trabajo Final de Grado (TFG) en Economía es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS (equivalentes a 150 horas de trabajo del estudiante). En el itinerario previsto se cursaría durante el 2.º semestre de 4.º curso, una vez superados 180 créditos de la titulación y con la condición de haberse matriculado de todos los créditos para finalizar el grado (240 créditos). Es un trabajo que permite al estudiante mostrar de forma integrada los contenidos formativos y las competencias adquiridas asociadas al título de grado. Entre estas competencias, hay dos generales y una de específica que estarían directamente relacionadas con la propuesta que aquí se presenta. De las generales, se trata de la capacidad creativa y emprendedora, y la capacidad de adaptarse a entornos dinámicos; en cuanto a la específica, se trata de la capacidad crítica de análisis de teorías y modelos económicos. En cualquier caso, coinciden con algunas de las habilidades mejor valoradas en el actual mercado laboral.

La normativa de evaluación de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona establece que no existe la posibilidad de evaluación única en la asignatura de TFG, sino que tiene que ser una evaluación continua, que incorpore sesiones obligatorias de tutoría y entrega de una serie de actividades. El necesario seguimiento del tutor de la tarea hecha por el estudiante hace que los resultados obtenidos de rendimiento y de valoración en las encuestas sean positivos.

Algunos datos en este sentido serían los siguientes: en los últimos tres últimos años la tasa de rendimiento en esta asignatura ha sido alrededor del 83 % y la media de valoración tanto de los estudiantes como de los tutores (vía encuesta de satisfacción) ha estado entre 7,5 y 8 (sobre 10).

A pesar de estos resultados realmente positivos, por la propia experiencia realizando tutorías de TFG y a partir de las conversaciones informales mantenidas con otros tutores y con algunos estudiantes se detectan algunos puntos débiles bastante frecuentes, como por ejemplo:

- Cuando llega el momento de matricular el TFG, los estudiantes no saben qué línea temática escoger y en muchos casos acaban realizando su elección en función de la persona que tutoriza. Es decir, su elección es un profesor al que conocen, y no una temática que les interese de verdad.
- Una vez matriculados en una línea temática, no han podido madurar una idea que encaje, a menudo por falta de tiempo y dedicación. Luego aceptan desarrollar una idea que sugiere el propio tutor y esto puede influir negativamente en la implicación del alumno que no percibe como “suya” la idea o no le motiva suficientemente.
- Teniendo en cuenta la desorientación que predomina (pocos estudiantes tienen claro aquello que quieren hacer y cómo lo quieren hacer), un semestre acaba resultando un periodo insuficiente para madurar la idea y planificar bien el proceso de realización del TFG. Se necesita tiempo para pensar, para leer, para estructurar y, finalmente, para escribir con un cierto rigor; lo que resulta difícil en el contexto actual en el que se mueven nuestros estudiantes (dispersión mental y ritmo trepidante de actividades diversas), más si lo tienen que compaginar con alguna asignatura pendiente o bien en el caso de los estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente.

2. Objetivos

Desde la Sección de Economía Pública se imparten tres asignaturas que, a pesar de ser materias separadas, por su contenido son perfectamente complementarias. Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto se cursa en 2.º y en el segundo semestre; Hacienda Pública: Ingresos se imparte en 3.º y en el 1.º semestre; finalmente, Hacienda Autonómica y Local (HAL) es también de 3.º pero en el 2.º semestre. Esta secuencia de tres semestres, nos permite hacer un seguimiento de los estudiantes durante un periodo relativamente continuo y bastante largo, generando una muy buena oportunidad para trabajar la creatividad y el pensamiento crítico, hábitos que no se improvisan y para los cuales hace falta entrenamiento y dedicación.

Se trata de que los estudiantes empiecen a pensar bien pronto en ideas que los motiven a plantearse cuestiones (por ejemplo, a partir de una noticia que los interpela o a partir de la experiencia de alguien próximo que les afecta directamente), buscar información relacionada, buscar respuestas o aportar algún valor añadido. En otras palabras, acompañarlos en el proceso de entreno para pensar críticamente en cuestiones de la vida cotidiana que se pueden llegar a formular como preguntas de investigación; todo esto en el ámbito de la economía pública que es el hilo conductor del contenido de las tres asignaturas.

A partir de todo lo anterior cabe señalar que la propuesta tiene como objetivos generales los siguientes:

1. Promover y evaluar el pensamiento crítico en el aula.
2. Trabajar de forma coordinada entre las tres asignaturas del ámbito del sector público, de forma que los estudiantes vayan trabajando escalonadamente cada semestre sus hábitos de pensamiento crítico.

3. Potenciar el trabajo como equipo docente del profesorado de las tres asignaturas, tanto en contenidos de las materias como en el desarrollo del enfoque del pensamiento crítico, aprovechando que se trata de los mismos estudiantes
4. Fomentar que la realización futura del TFG y especialmente la elección del tema sea un proceso creativo y reflexivo que se vaya entrenando desde segundo curso para conseguir una elección más consciente y motivadora por parte del estudiante.

Y como objetivos específicos: Que los estudiantes sean capaces de:

1. Pensar a través de la indagación y de la escritura.
2. Analizar y evaluar la información.
3. Plantear soluciones o perspectivas variadas de un tema.
4. Presentar conclusiones o inferencias basadas en los hechos (toma de decisiones).
5. Sintetizar ideas.
6. Identificar, caracterizar y evaluar argumentos.

3. Metodología

Si bien existen múltiples y diferentes definiciones del pensamiento crítico por parte de diversos autores, podemos encontrar algunos puntos en común entre ellos. Aunque cada uno tiene una definición diferente del pensamiento crítico, todos coinciden en que implica las operaciones cognitivas de interpretación y/o análisis, a menudo seguidas de una evaluación. También coinciden en que los estudiantes tienen que pensar críticamente sobre algo, lo que significa que tienen que aprender a hacerlo en un curso basado en una disciplina en concreto.

En nuestro caso, como ya hemos comentado, la disciplina es la Economía del Sector Público a través de tres asignaturas que muestran tres variantes de dicha disciplina: el Presupuesto y el Gasto Público (Asignatura de Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto); los ingresos Públicos (Asignatura de Hacienda Pública: Ingresos); y las posibilidades de la descentralización del sector público, así como la financiación autonómica y local en el caso de España (Asignatura de Hacienda Autonómica y Local).

Las temáticas de las tres asignaturas tienen todas ellas referencias en la vida real y son de permanente actualidad al tratarse de cuestiones de continua discusión tanto desde el punto de vista jurídico como económico. Poseen todos los contenidos ideales para trabajar el pensamiento crítico y convertirlo en pensamiento de aprendizaje: a modo de ejemplo sirven las diferencias territoriales en materia impositiva, la fiscalidad de algunos colectivos como los youtubers, etc.

A través de la potenciación del pensamiento crítico se pretende obtener una mejora considerable en la obtención de diferentes competencias que comparten dichas asignaturas. Dichas competencias son las siguientes:

1. Competencia general: compromiso ético en lo que se refiere a capacidad crítica y autocrítica.
2. Competencia específica: capacidad de elaborar, analizar e interpretar la información económica.
3. Competencia específica: capacidad para tomar decisiones.
4. Competencia específica: capacidad crítica de análisis de teorías y modelos económicos.

Es importante destacar que dichas competencias aparecen también en el Plan Docente del Trabajo de Fin de Grado de Economía. Por tanto, es de esperar que, a través del trabajo continuo de dichas competencias, el estudiante llegue finalmente al Trabajo de Fin de Grado con una preparación mucho mejor para cumplir con los objetivos de aprendizaje de dicho TFG.

La experiencia nos dice que las tareas que se piden a los estudiantes pero que son de carácter voluntario, no acaban funcionando porque no resultan atractivas al no implicar una compensación. Por lo tanto, creemos necesario que las medidas que se introduzcan para desarrollar esta propuesta generen tareas que puedan formar parte de la evaluación continua (EC) del estudiante, a lo largo de las tres asignaturas mencionadas. Por consiguiente, en cada una de ellas habrá que reservar un margen de puntuación de la EC con este objetivo. El proceso podría tener en cuenta los siguientes aspectos:

- En la presentación de la asignatura de Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto explicar con detalle la propuesta: aclarar que uno de los objetivos es promover la creatividad y la innovación, así como el pensamiento crítico. Y que, además, es un objetivo que se trabajará más allá de la propia asignatura y que, por lo tanto, tendrá continuidad en las otras dos asignaturas.
- En un campus virtual propio, colgar la información sobre la metodología para promover la innovación. Incluir también un link en el llamado Registro de Ideas Creativas, un lugar virtual donde los estudiantes puedan registrar la idea que querrían desarrollar.
- En el mismo campus virtual, proporcionar al menos dos tutoriales que orienten a los estudiantes en la elaboración de las ideas.
- A medida que se vayan registrando las ideas, será necesario que el profesor las revise periódicamente, para comentarlas con los estudiantes. En este estadio, se trataría de una revisión más de tipo conceptual, no de corregir la redacción o aspectos formales, puesto que esto, en este primer momento, puede restar autenticidad.
- Si es posible, buscar algún espacio (por ejemplo, la organización de un seminario) donde los estudiantes puedan presentar el progreso de su idea a los compañeros o invitados, para debatir y enriquecer su planteamiento.
- A lo largo de las tres asignaturas, los estudiantes podrían desarrollar una misma idea (iniciada en Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto) o cambiarla, si la primera no ha progresado.
- Como outputs valorables, además de registrar la idea, se puede pedir la redacción de un texto corto donde conste cuál es el propósito o idea central, por qué y en qué es innovadora, qué pregunta se hacen, qué información han detectado que necesitan, etc. De hecho, puede haber un primer texto que tendría una valoración en la evaluación continua de Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto y un segundo texto, sobre la misma idea u otra, que formaría parte también de la evaluación continua de las otras dos asignaturas.

3.1. Acciones a desarrollar

A efectos de trabajar las competencias mencionadas anteriormente se proponen las siguientes acciones:

1. Pensar a través de la indagación: Formular preguntas y utilizar las respuestas para comprender el mundo que nos rodea es lo que impulsa el pensamiento crítico. Si queremos que los alumnos generen buenas preguntas por sí mismos, debemos enseñarles a hacerlo proporcionándoles la estructura y la orientación de preguntas de ejemplo, ya sea por escrito o mediante el uso de preguntas en el aula. En este sentido, ejemplos de algunas preguntas serían: ¿Cuáles son los

puntos fuertes y débiles de ...? ¿Cuál es la diferencia entre ... y ...? ¿Cuáles son las implicaciones de ...? ¿Qué argumento se puede oponer a ...? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación? ¿Qué pruebas hay que apoyen tu respuesta? etc.

2. Pensamiento crítico a través de la escritura: Otro ingrediente esencial de la enseñanza del pensamiento crítico es el uso de la escritura. La escritura convierte a los alumnos de aprendices pasivos en activos y les obliga a identificar problemas y formular hipótesis y argumentos. El acto de escribir obliga a los alumnos a centrar y aclarar sus pensamientos antes de plasmarlos en papel, lo que les lleva a través del proceso de pensamiento crítico. Algunos ejemplos de actividades de escritura con pensamiento crítico son: dar a los estudiantes datos brutos y pedirles que escriban un argumento o análisis basado en los datos; o bien desarrollar un escenario que coloque a los estudiantes en situaciones realistas relevantes para nuestra disciplina, en las que deban tomar una decisión para resolver un conflicto y motivar su elección.
3. Pensamiento crítico mediante la colaboración en grupo: Las oportunidades para la colaboración en grupo pueden incluir discusiones, estudios de casos, trabajo en grupo relacionado con tareas, revisión por pares o debates. La colaboración en grupo es eficaz para promover el pensamiento crítico porque los estudiantes se exponen a diferentes perspectivas a la vez que clarifican sus propias ideas.
4. Contrastar noticias actuales procedentes de diversos medios para contrastar puntos de vista y enfoques.
5. Establecer debates sobre temas de actualidad e interés para los estudiantes, para promover la escucha activa y el respeto por opiniones diferentes a las propias.
6. Ir generando posibles temáticas futuras de TFG, que irán nutriendo un Registro de ideas creativas en los Campos Virtuales de las diferentes asignaturas, ideas que se irán ampliando y/o mejorando.

Todo ello implica también desarrollar acciones específicas por parte del profesorado implicado. En este sentido cabe señalar que, para conseguir un buen aprendizaje crítico, el profesorado de las asignaturas llevará a cabo las acciones siguientes:

1. Promover la reflexión con preguntas abiertas y hacer que los estudiantes cuestionen el contenido.
2. Crear un ambiente motivador, despertando su interés y curiosidad, al tiempo que se fomenta su creatividad e imaginación.
3. Conducir a los estudiantes hacia su propio aprendizaje, favoreciendo su autonomía, actuando como guías hacia la construcción de su propio conocimiento.

En definitiva, se trata de cambiar el enfoque discursivo que tiene lugar en el aula.

3.2. Propuesta de evaluación

Utilizaremos las respuestas de los alumnos a las actividades que promueven el pensamiento crítico para evaluar si, efectivamente, están alcanzando sus objetivos de pensamiento crítico. Creemos que es importante establecer criterios claros para evaluar el pensamiento crítico, ya que ayuda tanto a los alumnos como a los profesores a conocer el objetivo hacia el que están trabajando. Un criterio eficaz mide qué habilidades están presentes, en qué medida, y qué habilidades requieren un mayor desarrollo. Señalamos a continuación algunas de las características del aprendizaje que puede demostrar un pensamiento crítico eficaz y que en nuestro caso trabajaremos a través de una rúbrica que será pública para nuestros estudiantes:

1. Interpreta con precisión y detenimiento pruebas, afirmaciones, gráficos, preguntas, etc.
2. Plantea preguntas pertinentes.
3. Analiza y evalúa información clave y puntos de vista alternativos con claridad y precisión.
4. Examina con imparcialidad creencias, suposiciones y opiniones y las compara con los hechos.
5. Extrae conclusiones perspicaces y razonables y las justifica.
6. Aborda y evalúa reflexivamente los principales puntos de vista alternativos.
7. Explica minuciosamente los supuestos y las razones.

A continuación, señalamos algunos indicadores de evaluación centrados en los objetivos del proyecto.

Para ello agruparemos algunos objetivos, como por ejemplo el objetivo general 1: Promover y evaluar el pensamiento crítico en el aula, lo agruparemos con los 6 objetivos específicos, dado que estos 6 son la materialización concreta del objetivo general.

Para su evaluación utilizaremos los indicadores siguientes:

- Definir claramente el problema, identificar con precisión los temas centrales, apreciar su profundidad y amplitud.
- Identificar y evaluar puntos de vista significativos y relevantes.
- Demostrar imparcialidad hacia el problema.
- Reunir información suficiente, creíble y relevante que se oponga y/o apoye la posición argumentada.
- Distinguir entre información e inferencias extraídas de la información.
- Llevar a cabo suposiciones que sean consistentes, razonables y válidas, sin dar nada por sentado.
- Dar argumentos con sentido crítico y responsable de lo que se argumenta
- Elaborar conclusiones contrastadas y evitar la parcialidad.

Evaluación de los Objetivos generales 2 y 3: 2) Trabajar de forma coordinada entre las tres asignaturas del ámbito del sector público, de forma que los estudiantes vayan trabajando escalonadamente cada semestre su pensamiento crítico. 3) Potenciar el trabajo como equipo docente del profesorado de las tres asignaturas, tanto en contenidos de las materias como en el desarrollo del pensamiento crítico, aprovechando que se trata de los mismos estudiantes.

Juntamos estos dos objetivos a efectos de indicadores dado que están absolutamente relacionados.

Para su evaluación, el indicador más relevante será compartir y analizar por parte del equipo docente los resultados de la rúbrica de evaluación de los objetivos mencionados (General 1 y 6 específicos) y diseñar a partir de dicha información las acciones concretas (tareas específicas, calendario, etc.) de la asignatura siguiente.

Evaluación del objetivo general 4: Fomentar que la realización futura del TFG y especialmente la elección del tema sea un proceso creativo y reflexivo que se vaya entrenando desde segundo curso para conseguir una elección más consciente y motivadora por parte del estudiante.

En este caso el indicador más relevante será el Registro de Ideas Creativas que se irá gestando desde la primera asignatura y que será el germen de futuras líneas de investigación. No será

únicamente un listado de temas sino el resultado de la reflexión sobre temas de actualidad que interesan a nuestros estudiantes y en los que quisieran profundizar.

Para la observación de los indicadores que hacían referencia al objetivo general 1 y a los 6 específicos utilizaremos como instrumento de evaluación la rúbrica que mostramos a continuación, elaborada a partir de la propuesta por la *Foundation for Critical Thinking* (Figura 1).

	4 - Ejemplar Hace de manera coherente todas o casi todas las acciones siguientes	3 - Satisfactorio Hace de manera coherente la mayoría o muchas de las acciones siguientes	2 - Por debajo de Satisfactorio Hace de manera coherente la mayoría o muchas de las acciones siguientes	1 - Insatisfactorio Hace de manera coherente todas o casi todas las acciones siguientes
Objetivo	--Demuestra una clara comprensión del objetivo de la actividad	--Demuestra comprender el objetivo de la actividad	--El objetivo de la actividad no lo tiene del todo claro	--Claramente no entiende el objetivo de la actividad
Pregunta clave, problema, tema	--Define claramente el problema o tema; identifica con precisión los problemas básicos --Aprecia la profundidad y la amplitud del problema --Muestra imparcialidad ante el problema	--Define el problema; identifica los problemas básicos, pero puede ser que no explore completamente la profundidad y la amplitud --Muestra honestidad	--Define el problema, pero mal (superficialmente, de manera estrecha); puede pasar por alto algunos problemas básicos --Tiene problemas para mantener un enfoque justo del problema	--No define claramente el problema o tema; no reconoce los problemas básicos --No mantiene un enfoque justo del problema
Punto de vista	--Identifica y evalúa puntos de vista significativos relevantes --Es empático, justo al examinar todos los puntos de vista relevantes	--Identifica y valora puntos de vista relevantes --Es justo al examinar estas opiniones	--Puede identificar otros puntos de vista, pero le cuesta mantener la imparcialidad; puede centrarse en puntos de vista irrelevantes o insignificantes	--Ignora o valora superficialmente puntos de vista alternativos --No puede separar los propios intereses y sentimientos creados cuando se evalúan otros puntos de vista
Información	--Reúne información suficiente, creíble y relevante: observaciones, afirmaciones, lógica, datos, hechos, preguntas, gráficos, temas, afirmaciones, descripciones, etc. --Incluye información que se opone y que apoya la posición argumentada --Distingue entre información e inferencias extraídas de esta información	--Reúne información suficiente, creíble y relevante --Incluye información de puntos de vista opuestos --Distingue entre la información y las inferencias extraídas de ella	--Reúne información creíble, pero no suficiente; alguna información puede ser irrelevante --Omite información significativa, incluyendo algunos argumentos en contra --A veces confunde la información y las inferencias que se derivan	--Se basa en información insuficiente, irrelevante o poco fiable --No identifica o rechaza precipitadamente contra-argumentos fuertes y relevantes --Confunde la información y las inferencias extraídas de esta información
Conceptos	--Identifica y explica/utiliza con precisión los conceptos clave relevantes	--Identifica y explica y utiliza con precisión los conceptos clave, pero no con la profundidad y la precisión de un "4"	--Identifica algunos conceptos clave (no todos), pero el uso de los conceptos es superficial y a veces inexacto.	--Entiende mal los conceptos clave o ignora completamente los conceptos clave relevantes
Hipótesis	--Identifica con precisión las suposiciones (cosas que se dan por hechos) --Hace suposiciones coherentes, razonables y válidas	--Identifica supuestos --Hace suposiciones válidas	--No identifica los supuestos, o no los explica, o los supuestos identificados son irrelevantes, no se especifican claramente y/o no son válidos.	--No identifica las suposiciones --Hace suposiciones inválidas
Interpretaciones, Inferencias	--Segue donde la evidencia y la razón llevan para obtener conclusiones o soluciones defendibles, reflexivas y lógicas. --Hace inferencias profundas más que superficiales --Hace inferencias que son coherentes entre sí	--Segue donde la evidencia y la razón llevan a obtener conclusiones justificables y lógicas. --Hace inferencias válidas, pero no con la misma profundidad y como un "4"	--Segue algunas pruebas hasta las conclusiones, pero las inferencias suelen ser poco claras, ilógicas, inconsistentes y/o superficiales	--Utiliza razones superficiales, simplistas o irrelevantes y afirmaciones injustificables --Hace inferencias ilógicas e inconsistentes --Exhibe mentalidad cerrada u hostilidad a la razón; independientemente de la evidencia, mantiene o defiende opiniones basadas en el interés propio
Implicaciones, Consecuencias	--Identifica las implicaciones y consecuencias más significativas del razonamiento (ya sean positivas y/o negativas) --Distingue las implicaciones probables de las improbables	--Identifica implicaciones y consecuencias significativas y distingue las implicaciones probables de las improbables, pero no con la misma visión y precisión que un "4"	--Tiene problemas para identificar las implicaciones y consecuencias significativas; identifica implicaciones improbables	--Ignora las implicaciones y consecuencias significativas del razonamiento

4 = El pensamiento es ejemplar, hábil, marcado por la excelencia en la claridad, la exactitud, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud, la lógica y la equidad
 3 = El pensamiento es competente, eficaz, preciso y claro, pero no tiene la profundidad, la precisión y la visión ejemplares de un 4
 2 = El pensamiento es inconsistente, ineficaz; muestra una carencia de competencia coherente: a menudo es poco claro, impreciso, inexacto y superficial
 1 = El pensamiento es poco hábil e insuficiente, marcado por la imprecisión, la falta de claridad, la superficialidad, la ilógica y la inexactitud

Figura 1. Rúbrica de evaluación del pensamiento crítico. Fuente: Foundation for Critical Thinking.

Utilizaremos, además, registros de intervenciones en el aula y de participación en debates.

Para la observación de los indicadores que hacen referencia a los objetivos generales 2 y 3 utilizaremos como instrumento de evaluación los informes del profesorado implicado en cada asignatura que contengan la información relevante (resultados de las rúbricas, evolución, etc.) y que obligatoriamente se realizarán al finalizar cada asignatura y se compartirán con tiempo de antelación suficiente para que sirvan como base para las acciones de la asignatura siguiente.

Para la observación del indicador que hace referencia al objetivo general 4 tendremos diversos indicadores a lo largo de los tres años de duración del proyecto: en primer lugar, el número de ideas contrastadas y aprobadas para su inclusión en el Registro de Ideas Creativas. En segundo lugar, en el tercer año, se registrará cuántas de estas ideas se han materializado en propuestas firmes de TFG. Y finalmente se realizarán encuestas a los estudiantes para saber hasta qué punto consideran que trabajar el pensamiento crítico les ha servido realmente de ayuda en la realización del TFG.

4. Resultados previstos

De acuerdo con los objetivos planteados, se espera que el estudiante pueda mostrar de forma integrada los contenidos formativos y las competencias asociadas al título de grado.

Entre estas competencias hay dos generales y una específica relacionadas directamente con la propuesta presentada. De las generales destacamos: la capacidad creativa y emprendedora o la capacidad de adaptarse a entornos dinámicos; y de las específicas, la capacidad crítica de análisis de teorías y modelos económicos.

Todas ellas coinciden con algunas de las habilidades mejor valoradas en el actual mercado laboral.

Se espera también:

- Una buena aceptación por parte de los estudiantes de la propuesta y sobre todo que les sirva de ayuda no sólo en el TFG sino para enfrentar cualquier trabajo de investigación o actividad que requiera cierta indagación rigurosa.
- Avances en la cultura de la creatividad y del pensamiento crítico.
- Un mejor rendimiento y una mayor satisfacción derivada de la realización de los Trabajos de Final de Grado.

5. Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Elder, L., & Paul, R. (2007). *The thinker's guide to analytic thinking: How to take thinking apart and what to look for when you do*. Rowman & Littlefield Publishers / The Foundation for Critical Thinking.
- Foundation for Critical Thinking. *Critical Thinking Grid*. Accedido en: <https://www.criticalthinking.org/files/Critical%20Thinking%20Grid.doc> [documento consultado en internet].
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1): 13-17
- Makhzoum, V., Komayha, L., & Jabbour, M. (2020). The Role of Critical Thinking in Helping Students Cope with Problems. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 1(2), 198-217.
- Moliní, F., Barrado-Timón, D. y Rodríguez-Esteban, J. A. (2019). A method to promote innovation by university students. *International Journal of Innovation in Education*, 5(4), 304-322. <https://doi.org/10.1504/IJIE.2019.102619>
- Rodríguez, S. P., Bueno, C. R., & Muñoz, J. M. B. (2021). Desenvolupament del pensament crític en els estudiants universitaris: Impacte de les metodologies. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 5.
- Sánchez, C. S., & Rivas, S. F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325-346.
- University of Waterloo. *Promoting and Assessing Critical Thinking*. Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo. Accedido en: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/promoting-and-assessing-critical-thinking-0> [documento consultado en internet]

Promovendo a Inclusão na Educação Especial: Estratégias e Desafios

Ana Betariz de Faria Marques ¹, Jederson Willian Pereira de Castro ²
anabiamarques270372@gmail.com; jedersonwillian@gmail.com

¹ *AJK Incluir _ Brasil*, ² *Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

Resumo

A educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades especiais. No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para garantir políticas públicas e uma educação de qualidade. Este trabalho tem por objetivo analisar e implementar um programa de Educação Especial para melhoria e acesso dos alunos com deficiência e necessidades especiais nas escolas do município de Sete Lagoas/MG. A metodologia utilizada foi estudo de caso com abordagem qualitativa. Realizaram-se observações em três escolas, foram feitas pesquisas e entrevistas com pais de alunos especiais e professores da educação especial. A partir dos dados obtidos, fez-se a análise de conteúdo. Os resultados revelaram a falta de acesso a recursos e equipamentos necessários para uma educação inclusiva de qualidade, desconhecimento dos professores sobre políticas de inclusão, ausência de cursos de capacitação e formação continuada para professores e equipe escolar para atender às especificidades dos alunos especiais, falta de acessibilidade escolar, desconhecimento dos pais a cerca dos direitos dos filhos especiais, entre outros. Logo, são necessárias políticas públicas mais efetivas para promoção da acessibilidade, formação continuada para professores e equipe escolar sobre educação inclusiva e metodologias específicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência ou necessidades especiais, avaliação individualizada desses alunos para identificar suas habilidades e necessidades específicas e adaptação do currículo e atividades de acordo com cada aluno, adoção de tecnologias assistivas para alunos com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual; campanhas de sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a importância da educação inclusiva e a valorização das diferenças individuais.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão. Estratégias. Desafios.

1 A educação especial seus desafios e estratégias

A educação especial é resultado de muitas lutas para a implantação da inclusão social. Trata-se de uma modalidade da educação que atende a crianças e jovens, além de percorrer por todas as outras e também por todos os níveis de ensino; está totalmente voltada para o atendimento às pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Embora tenha progredido significativamente nas últimas décadas, ainda enfrenta vários desafios e problemas nas escolas. Conforme Hiaqueta, et.al, a educação especial se caracteriza pela: “adequação das propostas curriculares recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, no sentido de garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de qualidade respeitando seus ritmos próprios”. Esses aspectos trabalhados adequadamente permitem a essas pessoas o desenvolvimento pleno e sua integração à sociedade. Aqui estão alguns dos principais problemas enfrentados pela educação especial:

Uma das questões mais críticas é a falta de recursos adequados e financiamento insuficiente para apoiar a educação especial. Essa ausência de recursos afeta a disponibilidade de materiais educacionais especializados, tecnologia assistiva, terapeutas e profissionais especializados. Tudo isso vai de encontro ao que se trata na legislação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A infraestrutura inadequada é também um desafio constante em boa parte das escolas, muitas ainda enfrentam a ausência de infraestrutura física adequada para acomodar as necessidades de alunos com deficiência. Instalações como rampas de acesso, banheiros adaptados e salas de aula inclusivas são essenciais para garantir a acessibilidade e a participação plena dos alunos com deficiência.

No contexto brasileiro, quando se trata de acessibilidade, as condições físicas e estruturais de algumas escolas podem estar comprometidas especialmente por se tratar de prédios construídos em épocas onde não se discutia a importância da inclusão por meio da infraestrutura, sem a inserção da filosofia do desenho universal e a ausência de projetos arquitetônicos baseados em leis específicas que emergem para garantir espaços acessíveis enquanto direito da criança (ELIAS, 2021, p. 05 apud CORRÊA; MANZINI, 2012).

No que se refere ao profissional dessa área, pode-se afirmar que há uma formação insuficiente de professores, sendo que muitos não recebem treinamento adequado em educação especial durante sua formação inicial. A falta de conhecimento e habilidades específicas para atender às necessidades de alunos com deficiência pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na falta de suporte necessário. De acordo com Pinheiro et.al, (2022), boa parte dos professores colocam como uma das dificuldades que mais interfere em sua atuação como profissionais a ausência ou o pouco incentivo da escola para proporcionar formação contínua na área de educação especial e educação inclusiva. Além disso, há também pouco interesse dos professores do ensino regular em formações na área que culminando na incompreensão do trabalho exercido na educação especial.

As propostas de inclusão social não admitem mais a exclusão e a segregação, mas isso não acontece em sua totalidade na vida real. Alguns alunos com deficiência são segregados em salas de aula separadas, em vez de serem incluídos em turmas regulares. A segregação pode limitar as oportunidades de interação social e o acesso a um currículo abrangente, prejudicando o desenvolvimento e o progresso acadêmico dos alunos. Conforme Oliveira et.al, (2020): “Os alunos jamais devem ser desclassificados ou inferiorizados por suas diferenças. As escolas não podem ser um lugar que colaborem com a discriminação, segregação e esquecimento”.

O Plano de educação individualizado (PEI), de acordo com Braun et. Al, (2015), atende às necessidades individuais do aluno que são a base para sua elaboração, tratando-se, portanto de: “um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação”. Esse atendimento se torna comprometido quando é insuficiente. Devido ao grande número de alunos e à falta de recursos, muitas vezes é difícil fornecer um atendimento individualizado adequado a cada aluno. A Resolução n.4/2009, em seu Artigo 9º, prevê que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

A compreensão do processo de inclusão social e a forma de tratamento que deve ser dispensado às pessoas com deficiências ainda é vista por muitas pessoas como uma dificuldade a ser superada. Conforme Reis, et.al, (2019): “Compreender que a deficiência é uma produção social, coloca em cheque a visão ainda predominante que se expressa no estigma da incapacidade que se materializa-se em prática social excludente”. Essa é uma realidade ainda vivenciada por muitas pessoas e se constitui também como um desafio para a educação especial. Alunos com deficiência ainda enfrentam estigma e discriminação dentro do ambiente escolar. O preconceito e a falta de compreensão podem levar a tratamentos injustos, bullying e isolamento social, o que afeta negativamente o bem-estar emocional e o engajamento dos alunos.

Por fim, a transição inadequada para a vida adulta que se torna um momento crítico para os alunos com deficiência. No entanto, muitas vezes faltam programas de transição adequados que preparem os alunos para a independência, o emprego e a participação plena na sociedade.

Esses são apenas alguns dos problemas que a educação especial enfrenta nas escolas. É essencial que sejam implementadas políticas e práticas que abordem essas questões, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e que atenda às suas necessidades individuais.

Para muitos dos desafios apresentados, há estratégias que corroboram para soluções que se adaptam ao momento que exige uma ação rápida e objetiva.

O docente pode usar a criatividade para fazer readequação do ambiente na sala de aula, organizar atividades na qual os mesmos vivenciem e possam aprender, conhecer o aluno, realizar trabalhos coletivos, dentre outros. É necessário termo transparência, já que o intuito maior é o de evitar o improvisado, a ausência de perspectiva e, desta forma, colaborar na construção do conhecimento que todos têm direito. (CASTRO, et. al. 2021, p. 05).

As estratégias apresentadas não traduzem a solução dos problemas apresentados que são muito maiores do que improvisos ou adaptações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam algumas estratégias que devem ser aplicadas à educação especial:

1) adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; 2) adoção de sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno; 3) adaptação dos elementos materiais, tais como, edifício escolar, mobiliário, materiais de apoio pedagógico; 4) adoção de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno; 5) utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo; 6) priorização determinados objetivos e conteúdos (BRASIL, 1999).

É bem nítido nas escolas brasileiras que tais estratégias, em sua maioria, não são devidamente implantadas pelos gestores e professores pela ausência de recursos, estrutura física, capacitação de profissionais, materiais específicos ao público. Diante de tantas dificuldades, as escolas enfrentam uma realidade complexa em que o aluno é o maior prejudicado pelo fato de não ter acesso à educação que lhe é direito.

As entrevistas e depoimentos apresentados neste trabalho comprovam a realidade da educação especial bem diferente do que se pretende na legislação.

2 Entrevistas e depoimentos

2.1 Mãe de aluno autista

1. Quais são os direitos do seu filho com necessidades especiais em relação à educação?

Ele tem direito a uma educação de qualidade, mas não acontece, não vejo evolução no meu filho.

2. Você está ciente dos recursos e serviços disponíveis para apoiar a educação de seu filho com necessidades especiais?

A escola tem recursos materiais, mas não sei se são usados. Os serviços como fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista, TO, se quisermos temos que procurar em outros lugares, não tem nas escolas.

3. Quais são os seus deveres como pai/mãe de um aluno com necessidades especiais em relação à educação?

Penso que seja apoiar a escola.

4. Você sente que seus direitos estão sendo respeitados quando se trata da educação especial do seu filho?

Não.

5. Você já teve alguma dificuldade em acessar os serviços ou recursos necessários para apoiar a educação de seu filho? Se sim, como lidou com essa situação?

Sim, meu filho autista ficou sem professor de apoio na escola; ele é autista severo, imagina como foi sofrido para ele. Tirei ele da escola, mas o conselho tutelar me obrigou a levá-lo de volta, então fiz a opção de colocá-lo na APAE.

2.2 Professor de aluno autista

1. Quais são os direitos e deveres dos professores em relação à educação especial?

Direito a uma educação de qualidade.

2. Você se sente bem informado sobre os direitos dos alunos com necessidades especiais?

Não.

3. Quais são os recursos disponíveis para ajudar os professores na educação de alunos com necessidades especiais?

Alguns recursos materiais temos aqui na escola, mas nem sempre usamos.

4. Como você lida com as necessidades individuais de cada aluno em sua sala de aula inclusiva?

Acho muito difícil, temos os alunos típicos que precisam muito de atenção, temos os atípicos que precisam de atendimento especial.

5. Você já teve alguma dificuldade em garantir que os direitos dos alunos com necessidades especiais fossem atendidos? Se sim, como lidou com essa situação?

Várias vezes, me sinto muito mal.

2.3 Depoimento de mãe de aluno com deficiência

Eu estou me sentindo sem esperança, não consigo intérprete para minha filha, ela não quer ir à escola, mas mesmo indo, não vai entender nada, ela é surda e precisa de Libras para se comunicar. Pedi providências à escola que também não tem muito o que fazer, o edital de convocação está em aberto, não vem ninguém.

Tenho que mandá-la à escola, ela chora, eu também choro sem esperanças.

É um descaso absurdo que acontece na minha cidade em relação a educação especial.

2.4 Depoimento da equipe gestora

Infelizmente, nossa realidade. A escola fica longe de Sete Lagoas, não tem um transporte próprio para os professores, tem que vir com recursos próprios. Muitas vezes o salário que recebem não dá para pagar o transporte. Necessitamos muito de apoio. Alunos da educação especial estão prejudicados.

3 Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: educação especial. Brasília, 1999.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br.
- Ministério da Educação. Resolução N° 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- BRAUN, Patrícia, VIANNA, Márcia. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E PLANO INDIVIDUALIZADO: desdobramentos de um fazer pedagógico. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <https://r1.ufrrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- CASTRO, Keyla Nayane dos Santos; SILVA, Kainy Lannay Pereira da; DUARTE, Solaine de Oliveira Martins. OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR. Faculdade Ages Senhor do Bonfim- BA. Bahia: 2015. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/17591/1/ARTIGO%20Inclus%C3%A3o%20Kainy%2C%20Keyla%2C%20Solaine%2020021.%20%281%29%2099.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- ELIAS, Vitória Régia De Souza. INFRAESTRUTURA E INCLUSÃO: uma análise do ambiente escolar para alunos com deficiência. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo: 2021. Disponível em: <https://repositorio.unipe.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4115/3/VITORIA%20REGI%20A.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- HIAQUETA, Vera Lúcia Albino; PAULINO, Paulo Cesar; PROCÓPIO, Campus Cornélio. A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS.
- OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; DA SILVA FEITOSA, Francisca; DA SILVA MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.
- PINHEIRO, Daiane; FREIRE, Sofia. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Diferentes Contextos, Diferentes Efeitos. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022026-e022026, 2022.
- REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-16, 2019.

“Hoje mudo eu, amanhã mudamos nós.” – Ubuntu como inspiração para um novo paradigma educacional.

António Sousa ¹, Joana Oliveira ¹, Olinda Aleixo ¹
antoniosousa@abeiradouro.net, joanaoliveira@abeiradouro.net, olindaaleixo@abeiradouro.net

¹ *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*

Resumo

O contexto escolar, onde impera com frequência a competitividade e a sobrevalorização das competências intelectuais e académicas, tem vindo a reconfigurar-se ao longo do século XXI (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Atualmente, é indiscutível a ligação inextricável entre os processos afetivos e cognitivos e a necessidade dos ambientes educativos atenderem às necessidades e interesses físicos, morais, sociais, emocionais, espirituais e estéticos das crianças e jovens (Rato, 2023). Torna-se assim imperativo perceber o aluno como um todo e olhar para a aprendizagem de uma forma holística, em que o seu fim último é ajudar os alunos a ter uma vida com motivos para valorizar e estimar (OCDE, 2019; Duraiappah, 2019), assumindo um papel ativo, local e globalmente, na resolução dos desafios globais e, por conseguinte, na construção de um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2015). Por outro lado, assistimos a uma reflexão crescente acerca da educação emocional no contexto escolar, através do desenvolvimento de programas de promoção de competências socioemocionais, na tentativa de concretizar o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Costa & Faria, 2019). Partindo da experiência de implementação do projeto Escolas Ubuntu no Agrupamento de Escolas À Beira Douro, nomeadamente da dinamização do Clube Ubuntu, e da análise dos resultados dos estudos nos quais este Agrupamento participou, pretende-se refletir sobre a relevância do programa para toda a comunidade educativa e o seu potencial transformador.

Palavras-Chave: Ubuntu, Educação Integral, Competências Socioemocionais, Educação Não Formal.

Introdução

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”. (Paulo Freire, 1992, s/p.)

A esperança faz a mudança. O ímpeto para a ação e para a mobilização coletiva renasce da ideia subjacente de que a mudança é possível. A esperança incita a criatividade e a imaginação, assumindo, porém, a vulnerabilidade e a humildade necessárias à reconstrução. Em 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia Covid-19. Perante a adversidade, fomos capazes de cooperar e aprender em circunstâncias altamente exigentes, nomeadamente no campo da educação. O sistema educativo, desafiado de uma forma sem precedentes, foi capaz de multiplicar esforços e dar resposta a cada novo obstáculo trazido pelo contexto pandémico (Marques citado por Gonçalves & Alarcão, 2021). Vimos exacerbadas as desigualdades existentes no sistema educativo português e a urgência da sua transformação (Nóvoa & Alvim, 2020; Pacheco et al., 2021), reconhecendo que o aprender a viver juntos é a dimensão central da educação (Nóvoa & Alvim, 2020). A esperança e a criação de sinergias foram absolutamente decisivas na forma como fizemos (e ainda fazemos) face a este desafio e às consequências que dele advêm, a par de outros que persistem no sistema educativo português.

A pandemia Covid-19 destacou, de forma clara e inequívoca, a necessidade de abandonar a “sociedade da *performance*, da procura do sucesso pessoal a qualquer preço, ou a fome de consumismo” (Aranguren, 2021, p. 31) e a urgência de “educar para formas de vida sustentáveis e socialmente justas” (Gonçalves & Alarcão, 2021, p. 26), de tal modo que as pessoas possam “(...) viver a experiência de serem únicas e de fazerem parte dos outros, para que se possam complementar com a força dos outros, para se sentirem seguras e construírem um futuro partilhado.” (Cisternas & Quintana, 2023, p. 14). Nesta missão, as escolas desempenham um papel absolutamente essencial, com um compromisso sério com propósitos maiores, vinculando o domínio cognitivo à resolução de problemas, à inovação e à criatividade, incorporando a aprendizagem pessoal, social e emocional (UNESCO, 2021).

Competências socioemocionais em contexto escolar: Porquê? O quê? Para quê?

“Nada é novo mas tudo mudou” (Nóvoa & Alvim, 2020, p.35)

Uma das preocupações deixadas pela pandemia prende-se com a saúde mental da crianças e jovens. No entanto, esta representa apenas a ponta de um iceberg, um fenómeno (in)visível, altamente estigmatizado e incompreendido, ignorado há demasiado tempo, e, inevitavelmente, agravado pela Covid-19, cujo real impacto poderá demorar anos a avaliar (UNICEF, 2021).

Em Portugal, as conclusões publicadas nos relatórios *Health Behavior in School-aged Children* (Gaspar, Guedes & Equipa Aventura Social, 2022) e no Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar (Matos, 2022) confirmaram a existência de fragilidades da saúde psicológica e do bem-estar da comunidade educativa, destacando um número significativo de alunos que apresenta sinais de sofrimento psicológico e défice de competências socioemocionais, bem como um decréscimo na satisfação com a vida em vários domínios, por parte dos alunos e dos docentes.

A questão da saúde mental é estrutural e transversal ao longo de todo o ciclo vital, todavia surge como área prioritária de intervenção no contexto escolar, uma vez que “as competências socioemocionais e as competências escolares são interdependentes e indissociáveis” (DGE, 2016, p.14). É aliás, neste sentido, que apontam os atuais normativos do sistema educativo português, designadamente o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, ao remeter para a educação integral dos/as alunos/as, percecionando-os como um todo e olhando para a aprendizagem de uma forma holística, assumindo o propósito de ajudar os alunos a ter uma vida com motivos para valorizar e estimar (OCDE, 2019; Duraiappah, 2019). Desta forma, “O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações.” (DGE, 2017, p.5).

Em 2021, como forma de mitigar o impacto da pandemia nas aprendizagens, em Portugal, entrou em vigor o Plano 21/23 Escola+ que deu lugar ao Plano 23/24+, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho, atualmente em vigor, que inclui como um dos domínios prioritários de ação os programas de promoção de competências socioemocionais, para o desenvolvimento de uma atitude responsável e de cidadania ativa, em colaboração com parceiros/instituições da comunidade.

Por competências socioemocionais entendem-se as “Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências formais e informais, e importantes impulsionadoras de

resultados socioeconómicos ao longo da vida do indivíduo.” (OCDE, 2015, p. 35). Nesta linha de pensamento, a aprendizagem socioemocional surge como parte integral da educação e do desenvolvimento humano, enquanto “Processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético.” (CASEL, 2020, s/p).

A aposta na aprendizagem socioemocional não garantirá a saúde mental nem resolverá as desigualdades enraizadas no sistema educativo. Contudo, poderá constitui-se como um fator de proteção no âmbito da saúde mental e qualidade de vida bem como proporcionar condições para que os/as alunos/as e as próprias escolas, reflitam e cessem políticas e práticas injustas, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos em prol do bem comum (CASEL, 2020; Santos, Tomé, Guedes, Cerqueira, Borges & Matos, 2019).

Estudos vários (Belfield et al., 2015; Durlak et al., 2011; Jones et al., 2015) comprovam que o impacto da aprendizagem socioemocional em contexto escolar abrange os/as alunos/as que dela beneficiam, mas estende-se a toda a comunidade escolar. Os benefícios passam por um maior envolvimento na escola e nas aprendizagens, diminuição dos problemas emocionais e comportamentais; maior capacidade de resolução de problemas e resiliência; menor risco de alguns tipos de perturbações mentais; prevenção do risco de uso/abuso de drogas; menor risco de comportamento antissocial e criminal; melhoria dos resultados socioeconómicos na vida adulta (DGE, 2016).

Ademais, vivemos numa sociedade pautada pelos vetores da Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade – o designado mundo VICA – em constante mudança, tornando impossível a previsão do futuro, com múltiplas variáveis interdependentes e com repercussões não totalmente conhecidas (Simões, 2022). Assim sendo, “Como podemos preparar os estudantes para empregos que ainda não foram criados, para enfrentar desafios da sociedade que ainda não podemos imaginar, e utilizar tecnologias que ainda não foram inventadas?” (OCDE, 2019, s/p). Tal como sugere Fernandes (2020), as transformações provocadas pela pandemia mostram-nos que o grande diferencial da educação dos jovens no futuro serão as competências socioemocionais, imprescindíveis à multidisciplinariedade que o mundo atual exige. De que servirão todas as competências técnicas e científicas sem a dimensão humana?

Perante este cenário, torna-se imperativa a aposta na promoção das competências socioemocionais e da saúde psicológica no contexto escolar, através da criação de uma estratégia integrada a partir das escolas, assente na evidência científica, como enfatiza Margarida Gaspar de Matos (2022). Estratégia essa que que inclua: a implementação de intervenções promotoras do bem-estar e da saúde psicológica, a partir da educação pré-escolar; a aprendizagem explícita e, simultaneamente, a infusão curricular, num modelo transversal e longitudinal; a aposta no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores e diretores e outros intervenientes no ecossistema escolar; a introdução da promoção de competências socioemocionais e do autocuidado na formação inicial de educadores e professores e a aprendizagem de competências socioemocionais em contextos de aprendizagem informais.

Ubuntu como inspiração para um novo paradigma educacional

“Contrariamente ao que ouvimos todos os dias, não vai haver um mundo novo, nem uma escola nova, em resultado da pandemia. Mais cedo do que mais tarde, as escolas voltarão às suas rotinas tradicionais. Mas a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos

permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura. Talvez o mais provável seja, depois da pandemia, uma aceleração do processo de desintegração. Mas a metamorfose ainda é possível.” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 29/30).

De uma forma simplificada, um paradigma corresponde a uma visão do mundo partilhada, uma cosmovisão que nos permite ordenar a realidade para nela podermos habitar (Toro, 2009). Esta visão que possuímos do mundo, assume-se como um propósito orientador que se organiza em propósitos e objetivos mais específicos e que se estendem do individual ao global, nas mais diversas esferas da existência humana (Alarcão, Fernandes, Gaspar & Teixeira, 2021 citados por Gonçalves & Alarcão, 2021).

Nas últimas décadas assistimos, de uma forma geral, a uma perda gradual do sentimento de comunidade assente numa visão excessivamente atomizada e individualista do ser humano (Rodrigues, 2021). “Vivemos num mundo que valoriza a individualidade. A força de vontade, a autodeterminação e a independência. O sermos capazes de ter sucesso por nós próprios. Todos queremos encontrar o nosso estilo pessoal, a nossa maneira de fazer as coisas, a nossa maneira de estar no mundo.” (Lima, 2018, p. 9). Em particular no campo da educação, sobretudo nos níveis de escolaridade mais avançados, domina o paradigma do sucesso individual, numa lógica de preparação do futuro, onde se releva o produto final – a classificação – em detrimento do processo – o que se aprende e como se aprende (Alarcão, Fernandes, Gaspar & Teixeira, 2021 citados por Gonçalves & Alarcão, 2021).

Nas palavras de Bernardo Toro (2009), enfrentamos o “grande paradoxo da aldeia global”: se, por um lado, ameaçamos a sobrevivência da espécie humana (e das restantes) com problemas gravíssimos como o aquecimento global, a disponibilidade de água potável, a pobreza, a guerra, entre outros; por outro lado, criamos condições que fortalecem o relacionamento interpessoal e a comunicação, por exemplo com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Não podemos, de modo algum, cair num discurso fatalista de que chegamos a um ponto sem retorno. A História da Humanidade tem-nos alertado sucessivamente para os perigos e os danos, demasiado elevados, desta vivência individualista e consumista, desta insustentável sede de “querer” e “ter” cada vez mais, em lugar de “ser” em equilíbrio connosco próprios, com os outros e com o mundo que nos rodeia. Todavia, a História mostrou-nos também que somos capazes de cooperar e persistir em situações extremamente complexas e exigentes, nomeadamente na pandemia Covid-19, que nos alimentam a esperança de que um novo amanhã é tão urgente e necessário, quanto possível.

Desta forma, impera a necessidade de um “novo” paradigma educacional, que assente na construção da pessoa como um todo e na educação enquanto processo de “(...) crescimento e descoberta, sobre uma busca por compreensão e uma busca por significado.” (Volmink in IPAV, 2023, p. 11), assumindo-se como um compromisso com o mundo e o dever de o tornar um lugar melhor, com a consciência de que “(...) não chega ser autónomo e independente. Precisamos de nos entender como parte de uma delicada rede de elementos interdependentes.” (Marques in IPAV, 2023, p. 6).

Este “novo” paradigma não é, na realidade, assim tão novo, pelo menos no que concerne à literatura científica e à legislação em vigor e tem por base duas premissas essenciais: o reconhecimento e o cuidado, respectivamente, como a essência e o desafio do ato educativo (Cisternas & Quintana, 2023; Aranguren, 2021; Laguna, 2021).

O ato educativo é profundamente relacional e implica o reconhecimento mútuo, “o encontro do humano com o humano para se conhecer e conhecer, para compreender o que é necessário para conviver com os outros” (Cisternas & Quintana, 2023, p. 14). O vínculo cria condições para aprendizagem significativa e exige que o educador tome consciência de quem é, porque se dedica a

educar e o que lhe permite exprimir e dar sentido à sua vida. O reconhecimento implica ver os invisíveis, legitimando a sua singularidade e trabalhando com as forças únicas de cada um, de modo a criar condições para o desenvolvimento de seres humanos responsáveis e comprometidos com o bem comum (Cisternas & Quintana, 2023).

Por outro lado, o cuidado assume-se como o desafio central do ato educativo porque definir “o ser humano como vulnerável é reconhecê-lo como ser relacional, interdependente e inacabado” (Laguna, 2021, p. 59). Somos pessoas graças aos cuidados que recebemos. O cuidado constituiu-se como uma dimensão ontológica, sem o qual deixamos de ser humanos (Boff, 2005). “Saber como cuidar constitui a aprendizagem fundamental da sobrevivência da espécie, porque cuidar não é opção: os seres humanos ou aprendem a cuidar ou perecem.” (Toro, 2009, s/p). Aprender a cuidar e a fazer transações ganho-ganho a todos os níveis e momentos constitui-se como o principal desafio da educação (Toro citado por Aranguren, 2021). Urge assim a necessidade de uma práxis de cuidado a 360°, de todos e para todos, a partir de uma escola que se assume como uma comunidade de cuidado mútuo que possibilita o ensino e a aprendizagem do cuidado numa tripla perspectiva: cuidar de si mesmo, do outro e do planeta (Marques, 2023).

No âmbito do Plano 21|23 Escola+ e da Ação Específica 1.6.2 - Programa para competências sociais e emocionais, a Direção-Geral da Educação (DGE), em parceria com o Instituto Padre António Vieira (IPAV), lançou para os anos letivos 2021-2022 e 2022-2023, o programa Escolas Ubuntu.¹

Ubuntu é uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão “Eu sou porque tu és”, isto é, “Eu só posso ser pessoa através das outras pessoas”. Trata-se de uma filosofia que enfatiza a interdependência e a solidariedade, perspetivando o surgimento da pessoa através da experiência individual e da interconexão coletiva. De acordo com Mungi Ngomane (2020), “Ubuntu é um modo de vida com o qual todos podemos aprender (...) Sentimo-lo quando nos ligamos a outras pessoas e partilhamos um sentido de humanidade; quando ouvimos profundamente e experimentamos uma ligação emocional; quando nos tratamos a nós próprios e às outras pessoas com a dignidade que elas merecem” (s/p). Tratando-se de uma visão do mundo, esta filosofia encerra em si um elevadíssimo potencial na construção de uma sociedade mais global, humana, solidária e compartilhada, englobando emoção, pensamento e ação. “Ubuntu é sobre a arte africana de ser um verdadeiro ser humano através de outros verdadeiros seres humanos.” (Broodryk, 2002, s/p.)

Inspirado nesta filosofia e em líderes de referência mundial, como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malala Yousafzai, o programa Escolas Ubuntu é um projeto de educação não formal, assente numa filosofia de base humanista e que se concretiza através de uma abordagem participativa, experiencial e relacional. Está orientado para a capacitação em liderança servidora através do desenvolvimento de competências socioemocionais que permitam aos/às alunos/as exercer a sua cidadania, reforçando o capital social das comunidades onde se inserem e, em última instância, do mundo.²

Este programa, com reconhecimento nacional e internacional, direciona-se para jovens pertencentes aos 3.º ciclo e Ensino Secundário, e está estruturado em cinco pilares individuais e relacionais (autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço) e três dimensões (ética do cuidado, liderança servidora e construir pontes). Trata-se de um programa cujos objetivos são capacitar jovens, enquanto agentes de transformação ao serviço das suas comunidades, promovendo

¹ <https://escolamais.dge.mec.pt/acoes-especificas/162-programa-para-competencias-sociais-e-emocionais>

² <https://www.academialideresubuntu.org/pt/>

o desenvolvimento integrado de competências socioemocionais; fortalecer a cultura democrática e a participação cívica de estudantes de contextos vulneráveis, através da capacitação para a liderança servidora; trabalhar com os/as educadores/as, capacitando-os para a promoção da cidadania, do diálogo, da promoção da paz e justiça social, desenvolvendo competências de resolução de conflitos e construção de pontes. De igual modo, pretende-se contribuir para o cumprimento dos objetivos do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, o Programa de Mentoria entre Pares e o Plano de Prevenção e Combate ao Bullying e Cyberbullying bem como promover uma intervenção verdadeiramente sustentável, que capacite educadores/as e transfira o know-how e os materiais pedagógicos para as escolas que ficarão autónomas para a sua replicação apropriação e aplicar uma metodologia que ofereça uma metaidentidade onde todas as pertenças políticas ou religiosas, origens étnicas, origens sociais se encontram e podem dialogar sem perder a sua identidade.³

A implementação deste programa passa, numa primeira fase, pela capacitação teórico-conceitual e prática de docentes e não docentes, na dinamização da Semana Ubuntu - uma semana de formação intensiva com os alunos, com recurso a exercícios de dinâmicas de grupos, visualização de filmes, debates, entre outros - e, posteriormente, na dinamização do Clube Ubuntu.

Ubuntu À Beira Douro: um caminho possível

O Agrupamento de Escolas À Beira Douro, com oferta formativa desde o pré-escolar ao ensino secundário, situa-se no alto do concelho de Gondomar, “(...) num território que na sua globalidade se encontra isolado dos grandes centros urbanos, isolamento que se reflete em todas as crianças/jovens, na medida em que as oportunidades educativas são mais limitadas.” (Projeto Educativo do AE À Beira Douro, 2021/2025, p. 16). No seu plano de ação, “Defende-se, pois, uma escola humanizada que reconheça a importância social fundamental das aprendizagens formais, mas que não dispense ensinar a tolerância, a solidariedade, o sentido de justiça e a crença na possibilidade de transformação dos «destinos» coletivos e individuais.” (Projeto Educativo do AE À Beira Douro, 2021/2025, p. 28)

Dando cumprimento a esta visão, no ano letivo 2020/2021, no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento e integrado no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - Planos de desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, o agrupamento certificou uma equipa multidisciplinar composta por quatro docentes de áreas diversas, uma educadora social e uma psicóloga e dinamizou duas semanas de atividades no âmbito da liderança servidora, nas quais participaram voluntariamente 108 alunos/as do 9.º, 10.º e 11.º anos. Ao longo dos anos letivos seguintes – 2021/2022, 2022/2023 – o agrupamento certificou mais doze educadores, nos quais se incluem 2 assistentes operacionais, e dinamizou a Semana Ubuntu com 81 alunos do 9.º ano de escolaridade (Relatório Final – Equipa de Autoavaliação do Agrupamento, 2022/2023).

A avaliação de impacto, levada a cabo pelo Instituto Padre António Vieira, que inclui um partilha diária do feedback dos participantes e a aplicação de um instrumento construído para o efeito, que avalia a perceção dos participantes no início de no final da experiência relativamente aos cinco pilares do projeto, evidencia um impacto positivo nos diferentes indicadores avaliados,

³ <https://www.academialideresubuntu.org/pt/>

nomeadamente ao nível do autoconhecimento e da autoestima, da valorização dos seus talentos e qualidades e da perceção das dificuldades como oportunidades de crescimento.

Após a realização da primeira Semana Ubuntu, dando continuidade ao projeto e permitindo aos/às alunos/as aprofundar as vivências experienciadas e devolver à comunidade escolar as aprendizagens de serviço com que foram inspirados e que se propuseram a desenvolver, foi criado o Clube Ubuntu. Sob o lema “Hoje mudas tu, amanhã mudamos nós”, este clube reuniu semanalmente durante 45 a 60 minutos e contou com a participação de 30 alunos no ano letivo 2020/2021, 25 alunos em 2021/2022 e 42 alunos em 2022/2023, aumentando expressivamente o número de participantes regulares nas iniciativas desenvolvidas (Relatório Final – Equipa de Autoavaliação do Agrupamento, 2022/2023).

Salienta-se que a criação e manutenção deste clube assenta na participação livre, na flexibilidade e abertura, na co-construção e no investimento na relação como pedra basilar. Alicerçado numa lógica de construção de pontes e, como tal, no estabelecimento de parcerias com instituições e projetos da comunidade envolvente, tais como Juntas de Freguesia, Instituições Privadas de Solidariedade Social e associações do âmbito social e cultural, e na articulação com as diferentes estruturas e projetos do agrupamento, nomeadamente a Cidadania e Desenvolvimento, a Biblioteca Escolar, o Centro de Formação Desportiva, o Serviço de Psicologia e Orientação, a Associação de Pais, a Associação de estudantes, entre outros.

A participação no Clube Ubuntu permite aos alunos intervir de forma colaborativa, desenvolvendo iniciativas diversas, em função das necessidades sentidas na escola e na comunidade, em torno de 4 eixos centrais - em linha com as orientações do Instituto Padre António Vieira – designadamente, Dias Ubuntu À Beira Douro (organização de eventos que celebram datas de reconhecimento de líderes Ubuntu ou dias oficiais de causas relevantes), Multiplicando as pontes entre nós (dinâmicas de replicação da Semana Ubuntu a outros/as alunos/as do Agrupamento; participação em encontros Ubuntu), À Beira Douro com as mãos na massa (iniciativas de serviço e voluntariado, tanto dentro do espaço da escola como na comunidade envolvente) e Em campanha por um mundo mais sustentável (criação de campanhas de sensibilização, encontros, conferências ou workshops em torno da temática da sustentabilidade ambiental). Ao longo dos anos letivos, o Clube tem aumentado significativamente o número e a qualidade das iniciativas desenvolvidas na comunidade educativa.

Nas palavras dos alunos, “criamos laços mais fortes que se mantiveram até hoje (...) Nós aprendemos a ser mais empáticos, a refletir mais sobre nós mesmos, a ser resilientes e também que dispensar um pouco do nosso tempo pode fazer a diferença em alguém. (...) O clube proporcionou-nos um maior envolvimento com a escola e até com associações fora desta, como por exemplo, a santa casa da misericórdia. O trabalho realizado com esta associação foi e continua a ser bastante impactante e marcante para nós, na medida em que nos permitiu ter uma perspetiva diferente daquilo que é a realidade daquelas crianças.” Também os educadores quando questionados sobre o que mais valorizam no projeto referem o impacto ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos (73,7%), ao qual se segue, ainda que com expressão menos significativa, a relação estabelecida entre os alunos e os educadores (10,5%).

De acordo com um estudo quantitativo no qual o agrupamento participou no ano letivo 2020/2021, que pretendia estudar os efeitos da intervenção nos estudantes que participaram na Semana Ubuntu e avaliar a satisfação dos mesmos com a Semana e com a metodologia Ubuntu, desenvolvido no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento, quer os educadores quer os alunos percecionam transformações relacionais – maior atenção a si próprios e aos outros, a existência de

olhares mais positivos, tolerantes e (auto)confiantes, um maior autoconhecimento, assertividade e otimismo/esperança e percepção de autocontrolo (Alarcão citado por IPAV, 2022).

Em 2021/2022, foi desenvolvido um estudo de caso neste agrupamento, que incluiu a realização de grupos de discussão com educadores/as, alunos/as, docentes e encarregados/as de educação e uma entrevista ao diretor do agrupamento. De entre as principais conclusões, destaca-se a grande adesão da comunidade educativa ao programa e a sua contribuição para uma participação mais genuína e efetiva; impactos ao nível da pessoa, da turma, da escola e da família; a influência do programa e o seu alinhamento com o projeto educativo do agrupamento; a transversalidade e a horizontalidade do programa em que “todos estão no mesmo patamar” e o potencial das dinâmicas e abertura do Clube Ubuntu “para todos e com todos” (Gonçalves & Santos citados por IPAV, 2022).

Considerações finais

Tendo em conta o potencial transformador do projeto acima explicitado e os resultados dos estudos de impacto desenvolvidos até à data, as evidências científicas no campo da psicologia, das neurociências e da educação, os princípios orientadores do sistema educativo português e todas as orientações internacionais de instituições de referência, depreende-se que a concretização dos planos de recuperação das aprendizagens, no que respeita à possibilidade de implementação do projeto Escolas Ubuntu, se revestiu de um significativo potencial transformador, constituindo-se como um caminho possível (determinante, aliás) da concretização do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Não obstante, este não é um caminho isento de desafios. A mudança de mentalidade que se exige na passagem de uma abordagem individual para uma abordagem coletiva e interdependente é altamente exigente e jamais poderá ficar circunscrita aos intervenientes diretos da comunidade escolar, estendendo-se, numa perspetiva ecossistémica, até ao contexto político, social, cultural,... Mais, tratando-se do desenvolvimento de competências com base em valores e princípios intangíveis a avaliação reveste-se de particular complexidade. Contudo, as exigências que se colocam acabam por se diluir quando comparadas com os potenciais benefícios para a formação integral dos alunos (Duarte, Almeida, Mantas & Jerónimo in IPAV, 2023).

Com o aproximar do término da parceria da Direção Geral da Educação com o Instituto Padre António Vieira, paira sobre as escolas um conjunto de dúvidas e hesitações, a indefinição do futuro relativamente às possibilidades de continuidade do projeto e à disponibilidade dos recursos humanos necessários. O sabor agrídoce daqueles que experimentaram um caminho possível para a concretização de um propósito maior, sob todas as exigências colocadas, e que veem afastar-se a linha do horizonte que iguala ou, pelo menos aproxima, a formação humana das competências técnicas e científicas e possibilidade de construção, a partir da escola, de uma sociedade mais justa, humana e plural, capaz de reconhecer e cuidar. Nas palavras de Jonh Volmink (IPAV, 2023): “A questão que temos de fazer hoje é: se chegamos à bifurcação, no caminho onde temos de decidir, no que à educação diz respeito, continuamos a produzir pessoas movidas pelos próprios interesses, a trabalhar separadamente e a fazer com que a realização do sonho de vivermos juntos como uma comunidade global seja muito difícil de alcançar?” (p.11).

Referências

- Agrupamento de Escolas À Beira Douro. Projeto Educativo (2021-2023). <https://abeiradouro.net/about-2/documentos-orientadores/projecto-educativo-2021-2025/>
- Agrupamento de Escolas À Beira Douro. Relatório da Equipa de Autoavaliação (2021-2023). <https://abeiradouro.net/relatorio-aa-21-23/>

- Aranguren, L. (2021). *É o nosso momento. O paradigma do cuidado como desafio educativo*. Instituto Padre António Vieira/Fundação SM.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. Center for Cost–Benefit Studies in Education.
- Boff, L. (2005). *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos*. *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35.
- Broodryk, J. (2002). *UBUNTU. Life lessons from Africa*. República da África do Sul: Ubuntu School of Philosophy.
- Cisternas, A. & Quintana, J. (2023). *Educação Relacional. Dez chaves para uma Pedagogia do Reconhecimento*. Instituto Padre António Vieira/Fundação SM.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *CASEL’s SEL Framework: what are the core competence áreas and what are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>.
- Costa, A., & Faria, L. (2019). *Programas de educação social e emocional na escola: Importância e perspectivas no contexto português*. *Diversidades*, 55, 6-9.
- Direção Geral da Educação (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em contexto escolar*. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>
- Duraiappah, A. (2019). *21st Century skills: The need for social emotional learning*. *The Blue Dot. Exploring new ideas for a shared future*. *Social and emotional*, 10, p.5.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). *The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fernandes, J.H. (2020). *A educação nos anos de 2030*. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* 449-460. OEI. <https://oei.int/pt/publicacoes/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). *Emotional Intelligence in Education*. *Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 421-436.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, T. , Guedes, F., Cerqueira, A. , Matos, M. & Equipa Aventura Social (2022). *A Saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia – Dados nacionais do estudo HBSC 2022*. Lisboa: Equipa Aventura Social.
- Gonçalves, J. L., & Alarcão, M. (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia. O Contributo Ubuntu*. Instituto Padre António Vieira. <https://desafiosnaeducacao.pt/?desafios-da-educacao-em-tempos-de-pos-pandemia>.
- Instituto Padre António Vieira (2022). *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital
- Instituto Padre António Vieira (2023). *Contributos para uma Escola Ubuntu: a visão do Conselho de Diretores de Escolas Ubuntu*. https://issuu.com/ipavieira/docs/digital_contributos_para_uma_escola_ubuntu_1_?fr=xKAE9_zU1NQ&fbclid=IwAR3sIhF1PrNYmTaa5QPc3dgNf4z4MfjfiucUWRQA-ZSWTi3aRfXE44_sMdQ
- Jones, D., Greenberg M., & Crowley, M. (2015). *Funcionamento socioemocional precoce e saúde pública: a relação entre a competência social do jardim de infância e o bem-estar futuro*. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.
- Laguna, J. (2021). *Cidadania. Del contrato social al pacto de cuidados*. Madrid: PPC Editorial.
- Lima, M. L. P. (2018). *Nós e os Outros. O poder dos laços sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Matos, M. (2022) (Coord.). *Saúde Psicológica e Bem-estar. Observatório de saúde psicológica e bem-estar: monitorização e ação*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf#:~:text=O%20Perfil%20dos%20Alunos%20%C3%A0%20Sa%C3%ADda%20da%20Escolaridade,interna%20e%20externa%20do%20ensino%20e%20da%20aprendizagem
- Mungi Ngomane, N. (2020). *Everyday Ubuntu. Living Better Together, The African Way*. Nova Iorque: Batan Press.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35–41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- OECD (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*, Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030project/teachingandlearning/learning/learningcompass2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, & J., Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Rato, J. (2023). *Mente, Cérebro e Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Teixeira, M. S. (2010). Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceitde alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Rodrigues, J. F. (2021). *A Era do Nós*. Lisboa: Objetiva.
- Santos, T. G. S. dos, Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Borges, A., & Matos, M. G. de. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista De Psicologia Da Criança E Do Adolescente*, 10(1), 17–27. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626>
- Simões, V.C. (2022). *Ciência para as políticas públicas em Portugal*. Luxemburgo: Melchor, L. e Krieger, K., editores, Serviço das Publicações da União Europeia. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128856/kjna31023ptn.pdf>
- Toro, B. (2009). *O Cuidado: O Paradigma Ético Da Nova Civilização Elementos para uma nova cosmovisão*. https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/Texto_-_Bernardo-Toro.pdf
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Unesco Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- UNESCO (2021). *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- UNICEF (2021). *The State of the World’s Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children’s mental health*. UNICEF; New York.

IV

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Turismo no ensino superior português: a integração de línguas estrangeiras

Paula Cardoso ¹, Ana Pires ², Laura Chagas ³
paula.cardoso@ipleiria.pt, ana.pires@ipleiria.pt, laura.chagas@ipleiria.pt

¹ *Laboratory of Distance Education & eLearning (LE@D); CiTUR – Centre for Tourism Research, Development and Innovation, Polytechnic of Leiria, Portugal*

² *CiTUR – Centre for Tourism Research, Development and Innovation, Polytechnic of Leiria, Portugal*

³ *CiTUR – Centre for Tourism Research, Development and Innovation, Polytechnic of Leiria; CI&DEI Leiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação*

Resumo

O crescimento do setor do Turismo em Portugal nos últimos anos tem contribuído de forma significativa para a economia do país, correspondendo a aproximadamente 20% do PIB, e estimando-se que haja atualmente cerca de 900.000 trabalhadores nesta área. A oferta de licenciaturas na área científica do Turismo e Lazer vem, por isso, responder às necessidades formativas dos profissionais de Turismo e as estatísticas demonstram que o número de vagas e estudantes tem vindo a crescer nos últimos anos, tanto a nível do ensino universitário como politécnico. De entre as diferentes áreas de conhecimento essenciais à formação destes profissionais, o ensino de línguas destaca-se pela sua importância para a comunicação com turistas internacionais. O presente estudo tem por objetivo caracterizar a atual oferta formativa de línguas estrangeiras nos cursos de licenciatura em Turismo, no sentido de se identificar a relevância atribuída a esta área científica. A partir da análise da oferta de cursos na área de Turismo, em funcionamento nas instituições de ensino superior público e politécnico no ano letivo de 2022/2023, conclui-se que existe uma crescente diversidade e relevância da oferta de línguas na área do Turismo, embora com alguma discrepância em aspetos formais, como as designações das Unidades Curriculares e do número de créditos atribuídos às diferentes línguas estrangeiras.

Palavras-Chave: Educação, Ensino Superior, Turismo, Línguas Estrangeiras.

1. Introdução

Este estudo decorre da escassez de trabalhos de investigação em Portugal que visem uma caracterização da oferta formativa nos cursos de licenciatura do ensino superior, na área do Turismo, designadamente no que respeita à integração de línguas estrangeiras como elemento complementar a esta área.

De uma forma geral, os cursos de licenciatura em Turismo têm como principal objetivo dotar os estudantes de conhecimentos teóricos e práticos a nível dos diferentes setores da desta indústria, nomeadamente a partir do desenvolvimento de competências de planeamento, gestão e promoção de produtos turísticos. Em todas estas áreas de atividade é essencial que um profissional de Turismo tenha boa competência linguística, concretamente em línguas estrangeiras, não só para estabelecer comunicação direta com os turistas como também para promover o acesso a mercados internacionais, o estabelecimento de parcerias ou a participação em redes internacionais, por exemplo. Acresce ainda a dimensão da interculturalidade, da assimilação de diferentes tradições e costumes, que é fundamental numa sociedade totalmente globalizada e constitui parte intrínseca da

aprendizagem de línguas estrangeiras, o que pode até, segundo Čolić e Tomić (2013), ser um fator importante de competitividade no setor, dado haver até várias línguas sem representação adequada neste contexto.

2. Licenciaturas em Turismo: perspetiva histórica

A expansão do setor do Turismo, que terá tido particular impulso na década de 70 com a intensificação de viagens turísticas (Milheiro & Melo, 2005) e de abertura ao mercado internacional, terá contribuído para a criação do primeiro curso de licenciatura em Turismo em Portugal. De acordo com as autoras, “em meados da década de 80, o turismo assumia já uma dimensão apreciável em todo o mundo. A actividade não só se tinha democratizado como estava a ficar cada vez mais global” (p. 117).

O primeiro curso de licenciatura em Turismo em Portugal teve início no ano letivo de 1986/87 (Salgado et al, 2014) em três instituições de ensino privado, nomeadamente o Instituto Superior de Novas Profissões, o Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa e o Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes (Fernandes, 2005). Segundo a autora, foi apenas no ano de 1988/89 que surgiu o primeiro curso numa instituição pública de ensino superior, nomeadamente a Universidade de Aveiro, com a licenciatura em Gestão e Planeamento em Turismo.

Desde esta altura, o número de cursos de licenciatura em Turismo teve um crescimento bastante consistente, tendo-se verificado também o aumento de cursos em outras áreas afins. Para dar alguns exemplos atuais, a partir da consulta à página da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), em 2022/2023, é possível confirmar a existência de cursos de licenciatura em Animação Turística, Gestão das Atividades Turísticas, Desenvolvimento de Produtos Turísticos, Direção Hoteleira, Gestão de Eventos, Marketing Turístico, Gestão Turística e Hoteleira, entre muitos outros.

A partir dos dados obtidos junto da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), que dispõe de dados desde o ano de 1995/96 até 2021/2022, em que os cursos de Turismo e áreas afins são agrupados na mesma área CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação), é possível assinalar o grande aumento do número de vagas no ano letivo de 1998/99, bem como o maior distanciamento entre o número de vagas em instituições de ensino público e privado que se tem verificado nos últimos anos. Destaca-se, ainda, o facto de o ano letivo em que houve um número mais elevado de vagas ter sido o de 2010/11, tendo posteriormente havido um ligeiro decréscimo que, ainda assim, não se tem acentuado. O número mais baixo de vagas após esse pico ocorreu no ano letivo de 2020/2021, possivelmente em virtude da alteração ao número de vagas de acesso ao ensino superior, no contexto da pandemia Covid-19.

Os dados estão disponíveis na Figura 1.

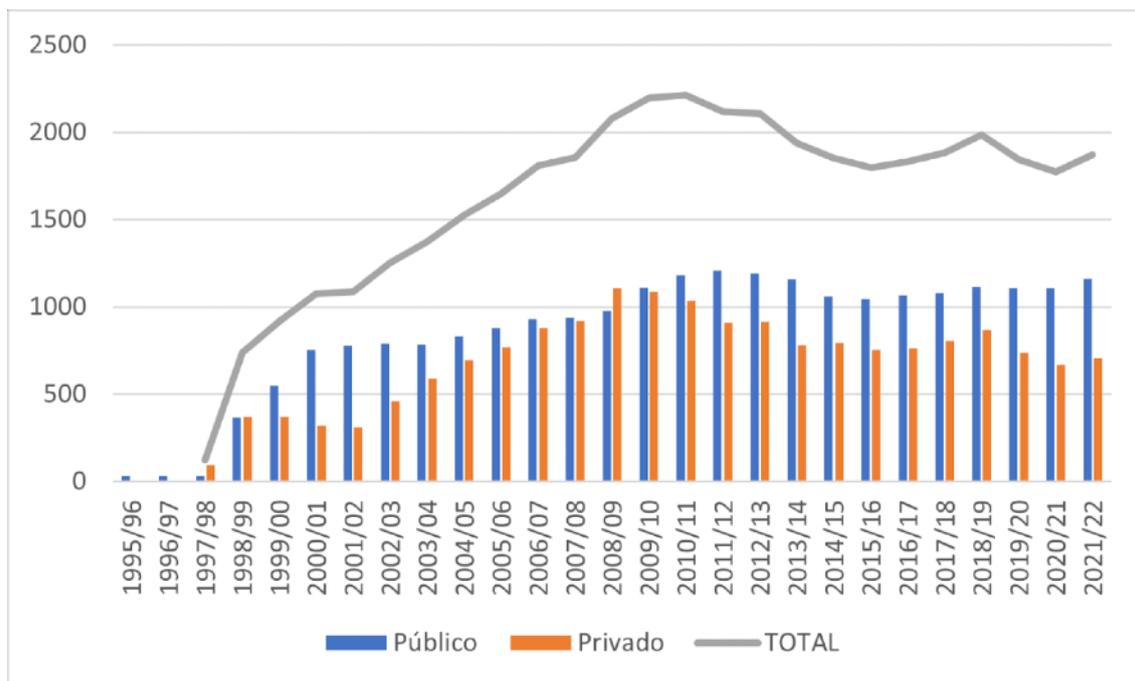


Figura 1: Número de Vagas em cursos de licenciatura em Turismo e áreas afins (1995-2022)

3. Ensino de línguas estrangeiras: contexto europeu

Para melhor se analisar a situação da integração de línguas estrangeiras nos cursos de Turismo, importa traçar um breve panorama do que é a realidade europeia atualmente, no que respeita ao ensino de línguas a nível global.

O ensino das línguas a nível europeu tem acompanhado as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ao longo das últimas décadas. A evolução do ensino das línguas na Europa reflete a crescente importância da comunicação global, do multiculturalismo e da integração europeia.

De acordo com o relatório EF English Proficiency Index¹ (EF EPI), em 2022 Portugal ocupava o lugar de 9º país mais proficiente do mundo, no que diz respeito aos falantes de inglês como segunda língua. Isto significa uma subida de três posições em três anos, uma vez que em 2019 ocupava o 12.º lugar.

Por sua vez, quando analisamos as línguas mais estudadas na União Europeia, segundo a agência de estatísticas da União Europeia (2022), a maioria dos alunos do ensino básico e secundário estudava pelo menos uma língua estrangeira em 2020, como demonstrado na Figura 2.

¹ <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/portugal/>

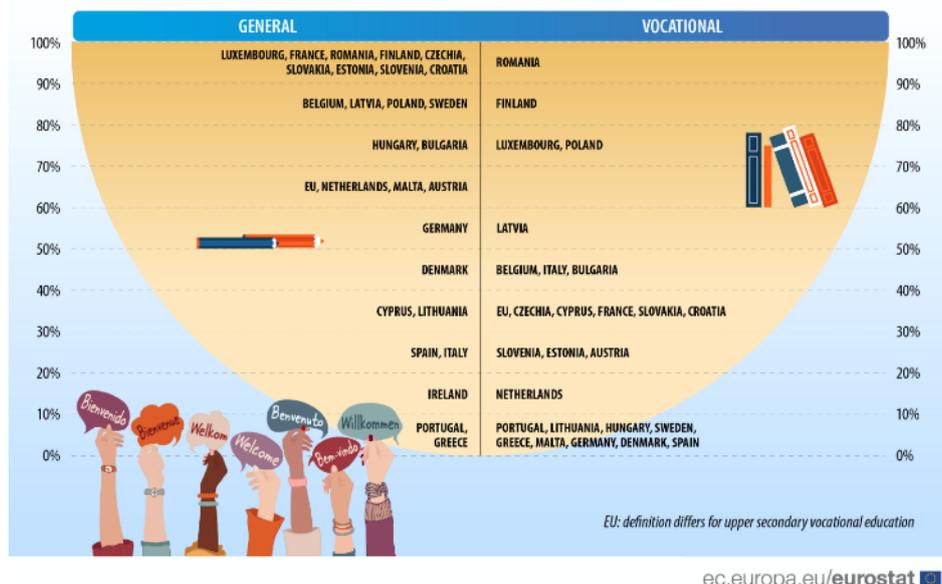


Figura 2: Número de alunos que estudam uma ou mais línguas estrangeiras na UE (2020)

Em 2020, 60% dos alunos do ensino secundário geral na UE estudaram duas ou mais línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias ou como opções curriculares obrigatórias, mais 1 ponto percentual do que em 2019. Por sua vez, no ensino secundário profissional, esta percentagem foi de 35%, também 1 ponto percentual superior à de 2019.

De acordo com o relatório Eurydice, da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA), relativo a 2022, existe naturalmente alguma disparidade na forma de ensino das línguas, a nível europeu, mas existem algumas tendências comuns, como o facto de a maioria dos países ensinar duas ou mais línguas estrangeiras e a maioria dos alunos começar a aprender uma língua estrangeira desde cedo, entre os 6 e os 8 anos de idade. As línguas estrangeiras mais ensinadas são o inglês, o francês e o alemão.

O relatório também constata que há uma ênfase crescente no uso de CLIL (Content and Language Integrated Learning) no ensino de línguas. CLIL é uma abordagem de ensino de línguas em que os alunos aprendem sobre um determinado assunto específico através de uma língua estrangeira. Esta abordagem é considerada uma forma de tornar a aprendizagem de línguas mais relevante e envolvente para os alunos.

Gostaríamos ainda de realçar que, de acordo com o mesmo relatório, o ensino de línguas estrangeiras ocupa em média, na maioria dos sistemas educativos, cerca de 5% a 10% do tempo de ensino total, no ensino básico e cerca de 10% a 19% do ensino secundário obrigatório.

4. A integração de línguas estrangeiras em Turismo: situação atual

No caso concreto da análise da integração de línguas estrangeiras no currículo dos cursos de 1º ciclo em Turismo em Portugal, para obter esta informação procedeu-se ao levantamento dos cursos de licenciatura com a designação “Turismo” a funcionar no ano letivo de 2022/2023 em instituições públicas do ensino universitário e politécnico no site oficial da DGES, tendo a pesquisa sido complementada com a consulta das páginas web das diferentes instituições. Desta pesquisa resultaram 16 cursos de licenciatura, sendo 5 destes cursos ministrados no ensino universitário (Universidade dos Açores, Universidade de Évora, UTAD-Universidade de Trás-o-Montes e Alto Douro, Universidade do Algarve e Universidade de Coimbra) e 11 no ensino politécnico (Instituto

Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Portalegre, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Instituto Politécnico de Viseu, Instituto Politécnico de Tomar e Instituto Politécnico da Guarda) (figura 3). A maioria dos cursos tem a designação de “Turismo” (12), tendo os 4 restantes designações diferentes, mas incluindo a palavra “Turismo”- Turismo e Gestão do Património Cultural, Turismo em Espaços Rurais e Naturais, Turismo e Lazer e Turismo, Território e Patrimónios. No Instituto Politécnico de Coimbra existem dois cursos de licenciatura em Turismo com designações e estrutura curricular distintas em duas Escolas Superiores distintas (Escola Superior de Educação e Escola Superior Agrária). Já na Universidade do Algarve, o mesmo curso é ministrado em dois campi, Faro e Portimão, daí se ter considerado apenas um curso de licenciatura em Turismo nesta instituição.

Turismo	1-Universidade dos Açores - Faculdade de Economia e Gestão 2-Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais 3-Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais 4-Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Tecnologia e de Gestão 5-Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela 6-Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova 7-Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra 8-Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar 9-Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais 10-Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Tecnologia e Gestão 11-Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu 12-Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (Portimão)
Turismo e Gestão do Património Cultura	13- Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Gestão de Tomar
Turismo em Espaços Rurais e Naturais	14-Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior Agrária de Coimbra
Turismo e Lazer	15-Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Turismo e Hotelaria
Turismo, Território e Patrimónios	16-Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras

Tabela 1: Distribuição dos cursos de Turismo por instituição de ensino.

Em termos de oferta linguística concluiu-se que as unidades curriculares (UCs) são obrigatórias em todos os cursos, variando entre 2 a 4 níveis. Existe apenas um curso em que a língua espanhola tem carácter obrigatório, sendo nos restantes uma das línguas estrangeiras opcionais, variando a oferta entre 2 a 4 níveis. As restantes línguas estrangeiras de carácter opcional são o Francês (2 a 4 níveis) e o Alemão (2 a 4 níveis). Uma das instituições apresenta o Chinês (Mandarim) como língua opcional, também entre 2 a 4 níveis. De sublinhar que uma das licenciaturas não apresenta qualquer oferta em termos de língua estrangeira. Em termos de ECTS atribuídos às licenciaturas, considerando as UCs obrigatórias e as opcionais, a média situa-se nos 30 ECTS (o que corresponde a 17% do total de ECTS de uma licenciatura). O valor mais baixo encontrado é de 12 ECTS (7% do

total de ECTS da licenciatura) e o mais elevado de 49 ECTS (correspondendo a 27% do total de ECTS da licenciatura). Considerando a distribuição das UCs de língua estrangeira por áreas científicas, verifica-se alguma discrepância em termos de designação, como se pode verificar na figura 4:

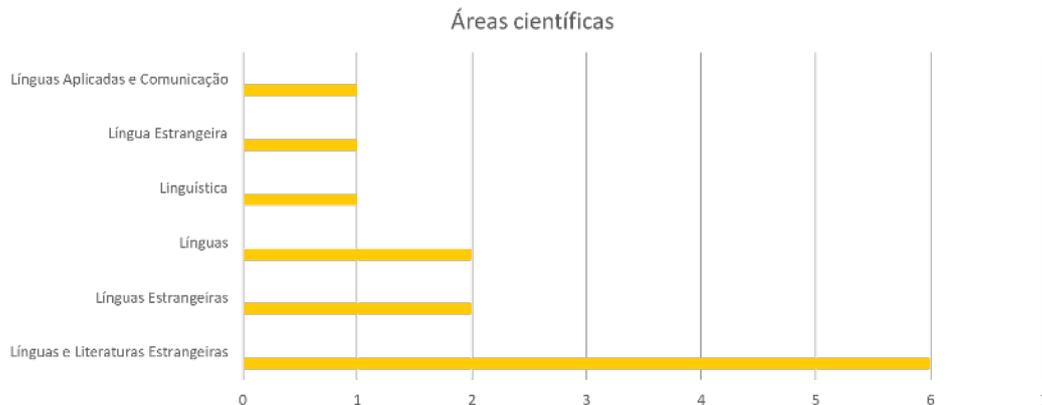


Figura 4. Distribuição das UCs de Língua Estrangeira por área científica.

Também a designação das UCs de língua estrangeira apresenta alguma heterogeneidade. Embora a designação mais comum seja a da língua seguida do nível (Inglês II, Espanhol IV, etc.), existem outras designações como Língua Estrangeira para o Turismo, Laboratório de Línguas, Línguas Aplicadas. Numa das instituições utiliza-se o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas) como forma de distinção entre os vários níveis.

5. Considerações Finais

Em suma, a proficiência linguística é uma competência-chave para os profissionais de Turismo, uma vez que lhes permite comunicar efetivamente com turistas internacionais, contribuindo para experiências de viagem agradáveis e positivas, o que depois se poderá repercutir na imagem favorável de uma determinada região ou do próprio país.

As principais conclusões deste estudo remetem para a relevância que é dada às línguas estrangeiras nos cursos de Turismo, ainda que com números muito variáveis de ECTS atribuídos, e denota-se alguma dispersão em termos de classificação por área científica e designação de unidades curriculares.

Destaca-se a Língua Inglesa como obrigatória em todos os cursos (é inclusive uma das disciplinas de ingresso num dos cursos) e uma maior preponderância dada ao Espanhol, havendo um curso em que está definida como língua obrigatória. Seguem-se o Francês, Alemão e Chinês (Mandarim), sendo que, por exemplo, o Italiano não aparece na oferta curricular de nenhum curso.

6. Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto sob a referência UIDB/04470/2020.

7. Referências

Čolić, D., & Tomić, M. (2013). The importance of learning a foreign language from the perspective of tourism industry. *TIMS. Acta*, 7(2), 137-143. <https://doi.org/10.5937/timsact7-4543>.

- De Lemos, F. F., Salgado, M. B., Correia, L. M., & Costa, C. M. (2021). A Avaliação e Educação em Turismo: Perspetivas no Ensino superior português. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 36(1), 465-475. <https://doi.org/10.34624/rtd.v1i36.11979>.
- Fernandes, M. R. (2005). Educação e formação em turismo. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Milheiro, E., & Melo, C. (2005). O Grand Tour e o advento do turismo moderno. *Revista Aprender*, 30, 114-118.
- Salgado, M. A. B., Costa, C. M. M. da, Lemos, F. M. F. R. de, & Correia, L. M. M. (2014). A importância das áreas científicas em cursos de licenciatura em Turismo. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 1(21/22), 241-254. <https://doi.org/10.34624/rtd.v1i21/22.11207>.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe : 2023 edition*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>.

Liderança: Revisão sistemática de revisões de literatura pelo método PRISMA

Felisberto Kiluange ¹, Lenisha Fragoso Baio ²
f.kiluangefragoso@gmail.com

¹ Instituto Superior Técnico Militar, Angola | CeIED - Universidade Lusófona, Portugal (<https://orcid.org/0000-0002-4255-9246>)

² Universidade Atlântica, EUA (<https://orcid.org/0009-0000-0903-941X>)

Resumo

O fenómeno liderança tem sido estudado ao longo dos anos, com ênfase em aspetos diversos, conforme as variadas perspetivas e enfoque dos autores. No cruzamento com outros campos do saber vão surgindo novas perspetivas e novos aspetos são enfatizados, fazendo o seu entendimento mais complexo e até confuso. Estas considerações iniciais, aliadas à necessidade de compreender o estado da arte sobre o conceito liderança motivaram a presente revisão, orientada pela pergunta de partida: como é definida a liderança na literatura selecionada, entre 2018 e 2023? Para respondê-la, realizou-se uma revisão sistemática de revisões sistemáticas de literatura, pelo método PRISMA, de acordo com os objetivos do estudo e critérios de seleção. Os resultados indicam que diversos campos do saber têm-se dedicado ao estudo do fenómeno liderança, com destaque para: Gestão, Economia, Administração Pública, Psicologia, Sociologia e Educação. Os estudos tendem a analisar o fenómeno a partir dos pontos de gravidade “eu”, “eles” e “nós”, fazendo surgir diferentes teorias e perspetivas da liderança. A maioria dos estudos analisa a relação entre o fenómeno em estudo com outras variáveis, através de metodologias qualitativas, havendo grande produção em língua inglesa, alguma em língua portuguesa e espanhola e escassa, em língua francesa. Da análise dos estudos selecionados emergiram as categorias que constituíram o esquema de análise da pesquisa, nomeadamente: características da liderança com base na literatura selecionada, elementos na base da sua emergência; suas consequências e tendências no seu estudo.

Palavras-Chave: Liderança, Abordagens Da Liderança, Líderes E Seguidores, Revisão Sistemática De Literatura, Prisma.

Abstract

The phenomenon of leadership has been studied over the years, emphasising different aspects, depending on the different perspectives and approaches of the authors. At the crossroads with other fields of knowledge, new perspectives emerge and new aspects are emphasised, making its understanding more complex and even confusing. These initial considerations, combined with the need to understand the state of the art on the concept of leadership, motivated this review, guided by the starting question: how is leadership defined in the selected literature between 2018 and 2023? To answer this question, a systematic review of systematic literature reviews was carried out using the PRISMA method, in accordance with the study's objectives and selection criteria. The results indicate that various fields of knowledge have dedicated themselves to studying the phenomenon of leadership, in particular: Management, Economics, Public Administration, Psychology, Sociology and Education. The studies tend to analyse the phenomenon from the points of gravity "I", "they" and "we", giving rise to different theories and perspectives on leadership. Most of the studies analyse the relationship between the phenomenon under study and other variables, using qualitative methodologies. There is a great volume of production in English, some in Portuguese and Spanish and very little in French. From the analysis of the selected studies, the categories that made up the research analysis scheme emerged, namely: characteristics of leadership based on the literature, elements underlying its emergence; its consequences and trends in its study.

Keywords: Leadership, Leadership Approaches, Leaders And Followers, Systematic Literature Review, Prisma.

Resumé

Le phénomène du leadership a été étudié au fil des ans, en mettant l'accent sur différents aspects, en fonction des différentes perspectives et approches des auteurs. Au carrefour d'autres domaines de connaissance, de nouvelles perspectives émergent et de nouveaux aspects sont mis en avant, ce qui rend sa compréhension plus complexe, voire confuse. Ces considérations initiales, combinées à la nécessité de comprendre l'état de l'art sur le concept de leadership, ont motivé cette revue, guidée par la question de départ : comment le leadership est-il défini dans la littérature sélectionnée entre 2018 et 2023 ? Pour répondre à cette question, une revue systématique des revues

systematiques de la littérature a été réalisée selon la méthode PRISMA, conformément aux objectifs et aux critères de sélection de l'étude. Les résultats indiquent que différents domaines de connaissance se sont consacrés à l'étude du phénomène du leadership, en particulier : Le management, l'économie, l'administration publique, la psychologie, la sociologie et l'éducation. Les études tendent à analyser le phénomène à partir des points de gravité "je", "ils" et "nous", ce qui donne lieu à différentes théories et perspectives sur le leadership. La plupart des études analysent la relation entre le phénomène étudié et d'autres variables, en utilisant des méthodologies qualitatives. Il y a une grande partie de la production en anglais, un peu en portugais et en espagnol, et très peu en français. L'analyse des études sélectionnées a permis de faire émerger les catégories qui ont constitué le schéma d'analyse de la recherche, à savoir : les caractéristiques du leadership d'après la littérature sélectionnée, les éléments qui sous-tendent son émergence, ses conséquences et les tendances de son étude.

Mots-Clés : Leadership, Approches Du Leadership, Leaders Et Suiveurs, Revue Systématique De La Littérature, Prisma.

Introdução

Os tempos atuais são cada vez mais complexos, difíceis e trabalhosos, o que faz com as pessoas clamem, por lideranças eficientes e eficazes, capazes de dar resposta aos desafios que se colocam nos domínios ambiental, social, económico, migratório, político e militar, apenas para citar alguns. Cunha (2021, p.5) citando Moccia et al. (2019), Solomon e Ertel (2014) e Vicentini et al. (2018) argumenta que “nas últimas décadas o mundo tornou-se cada vez mais volátil (*volatile*), incerto (*uncertain*), complexo (*complex*) e ambíguo (*ambiguous*) (mundo VUCA), provocando uma constante e rápida mudança no contexto organizacional”. Assim, em tempos de crise a ação da liderança é mais necessária (Moura et al., 2019).

O fenómeno liderança tem sido estudado ao longo dos anos, por diferentes autores, em diferentes contextos e perspetivas (Cruz & Kim, 2023), notando-se na literatura uma ausência de consenso quanto a sua definição, (Bass & Stogdill, 1990). Aliás, no cruzamento com outros campos do saber vão surgindo novas perspetivas, com ênfase em determinados aspetos de interesse, o que faz o seu entendimento mais complexo e até confuso. Ao longo do tempo, notam-se avanços e retrocessos no pensamento, convergências e divergências de perspetivas, assim como o abandonar e o rebuscar de perspetivas anteriores, em determinados períodos, o que realça o seu carácter situacional e dinâmico (Calvosa & Ferreira, 2023). Tal contexto motivou a presente revisão de literatura para, a partir do que há publicado sobre o conceito de liderança, construir o corpo teórico para a tese de doutoramento em Educação, em curso.

O presente estudo cobre uma seleção de documentos encontrados, em acesso aberto, alinhados com o escopo desta pesquisa, a partir da pergunta de partida seguinte: como é definida a liderança na literatura selecionada, entre 2018 e 2023?

A partir da pergunta de partida formularam-se os objetivos seguintes: caracterizar a liderança, com base na literatura selecionada, identificar os elementos referentes à sua emergência; identificar as suas consequências da liderança no contexto da literatura selecionada e identificar tendências no estudo do fenómeno.

Considerando a existência de revisões de literatura publicadas sobre a liderança, em acesso aberto, nos repositórios selecionados, optou-se por uma revisão de revisões (*umbrella*), para a partir das mesmas analisar e sintetizar o que há de mais relevante, de acordo com os objetivos do estudo (Aromataris & Munn, 2020; Vilelas, 2020).

Metodologia

Registo

Para a presente investigação foi elaborado um Protocolo de Revisão, conforme as linhas orientadoras do método PRISMA (Page et al., 2021), registado em https://osf.io/ynwsj/?view_only=.

Desenho do estudo

O presente estudo caracteriza-se por uma revisão sistemática de revisões sistemáticas de literatura (*umbrela*), de abordagem qualitativa, sem envolver meta-análises, que, segundo (Vilelas, 2020, p.103), tem como objetivo “comparar e contrastar a evidência gerada pela revisão sistemática de literatura publicadas num determinado tópico de interesse, fornecendo uma análise global do corpo de informação disponível (...) condizentes com a pergunta de revisão”. Deste modo, a metodologia centrou-se no relato das revisões, sem se focar nas intervenções ou nos efeitos destas, mas nas definições de liderança, nos domínios da Psicologia, da Sociologia e das Neurociências, por diferentes autores, de modo a construirmos uma ideia geral sobre o conceito (Page et al., 2021).

Para concretizar os objetivos desta revisão, com base em (Moher et al., 2009) dividiu-se a mesma em três etapas:

- Etapa 1. *Planeamento*: (a) formulação da pergunta de partida e objetivos, (b) definição dos critérios de seleção dos estudos, (c) seleção das bases de dados, e (d) definição de categorias para a análise.
- Etapa 2. *Realização da revisão*: (a) seleção de estudos, (b) extração de dados e (c) síntese de dados, com base nas recomendações do (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis*) PRISMA (Shamseer et al., 2015). A Figura 1 apresenta o fluxograma da metodologia usada.
- Etapa 3. *Relato da revisão*: (a) descrição dos principais resultados, (b) análise e discussão dos resultados, (c) principais conclusões, limitações, (d) indicação de lacunas e tendências para investigações futuras.

Estratégia de busca

Para evitar a duplicidade de esforços começamos por realizar uma busca por registos de protocolos de revisões de literatura sobre liderança, alinhadas com a pergunta de partida formulada para este estudo, realizadas nos últimos cinco anos ou em curso, nas bases de dados da PROSPERO – *International prospective register of systematic reviews* e da *Open Science Framework* (OSF). A busca na PROSPERO, usando os termos “*leadership AND review*”, restrita a revisões sistemáticas, de meta-análises, revisões de revisões e sínteses qualitativas, em todos os tipos de protocolos, excluindo revisões de estudos animais, em qualquer estado da revisão, em qualquer campo, produziu **765** resultados, naturalmente, todos a relacionar a liderança às Ciências da Saúde. Não se identificou qualquer estudo, concluído ou em andamento, com o mesmo escopo desta pesquisa.

A busca por registos de protocolos de revisão sobre liderança na base de dados OSF, pelos termos “*leadership AND review*” produziu **583** resultados. restringindo a busca pela tag “*systematic review*” obtiveram-se 6 resultados. Porém, nenhum foi considerado elegível para a revisão, visto não se conformarem com o escopo desta. Assim, avançamos para a busca por estudos de revisão de literatura sobre a liderança, nos repositórios seguintes: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Scopus* e *Science Direct*. As

buscas e análises decorreram de fevereiro à setembro de 2023. A estratégia de busca para cada base de dados pode ser observada no Quadro 1.

Nº	Base de dados	Estratégia de busca
1	RCAAP	(Liderança) OR (Leadership) AND (revisão) OR (Review) AND (Artigos de revisão) AND (2018-2023)
2	SciELO	(Leadership) AND (review) AND (2018-2023) AND (Artigos de revisão)
3	Science Direct	Leadership AND Review AND (2018-2023) AND (Review articles) AND (Social Sciences) AND (Psychology) AND (Open access & Open archive)
4	Scopus	(Leadership) AND (Review) AND (2018-2023) AND (Social Sciences) AND (Psychology) AND (Neuroscience) AND (Business, Management and Accounting) AND (Arts and Humanities) AND (Decision Sciences) AND (Review articles) AND (Final) AND (Keyword: Leadership, Review, Systematic review, Systematic Literature Review, Scoping Review) AND (Journal) AND (Language: English, French, Spanish and Portuguese) AND (All open access)
5	PROSPERO	(Leadership) AND (Revision) AND (2018-2023)
6	OSF	(Leadership) AND (Revision) AND (2018-2023)

Quadro 1. Estratégias de pesquisa aplicadas por base de dados. Fonte: Dados da pesquisa.

Critérios de seleção

Com base na pergunta de partida foram definidos os critérios de seleção, i.e., de inclusão e de exclusão, constantes do Quadro 2. Definiu-se o intervalo de 2018 à 2023 como período de cobertura dos estudos, para buscar os estudos de revisão mais atuais e relevantes nesta área (Aromataris & Munn, 2020).

Critérios de seleção	
Critérios de inclusão	Revisões de literatura sobre liderança, publicados entre 2018 e 2023, nas línguas portuguesa, espanhola, inglesa e francesa, com revisão por pares, qualidade metodológica forte;
Critérios de exclusão	Outros tipos de documentos, publicados em datas e línguas fora das selecionadas, sem avaliação por pares e com alto risco de viés.

Quadro 2. Critérios de seleção. Fonte: Elaboração própria.

Coleta de dados

Os dados foram coletados com base nas recomendações do instrumento de avaliação crítica do *Joanna Briggs Institute* (JBI) (Aromataris & Munn, 2020), tomando em consideração: a formulação da pergunta de partida, tipo de estudo (revisão sistemática de literatura), indicação de avaliação da qualidade metodológica dos estudos primários selecionados, a clareza da estratégia de busca, a indicação das bases de dados consultadas (mínimo de três) e revisão do artigo por pares. O mesmo instrumento serviu, também, para avaliar a qualidade metodológica da evidência da pesquisa, i.e., julgar sua confiabilidade, valor e relevância, cujos resultados sintetizamos por uma abordagem de meta-agregação, tendo nós atribuído valores entre zero e um para cada item e definido que fossem incluídos para a revisão apenas estudos cuja pontuação final estivesse entre 4 e 6.

Resultados

O processo de seleção dos estudos incluídos para a revisão, de acordo com o método PRISMA (Moher et al., 2009; Shamseer et al., 2015; Vilelas, 2020), foi realizado em quatro fases. A primeira fase serviu para a *identificação* dos estudos nas bases de dados (por meio das palavras-chaves), seguindo-se a de *triagem* dos estudos por meio da leitura dos títulos, e resumos. Por sua vez, a terceira fase dedicou-se à leitura dos textos completos selecionados para determinar a sua *elegibilidade* e a quarta e última fase serviu para a *inclusão* dos estudos selecionados para a análise qualitativa. O processo de seleção se descreve na Figura 1, desde a identificação de + 5 027 827 até a inclusão de 12 estudos selecionados para a análise (ver Quadro 3).

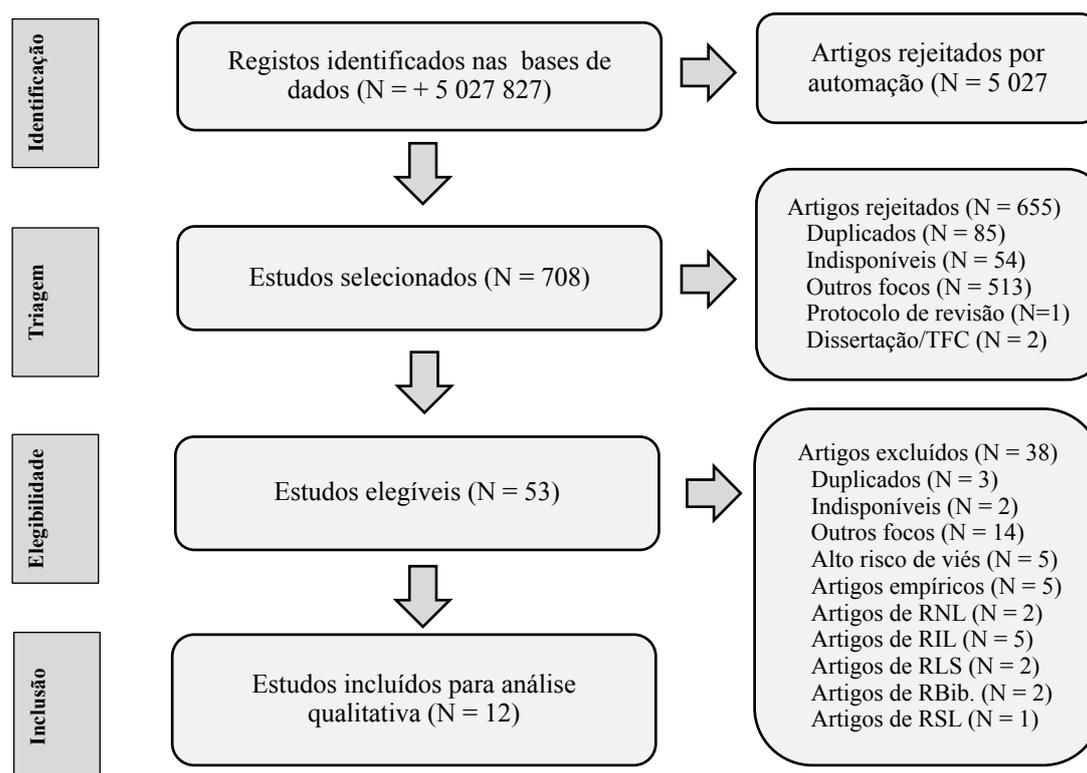


Figura 1. Fluxograma da metodologia usada com base no método PRISMA. Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: RNL: Revisão Narrativa de Literatura; RIL: Revisão Integrativa de Literatura; RLS: Revisão de Literatura Scoping; RBib.: Revisão Bibliométrica; RSL: Revisão Sistemática de literatura; TFC: Trabalho de Fim de Curso (de Licenciatura).

Nº	Autor (Data)	País	Design do estudo	Outras variáveis abordadas	Principais resultados	Área disciplinar	Qualidade metodológica
1	(Calvosa & Ferreira, 2023)	Brasil	Focus group e Revisão Bibliométrica Revisão sistemática	Abordagem tradicional e abordagem contemporânea da liderança	Uma lista atualizada de descritores que poderá ser utilizada para novas investigações sobre o tema liderança; a constatação da baixa produção científica e necessidade de mais publicações prestigiosas em português sobre os temas liderança e gestão; reconhecimento de que o modelo mental tradicional do século XX é massivamente disseminado em comunicações explícitas em inglês, quando comparado ao modelo mental contemporâneo, com um comportamento inverso em português.	Administração e Gestão	Baixo risco de viés

2	(Figueiredo et al., 2022)	Brasil	Revisão Sistemática Revisão Narrativa Revisão Bibliométrica	Criatividade e Inovação	Observa-se um crescimento acelerado da investigação sobre o tema. A maioria dos estudos aborda os efeitos da liderança sobre a criatividade, enquanto as suas conexões com a inovação ainda precisam ser melhor compreendidas. A liderança transformacional é a principal perspectiva adotada pelos investigadores, mas também as abordagens LMX, empreendedora e de liderança positiva.	Administração e Gestão	Baixo risco de viés
3	(Souza & Wood Jr, 2022)	Brasil	Revisão Sistemática	<i>Followership</i> Liderança coletiva	A partir da perspectiva de três lentes para a abordagem do estudo sobre liderança, indicam que os estudos selecionados apontam para uma ênfase em líderes individuais, em posições formais de autoridade e para a ideia de que liderança é mais uma atividade hierárquica e vertical do que um fenômeno coletivo.	Administração de empresas	Baixo risco de viés
4	(Valle et al., 2021)	Brasil	Revisão sistemática	Empoderamento estrutural	A liderança autêntica mostrou uma relação positiva com o empoderamento estrutural, melhorando o envolvimento e a satisfação no trabalho, reduzindo o <i>burnout</i> e aumentando a qualidade dos cuidados.	Enfermagem	Baixo risco de viés
5	(Chatzipanagiotu & Katsarou, 2023)	Chipre e Grécia	Revisão sistemática	Gestão de crise; liderança escolar	Durante a pandemia da COVID-19 os estilos de liderança distribuída e colaborativa foram valorizados pelos diretores das escolas, permitindo-lhes organizar eficazmente a sua estratégia de resposta, incutindo um espírito de responsabilidade partilhada com os outros dentro da escola através de delegação de deveres, ênfase na rede colegial e num sentimento de pertença que visa a adoção de uma resposta coletiva de liderança à crise.	Ciências da Educação	Baixo risco de viés
6	(Hoedemakers et al., 2023)	Países Baixos	Revisão Bibliométrica Revisão sistemática	Empregabilidade	A influência positiva da liderança na empregabilidade é, ela própria, influenciada por uma relação de troca social bidirecional entre o supervisor e os trabalhadores. O investimento na liderança dos supervisores é uma estratégia de GRH valiosa que promove a empregabilidade, identifica implicações práticas que informam a política, a prática.	Gestão	Baixo risco de viés
7	(Wang et al., 2022)	China e Coreia do Sul	Revisão sistemática	Empregabilidade Tomada de decisão	Apontam as consequências da liderança participativa positivamente relacionada com a saúde mental, o comportamento vocal e a criatividade dos trabalhadores. Além de melhorar o desempenho e a inovação a nível organizacional.	Economia e Gestão	Baixo risco de viés

8	(Henderikx & Stoffers, 2022)	Países baixos	Revisão de literatura	Transformação digital; desenvolvimento de habilidades de liderança	A transformação digital exige um estilo de liderança centrado no outro, onde as competências transversais como a empatia, humildade, integridade e compaixão são cada vez mais importantes. O aparecimento da inteligência artificial oferece oportunidades de gerir tarefas de gestão e avaliar a parte quantificável do desempenho, enquanto os gestores se concentram na vertente das competências transversais da gestão.	Educação e Gestão	Risco de viés
9	(Tummers & Bakker, 2021)	Países baixos	Revisão sistemática	Teoria das exigências-recursos no trabalho	As medidas utilizadas para os conceitos de liderança, em muitos casos, não foram as mais adequadas. Apontam a necessidade de construção de novas teorias, destacando três formas pelas quais a liderança pode afetar os trabalhadores: (1) influenciando diretamente as exigências e os recursos do trabalho, (2) influenciando o impacto das exigências e dos recursos do trabalho no bem-estar; e (3) influenciando a elaboração do trabalho, a autossuperação e desempenho organizacional.	Administração pública & Psicologia organizacional	Baixo risco de viés
10	(Foldøy et al., 2021)	Noruega, Países baixos e Austrália	Revisão sistemática	Responsabilidade e social corporativa; criação de valor partilhado; negócios sustentáveis	A maioria dos instrumentos de pesquisa sobre liderança responsável mede a liderança do líder direto individual, enquanto alguns têm um foco mais amplo, como a liderança da organização. Quatro temas foram identificados nos instrumentos de pesquisa de revisão sobre liderança: modelo responsável, facilitador inclusivo, planejador inventivo e criador de valor benevolente.	Gestão	Baixo risco
11	(McQuade et al., 2021)	Reino Unido	Revisão sistemática	Liderança servidora	Os temas proeminentes na literatura de referência sobre liderança servidora são valores, comportamento, avaliações, desempenho, características e antecedentes e as competências necessárias para a liderança servidora são a empatia, a escuta, a comunicação e a confiança.	Gestão	Baixo risco
12	(Mokhtari et al., 2019)	Reino Unido e Malásia	Revisão sistemática	Cadeia de abastecimento	Definição pouco clara do conceito de liderança da cadeia de abastecimento e inconsistente caracterização das suas dimensões; escassez de estudos empíricos que envolvam questões de liderança da cadeia de abastecimento. Esta parece ser a primeira tentativa de fornecer uma revisão holística e sistemática da literatura no domínio da liderança da cadeia de abastecimento.	Gestão	Baixo risco

Quadro 3. Estudos incluídos para a revisão de literatura. Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode ver da lista de estudos incluídos, as evidências apontam a inexistência de dados para os anos 2018 e 2020, e de um estudo no ano de 2019. Depois regista-se uma subida nos anos de 2021 e 2022, com quatro estudos cada e daí uma ligeira queda para 3, no primeiro semestre de 2023 (Gráfico 1).

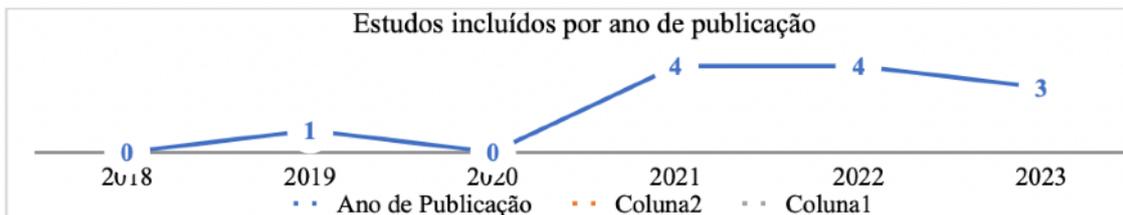


Gráfico 1. Descrição dos estudos incluídos por anos de publicação

Dos estudos incluídos, quatro foram realizados pelo Brasil, dois pelo Reino Unido, sendo um em colaboração com a Malásia, três realizados pelos Países Baixos, um realizado pela Noruega (em colaboração com Países Baixos e Austrália), um pelo Chipre, em parceria com a Grécia, e um realizado pela China, em parceria com a Coreia do Sul.

As evidências indicam que a maior parte dos estudos foi realizado não com o foco na natureza ou comportamento “puro” do fenómeno, mas na sua relação com outras variáveis, tais como: iniciativa, criatividade e inovação; empoderamento estrutural; cognição da equipa; empregabilidade e tomada de decisão; transformação digital; teoria das exigências-recursos no trabalho; responsabilidade social das empresas, criação de valor partilhado e empresas sustentáveis e cadeia de abastecimento. Destaca-se a tendência em estudar as contribuições da liderança para a gestão, em distintos domínios profissionais (saúde, educação, administração pública, gestão, forças de defesa e segurança, etc), o que também veio a ser referido por Calvosa e Ferreira (2023).

Dos doze estudos selecionados para a revisão, apenas três foram publicados em língua portuguesa (Calvosa & Ferreira 2023; Sousa & Wood Jr., 2022 e Valle et al., 2021). Todos os demais, foram publicados em língua inglesa, o que corresponde aos resultados a que chegaram Calvosa e Ferreira (2023) de que a produção científica sobre liderança em língua portuguesa ainda é baixa, quando comparada à produção em língua inglesa. Aliás, muitos dos autores de língua portuguesa publicam mais em língua inglesa, como atestam os dados da pesquisa. Por outro lado, constatou-se, ao longo do processo de triagem a existência de alguns estudos em língua espanhola e a completa ausência de estudos deste tipo em língua francesa, encontrando-se a maior parte dos estudos na *Scopus* e *Science Direct*.

Relativamente às metodologias, embora todos os estudos incluídos para a análise sejam de RSL, alguns a combinam com métodos bibliométrico, *focus groups* e revisão narrativa.

Como se pode ver das evidências do nosso estudo, a maioria deles foi conduzido no âmbito das ciências da Administração, Economia e Gestão (oito estudos), um no quadro da Enfermagem, dois no âmbito das Ciências da Educação e um ligado à Psicologia organizacional, relacionada com a Administração Pública.

Os dados indicam que a liderança é um campo inter e multidisciplinar de investigação e prática, estudado por teóricos do campo dos Estudos em Liderança e por diferentes outros campos do saber, com destaque para: Psicologia, Sociologia, Educação, Gestão e Política. No campo da Gestão, os estudos evidenciam larga produção na interseção com os Estudos em Saúde, quer ao nível dos médicos, como dos Enfermeiros, com realce para o Canadá, EUA, Reino Unido, Brasil e Portugal.

Discussão

Da análise das evidências do presente estudo entendemos que o foco dos mesmos gravita em torno de três grupos de questões centrais, como o havia constatado (Bass & Bass, 2008) para as teorias da liderança, a saber: estudos focados na explicação da natureza da liderança, os focados na análise dos fatores associados à sua emergência e aqueles voltados para as suas consequências (ver Quadro 4). Alguns estudos abordam mais de um foco, não sendo, entretanto, antagônicos, mas complementares para a compreensão do fenômeno em análise. Entretanto, as evidências parecem indicar que a maior parte dos estudos produzidos nos últimos anos tendem a centrar a sua análise sobre as consequências da liderança e sobre a sua natureza.

Categorias de análise	Ênfase	Autores
Natureza	▪ Liderança individual (<i>indivíduo</i>)	Calvosa e Ferreira (2023), Sousa e Wood Jr. (2022), Chatzipanagiotou e Katsarou (2023), Mcquade et al. (2020); (Hoedemakers et al., 2023), Foldøy et al. (2021), Henderikx e Stoffers (2022), Mokhtar et al. (2019)
	▪ Liderança Coletiva (<i>equipa</i>)	
	▪ Followership (<i>seguidores</i>)	
Emergência	▪ Do indivíduo (líder)	Calvosa e Ferreira (2023), Chatzipanagiotou e Katsarou (2023) (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023), Sousa e Wood Jr. (2022)
	▪ Dos seguidores	
	▪ Do contexto	
	▪ Das relações entre os atores	
	▪ De múltiplos fatores combinados	
Consequências	▪ Ao nível individual	Figueiredo et al. (2022), Valle et al. (2021), Sousa e Wood Jr. (2022), Chatzipanagiotou e Katsarou (2023), Hoedemakers et al. (2023), Tummers e Bakker (2021), Wang et al., 2022.
	▪ Ao nível grupal	
	▪ Ao nível organizacional	
	▪ Ao nível das tarefas e resultados	

Quadro 4. Foco dos estudos selecionados. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Natureza da liderança

De acordo com Calvosa e Ferreira (2023),

Liderança pode ser percebida em diversos ambientes: escolas, universidades, sindicatos, instituições públicas, associações, organizações sem fins lucrativos, empresas, na sociedade e quaisquer outras organizações sociais (...). Isto explica o tema ser um dos mais estudados nas Ciências Sociais e ter interesse multidisciplinar. (p. 227).

Segundo eles, os autores consultados concordam que a sociedade, as organizações, assim como os atores envolvidos estão a mudar, o que impõe mudanças ao comportamento do fenômeno da liderança.

As evidências do estudo indicam que o fenômeno liderança é dinâmico, complexo, multifacetado, na medida em que é fundamentalmente configurado pelas características dos intervenientes e pela interação que se dá entre líderes e liderados, de acordo com valores e propósitos compartilhados, destacando-se em contexto de volatilidade, incerteza, crises e ambiguidades (Calvosa & Ferreira, 2023). Deste modo, destacam duas perspectivas de análise do fenômeno liderança, nomeadamente: as perspectivas tradicionais, que são conservadoras e dominantes e as perspectivas contemporâneas, que são mais inovadoras e, contudo, subalternizadas, de acordo com os dados da pesquisa (Calvosa & Ferreira, 2023).

Outros autores indicam que a liderança pode ser estudada a partir da perspectiva individual (liderança individual), coletiva (liderança coletiva, compartilhada, distribuída, participativa) e dos seguidores (*followership*) (Toader & Martin, 2023). Este entendimento é partilhado por Souza e Wood Jr. (2022), que argumentam que os estudos da liderança centram-se sobre três lentes teóricas: aqueles cujo centro de análise é o líder (eu), os centrados nos seguidores (*followership*) (eles) e os centrados na análise do coletivo (nós), como se pode ver no Quadros 5.

A perspectiva das lentes teóricas no estudo da liderança (Souza & Wood Jr., 2022, p.3) “permite uma análise que vai desde abordagens de nível micro (por exemplo, características individuais) até abordagens de nível macro que se concentram em processos de liderança e resultados coletivos”. Tal perspectiva reforça a ideia dos quadros mentais e respetivas categorias de análise das abordagens tradicionais e contemporâneas da liderança, defendida por Calvosa e Ferreira (2023). Contudo, como argumenta Souza e Wood Jr. (2022, p. 14), “do ponto de vista teórico e prático, as lentes do ‘eu’, ‘eles’ e ‘nós’ não devem ser consideradas mutuamente exclusivas, mas sim complementares”.

Lentes	Ênfase	Tratamento histórico	Autores selecionados
Eu	Líder: único líder formal	Essa corrente evoluiu de abordagens de “Traços” (pré-Segunda Guerra Mundial), através de “Comportamento” (pós-Segunda Guerra Mundial) e abordagens de “Contingência” (anos 60 e 70); para “Liderança Carismática, Autêntica e Transformacional” (meados dos anos 80 e 90).	Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, & Peterson (2008) Bass & Riggio (2006) Bono & Judge (2004)
Eles	Liderados (<i>Followers</i>): papel dos liderados no processo de liderança	Essa corrente evoluiu a partir do trabalho de Meindl et al. (1985) sobre “Romance de Liderança”, passando pelas “Teorias Implícitas de Liderança/ Seguimento” (meados dos anos 80 e 90) até as “Visões Relacionais”, que enfatizam o processo de influência mútua entre os indivíduos (anos 90 e 2000).	Carsten et al. (2010) Meindl (1995) Rush et al. (1977)
Nós	Coletivo: processos complexos, multiníveis e dinâmicos que emergem das interações entre os indivíduos	Essa corrente evoluiu das noções de liderança “distribuída”, “compartilhada” e “colaborativa” (anos 2000), para a ideia de “liderança plural” (anos 2010) e “liderança como prática” (anos 2010).	Sklaveniti (2020) Holm & Fairhurst (2018) Denis et al. (2012)

Quadro 5. Lentes da pesquisa sobre liderança. Fonte: Souza e Wood Jr. (2022).

A partir desta sistematização, os mesmos autores fazem um enquadramento teórico-conceptual das teorias clássicas e emergentes da liderança, conforme as lentes teóricas indicadas, como se pode ver nos Quadros 6, 7 e 8.

Lente Teórica	Teoria/Grupo de teorias	Foco	Autores selecionados
Eu	Traços	Traços de personalidade específicos explicam líderes e liderança e facilitam a sua eficácia	Judge et al. (2009) Bono & Judge (2004)
	Estilos e comportamentos	Certas habilidades, competências e estilos de liderança produzem melhores resultados de liderança	Gordon (2011) Glynn & DeJordy (2010)
	Contingência ou Liderança Situacional	Os líderes adaptam o seu estilo à situação ou ajustam a situação ao seu estilo	Yukl (2011) Thompson & Vecchio (2009)
	Liderança carismática, autêntica e transformacional	Liderança carismática, visionária, inspiradora e autêntica	Balthazard et al. (2009) Avolio & Gardner (2005)

Quadro 6. Lente ‘eu’ e teorias relacionadas. Fonte: Souza e Wood Jr. (2022).

Lente Teórica	Teoria/Grupo de teorias	Foco	Autores selecionados
Eles	Tipos de liderados	Tipos e estilos de liderados que contribuem para produzir líderes e lideranças (por exemplo, conformistas, passivos, alienados, implementadores, parceiros, individualistas, isolados, espectadores, participantes, ativistas).	Chaleff (2009) Kellerman (2008)
	Crenças e esquemas dos liderados	Liderados agindo de acordo com as suas crenças e esquemas em relação aos papéis deles e dos seus líderes.	Can & Aktas (2012) Carsten et al. (2010)
	Liderados como modeladores de liderança	O grau de desenvolvimento dos liderados influencia as ações dos líderes e o surgimento da liderança.	Howell & Shamir (2005) Dvir & Shamir (2003)
	Abordagens relacionais carismática, autêntica e transformacional	A construção da liderança como um processo relacional em que os indivíduos se envolvem em um relacionamento, que produz a liderança e seus resultados.	Cunliffe & Eriksen (2011) Uhl-Bien (2006)

Quadro 7. Lente ‘eles’ e teorias relacionadas. Fonte: Souza e Wood Jr. (2022).

Lente Teórica	Teoria/Grupo de teorias	Foco	Autores selecionados
Nós	Liderança distribuída, compartilhada, participativa	Liderança como uma relação de influência interpessoal, distribuída ou compartilhada entre alguns, muitos ou todos os membros.	Pearce & Conger (2003) Gronn (2002)
	Liderança complexa e em redes sociais	Liderança constituindo uma rede de relacionamentos que emerge e muda ao longo do tempo.	Carter et al. (2015) Uhl-Bien et al. (2007)
	Liderança como prática	Liderança que emerge e se desdobra através de práticas e experiências do dia a dia.	Raelin (2016) Carroll et al. (2008)
	Liderança plural	Formas plurais de liderança, como influência combinada de múltiplos líderes em ambientes de poder difusos.	Denis et al. (2012) Sergi et al. (2012)

Quadro 8. Lente ‘nós’ e teorias relacionadas. Fonte: Souza e Wood Jr. (2022).

Ora, a partir das evidências da pesquisa, elaboramos um Quadro com as definições de liderança e as perspectivas subjacentes (ver Quadro 9).

Autor (data)	Definições	Perspetiva
Calvosa e Ferreira (2023, p. 234)	Liderança é o fenômeno interpessoal de exercer influência, sob orientação colaborativa, por meio de um processo de comunicação, para o alcance de objetivos específicos participados, sendo ação contínua, universal e atemporal, estruturada no compartilhamento de uma visão de futuro e valores revalidados por um grupo.	Liderança participativa
Figueiredo et al. (2022), citando Antonakis and Day (2017, p. 5)	A liderança é um processo formal ou informal, contextualmente enraizado e influenciador de objetivos, que ocorre entre um líder e um seguidor, grupos de seguidores ou instituições. A ciência da liderança é o estudo sistemático deste processo e dos seus resultados, bem como da forma como este processo depende dos traços e comportamentos do líder, das inferências do observador sobre as características do líder e das atribuições do observador relativamente aos resultados da entidade liderada.	Liderança individual
Sousa e Wood Jr. (2022)	A noção de identidade do líder parece incapaz de lidar com a crescente complexidade dentro e fora das organizações, levando teóricos e profissionais a buscarem lentes alternativas. Essas lentes passaram a considerar os aspetos relacionais da liderança, que dependem menos da figura do líder e mais do contexto e das relações entre os indivíduos, como um processo cocriado nas relações sociais.	Liderança participativa
Tummers e Bakker (2021)	Processo de influência, especificamente uma influência intencional para orientar, estruturar e facilitar os outros.	Liderança individual
Foldøy et al. (2021)	a liderança deve ser mais do que um papel, uma evidência de carácter, que se expressa pela responsabilidade social corporativa, criação de valor partilhado e desenvolvimento de negócios sustentáveis.	Liderança responsável
Mcquade et al. (2021, p.465)	a liderança deve servir ao outro e, por inerência, à organização e à comunidade. Citando Greenleaf, (1998,p.4), argumenta que “o líder-servo é primeiro um servo, que começa com o sentimento natural de querer servir, de servir primeiro, e depois a escolha consciente leva-o a aspirar a liderar”. Os estudos nesta área incidem fundamentalmente sobre temas como: valores, comportamento, avaliações, desempenho, características e antecedentes, cujas competências necessárias para a liderança servidora são a empatia, a escuta, a comunicação e a confiança.	Liderança servidora

Quadro 9. Definições de liderança. Fonte: Elaboração própria dos dados da pesquisa.

Das definições constantes do Quadro 9, os autores deste estudo corroboram a de Calvosa e Ferreira (2023), visto destacar várias questões-chave da liderança: a sua dimensão interpessoal, de ação contínua, universal e atemporal, fundada no compartilhamento de uma visão de futuro e valores revalidados por um grupo de orientação colaborativa, sob um processo de comunicação e o alcance de objetivos específicos participados.

Entretanto, chamou-nos a atenção a diversidade de categorias associadas à liderança que emergiram dos estudos revistos (embora não tenham sido incluídos para a análise, neste estudo), a saber: liderança ética, liderança responsável, liderança autêntica, liderança serva/servidora, liderança distribuída/partilhada/compartilhada/participativa ou coletiva, liderança virtual, liderança educacional/escolar, liderança empreendedora, liderança educacional de base islâmica, etc, tornando o conceito polissémico e até cada vez mais polémico. Contudo, parece-nos que estas não sejam exatamente características da liderança, senão dos líderes, que imprimem as suas próprias características ao seu estilo de liderança, ainda mais se considerarmos que a liderança não é um fenómeno impessoal e espontâneo. A liderança é pessoalizada pelo líder e pelos seus seguidores. Daí afirmarmos que líder e seguidores imprimem configurações diferentes ao fenómeno em conformidade com as suas características. Não é atoa que muitos estudos hoje se devam a estudar os comportamentos do líder e, este muitas vezes, a partir da perspetiva da sua personalidade (Calvosa & Ferreira, 2023).

De acordo com Calvosa e Ferreira (2023)

A visão contemporânea sobre liderança inclui uma percepção inclusiva e plural, revalidando ansiedades de humanização, de convivência e de mudanças de mentalidade, que valorizem a diversidade, a inovação e a criação de espaços organizacionais éticos e igualitários (...), para novas gerações de indivíduos e de organizações. A liderança é mais notada, ou apreciada, em tempos de crises interna ou externa, mudanças de cenários e pressões externas sobre a organização. Por isso, é uma espécie de gestão renovadora, inovadora ou inspiradora” (p.234).

Outra característica da liderança é que pode ser aprendida, mediante programas de desenvolvimento pessoal e profissional, objetivamente orientados (Carson et al., 2023). Conclui-se que, quanto a sua natureza, a liderança assume e expressa, simultaneamente, de modo sistêmico e sistemático as características dos intervenientes no fenómeno, dos contextos em constante mudança e das relações que se estabelecem intra e entre grupos, de modo processual e dinâmico. Por conseguinte, todos estes fatores combinados acabam por configurar novas realidades e novos comportamentos do fenómeno liderança.

Emergência da liderança

Os dados da pesquisa indicam que a maioria dos estudos tende a estudar a liderança sob a perspectiva da liderança individual, assente sob a figura do líder, numa perspectiva mais tradicional e conservadora, contrariando a tendência dos estudos mais recentes e inovadores, que enfatizam a liderança partilhada (Calvosa & ferreira, 2023; Souza & Wood Jr, 2022). Com a emergência das perspectivas contemporâneas da liderança, considera-se para a emergência da liderança, além dos traços particulares do líder, as interações que se dão na equipa (Toader & Martin, 2023) e o contexto.

Uma vez que as equipas têm características próprias, configuradas pelas características dos seus integrantes, do ambiente interno e externo, das condições de trabalho e dos objetivos a alcançar, o modo como contribuem para a emergência e desenvolvimento da liderança, também obedece a critérios próprios (Toader & Martin, 2023). Por outro lado, sendo dinâmica a realidade social e organizacional, influem sobre os contextos sociais e organizacionais, que fazem com que emergjam novos líderes. Assim, entendemos, a partir das evidências do nosso estudo, que nem todos os líderes são líderes em todo o tempo e em todos os contextos (que são cambiantes). Aliás, as evidências sugerem que a liderança emerge, principalmente, dos contextos de incerteza e crise (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023).

Para Toader e Martin (2023), “líderes e equipas influenciam as cognições uns dos outros”. Logo, baseados na teoria da emergência multinível e nas abordagens de complexidade do comportamento organizacional propõem estudar a liderança a partir desta abordagem cognitiva, considerando os modelos mentais que líderes e liderados têm de experiências de liderança anteriores e que eles mobilizam para dar sentido e significado às experiências presentes de liderança. Deste modo, a liderança tanto pode emergir do indivíduo (líder), a partir dos seus traços e comportamentos (Souza & Wood Jr, 2022), da equipa, dados os fenómenos e processos que se dão dentro dos grupos (Souza & Wood Jr, 2022; Toader & Martin, 2023).

De acordo com Henderikx e Stoffers (2022), a transformação digital é um processo disruptivo que afeta toda a organização e faz surgir novas formas de trabalho, num mundo hiperconectado. Isto exige um estilo de liderança centrado no outro, capaz de aliar esta consciência do outro às potencialidades da inteligência artificial, de modos a utilizá-las para a gestão de tarefas quantificáveis e avaliação da parte quantificável do desempenho dos seguidores, enquanto os gestores se concentram nas competências transversais da gestão, tais como: a orientação, a motivação e a capacitação dos trabalhadores. Assim, a digitalização e a hiperconectividade,

levantam, também, questões ao nível da interação virtual das equipas e da liderança virtual (Figueira, 2023).

Consequências da liderança

A maior parte dos estudos selecionados para a análise qualitativa incide sobre as consequências da liderança, nomeadamente: ao nível individual, dos seguidores, do clima organizacional e dos resultados.

Assim, ao nível dos seguidores, à medida que o líder dissemina a liderança (ainda que não seja apenas sua responsabilidade), promove novas referências, experiências e desafios aos *stakeholders*, implementa um sistema de recompensas e reforça a confiança dos liderados, gerando cidadania organizacional (Calvosa e Ferreira, 2023). De acordo com Moura et al., (2019) a liderança influencia positivamente os seguidores, sobretudo em momentos de crise e de mudanças: muda a perceção dos seguidores sobre a natureza da tarefa, oferece uma atrativa visão futura, promove o desenvolvimento de uma profunda identidade coletiva entre seguidores e eleva tanto a eficácia individual como coletiva.

Ao nível do clima, Valle et al. (2021) argumenta que a liderança autentica tem relação positiva com o empoderamento estrutural, melhorando o envolvimento e a satisfação dos colaboradores no trabalho, reduzindo o *burnout* e aumentando a qualidade dos serviços prestados, o que impacta diretamente na segurança e satisfação dos utentes. Isto é corroborado por Hoedemakers et al. (2023) que argumentam que a liderança dos supervisores tem efeito positivo sobre a empregabilidade dos colaboradores. De igual modo, Tummers e Bakker (2021) defendem que a liderança tem efeito positivo sobre a elaboração do trabalho, a autossuperação e desempenho organizacional.

Ao nível dos resultados da equipa, Figueiredo et al. (2022) apontam que a liderança (com maior ênfase nas perspetivas da liderança transformacional, *Leader-Member-Exchange* ‘LMX’ i.e., troca líder-membro, empoderadora e positiva) tem efeito positivo sobre a criatividade e inovação da equipa. Para Calvosa e Ferreira (2023), criatividade e inovação são categorias de análise do quadro mental do século XXI, numa perspetiva contemporânea e inovadora da liderança, num mundo VUCA. Esta perspetiva é confirmada por Wang et al. (2022), que indicam que a liderança participativa (entre o nível individual e o organizacional) está positivamente relacionada com a saúde mental, o comportamento vocal e a criatividade dos trabalhadores, melhorando o desempenho e a inovação a nível organizacional.

Tendências no estudo da liderança

Das evidências dos estudos, constata-se uma tendência a fazer coincidir a liderança com a gestão e a figura do líder com a posição hierárquica. Assim, os dados do nosso estudo apontam, também, a tendência dos autores em estudar a liderança visando a sua contribuição para a gestão e não para a análise do comportamento do fenómeno, estilos de liderança ou teorias. Deste modo, o coorte relação liderança-gestão acentua-se em alguns estudos (Figueiredo et al., 2022; Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023).

Constata-se, também, a tendência dos estudos de liderança em língua inglesa em enfatizar as abordagens tradicionais, contrariamente ao que acontece com as publicações em língua portuguesa, no Brasil (Calvosa & Ferreira, 2023).

As mudanças globais, com efeitos localizados, aos níveis político, económico, social, migratório e climático que sucedem de modo acelerado, dinâmico e tão complexo na sociedade e nas organizações, incrementadas, também, pela pandemia do COVID-19 fazem emergir diferenças no pensamento sobre a liderança entre o século XX e XXI (ver Quadro 10). Há inclusive quem defenda que o estudo do fenómeno liderança “por uma ótica instrumental, deverá ser direcionado para solucionar ou amenizar problemas sociais e organizacionais do século XXI, com abordagem, instrumentos e modelo mental diferente dos utilizados no século XX, apesar de, na prática, não parecer ser assim” (Calvosa e Ferreira, 2023, p.232).

	Século XX	Século XXI
Objeto de análise	Organização	Individuo
Ênfase	Comando, controlo e encaminhamento à eficiência.	Idiossincrasias do individuo, formação de estratégias, parcerias, inclusão de <i>stakeholders</i> , diversidade, tolerância, participação em construções coletivas
O que se pesquisa	Organização e o papel do líder em atuar como instrumento de reprodução e controlo dos interesses da organização para a maximização do lucro	Comunidades, inclusão, diversidade, visão coletivista organizacional e estratégias de atuação, especialmente, com uma perspetiva inspiracional ou de orientação.
Tendência dos estudos	Fenómeno, modelos, estilos e teorias da liderança	Contribuições da liderança para a gestão
Abordagens	Tradicionais e conservadoras	Contemporâneas e inovadoras
Visão	Visão clássica de liderança	Visão contemporânea, envolvendo apenas aspetos contingenciais à organização
Tendência dos estudos	Comportamento do líder e seu efeito sobre os liderados (estímulo – resposta) para a evolução organizacional, gerenciamento de ativos e rigidez no processo de gestão	Inovação; disrupção; robótica; nanotecnologia; virtualização; liderança 4.0; fusões e aquisições empresariais; redistribuição das funções e da imagem do líder na construção da liderança; mentoria e orientação profissional; nova ética organizacional e social, inspiração e promoção de significado e sentido, participação em construções coletivas e flexibilidade
	Liderança tradicional	liderança estratégica e inovação tecnológica
Prioridade	Recursos	Pessoas
Principais descritores	Gestão, Liderança gestonária, Estilos de liderança, Capacidades de liderança, Liderança empresarial, Líder empresarial, Teorias de liderança	Líder, Liderança, Comportamentos do líder, Competências de liderança, Líder coach, Desenvolvimento de liderança, Liderança estratégica

Quadro 10. Perspetivas sobre liderança. Fonte: Elaboração própria, adaptado de Calvosa e Ferreira (2023); Souza e Wood Jr (2022).

O cenário pandémico e pós-pandémico acentuou mudanças ao nível das sociedades e organizações, levando-as a olhar mais para dentro de suas instituições e interesses, com efeitos imediatos sobre o fenómeno da liderança, cujos estudos entre 2018 e 2021 apontam para um retorno à abordagem tradicional da liderança, com ênfase na gestão, comando, controlo, eficiência e direção de ativos (Calvosa e Ferreira, 2023). Isto reforça a ideia de que os contextos e fatores sociais influem diretamente sobre o estudo e entendimento da liderança. E assim, “as necessidades de liderança e gestão ocorrem de forma sistêmica”, como indica Calvosa e Ferreira, 2023, p.244).

A pandemia do COVID-19 expôs deficiências ao nível das lideranças, principalmente sanitárias e escolares, ao nível da gestão de crises, como argumentam Chatzipanagiotou e Katsarou (2023),

Lidar com estes tipos de crises exige a aquisição de competências de gestão de crises por parte dos líderes educacionais que lhes permitiriam avaliar com precisão a complexidade da situação, envolver-se na tomada de decisões eficazes, estabelecer linhas de comunicação com todas as partes interessadas, empregar estratégias de recuperação em cima do término da crise e adotar a autorreflexão sobre as valiosas lições aprendidas durante a crise como um guia para a resolução de crises futuras (p.4).

Os mesmos autores indicam que os principais desafios enfrentados pelos líderes escolares, face à COVID-19, foram de natureza logística (falta de infraestrutura e equipamentos para apoiar a aprendizagem dos alunos, falta de fundos, ausência de plano de crise face à pandemia de COVID-19), académica (dificuldades na organização e implementação da aprendizagem online, desigualdades estudantis na educação online instigada pela COVID-19) e organizacional (estabelecendo medidas de segurança física, bem-estar psicológico dos membros da escola e clima escolar positivo). Isto levou as lideranças a passarem de perspetivas de liderança mais conservadoras e individualistas à praticas mais colaborativas, em redes, visando o sucesso dos alunos. Argumentam que a crise acentuou uma mudança psicológica na perceção das lideranças escolares, nomeadamente na tomada de consciência das suas próprias capacidades (para maximizá-las e aproveitá-las ao máximo), dos seus funcionários (para desenvolvê-los, a partir das suas fortalezas e debilidades), da necessidade de construção de uma equipa forte e resiliente (capaz de atuar em diferentes cenários em colaboração e confiança) (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023).

As evidências do estudo apontam como campos de estudo emergentes os seguintes: liderança na cadeia de abastecimentos (Mokhtar et al., 2019).

Conclusão

A revisão da literatura feita até ao momento permitiu perceber que liderança é um conceito polissémico e até mesmo polêmico, uma vez que cada definição enfatiza determinados elementos de interesse. Permitiu também perceber que a compreensão do fenómeno foi evoluindo ao longo do tempo, o que realça o seu carácter situacional e dinâmico (Calvosa & Ferreira, 2023). Nesta evolução, os primeiros estudos centraram a sua análise sobre o líder, enquanto a partir dos anos 60', os teóricos centraram a sua análise sobre o contexto (situação) e no final dos anos 90' centraram-se sobre a análise das relações entre atores (Souza & Wood Jr, 2022). Analisados os estudos selecionados, percebe-se que centram-se sobre determinadas lentes teóricas, que enformam a sua perspetiva de análise da liderança (Souza & Wood Jr, 2002).

Por outro lado, as lentes teóricas das diferentes disciplinas que a estudam, atribuem-lhe distintos sentidos e significados, sobrevalorizando determinados aspetos em detrimento de outros (Cruz & Kim, 2023).

As evidências apontam que a liderança não é um fenómeno administrativo, mas um fenómeno social, que permeia as relações humanas. É visto, pela maioria dos estudos como a capacidade de motivar e influenciar os seguidores para o alcance de objetivos internalizados, mediante um processo de comunicação. Os estudos indicam que a liderança acontece em ambiente de constantes mudanças e gestão do risco.

As evidências deste estudo implicam a necessidade de se olhar para o fenómeno liderança a partir das outras lentes teóricas disponíveis entre a comunidade científica (coletivas e *followership*) além da lente ‘eu’, centrada no líder, conforme o ‘mito do grande homem’. Implicam ainda a necessidade de se realizarem mais estudos abordando o fenómeno da liderança, em seu estado ‘puro’ e não ao serviço da gestão ou na interseção com outras variáveis que o subalternizam. Entretanto, as evidências deste estudo devem ser tomadas em consideração com alguma cautela, uma vez que dados os critérios de exclusão selecionados, poderão ter ficado de fora evidências que poderiam tê-lo enriquecido.

Para investigações futuras, sugerimos que sejam conduzidos estudos empíricos, por *focus group* ou método Delphi, para perceber a perceção dos especialistas sobre a evolução do fenómeno. Por outro lado, uma vez que as evidências deste estudo apontam para a forte presença do coorte gestão-liderança, de que maneira estes dois conceitos são distintos ou complementares no contexto do estado da arte? E, sendo a liderança um fenómeno interpessoal de influência colaborativa, é ela uma competência ou manifesta-se através de determinadas competências ou habilidades? E, finalmente, analisar as razões na base da escassa produção sobre o tema no contexto da República de Angola, em todos os campos do saber.

Referências

- Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (4th ed. edition). Free Press.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (3ª Ed.). Simon and Schuster.
- Calvosa, M. V. D., & Ferreira, M. (2023). Liderança: Representações sociais e modelos mentais dos séculos XX e XXI. *REAd*, 29(1), 224–260. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.377.125771>
- Carson, O., McAloon, T., Brown, D., & McIlpatrick, S. (2023). Exploring the contribution and impact of master's education for leadership development in adult general nursing: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, 71, 103697. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103697>
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(118), 1–29. Scopus. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Cruz, A. B., & Kim, H.-D. (2023). A bibliometric review of coach leadership studies. *Frontiers in Psychology*, 14. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1135243>
- Cunha, C. S. M. (2021). *Mar calmo nunca fez bom marinheiro”: Competências essenciais para liderar em crise* [Master Thesis, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137798/2/515282.pdf>
- Figueira, A. M. M. M. (2023). *Liderança e governação nas instituições particulares de solidariedade social em Portugal* [Doctoral Thesis, Instituto Superior de Economia e Gestão]. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/27466>
- Figueiredo, J. A. L., Neves, F. S. C., Chimenti, P. C. P. de S., & Abelha, D. M. (2022). A Decade of Research on Leadership and its Effects on Creativity-Innovation: A Systematic and Narrative Literature Review. *Review of Business Management*, 24(1), 66–91. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v24i1.4151>

- Foldøy, S., Furunes, T., Dagsland, Å. H. B., & Haver, A. (2021). Responsibility beyond the board room? A systematic review of responsible leadership: Operationalizations, antecedents and outcomes. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(18). Scopus. <https://doi.org/10.3390/su131810298>
- Henderikx, M., & Stoffers, J. (2022). An Exploratory Literature Study into Digital Transformation and Leadership: Toward Future-Proof Middle Managers. *Sustainability (Switzerland)*, *14*(2). Scopus. <https://doi.org/10.3390/su14020687>
- Hoedemakers, J., Vanderstukken, A., & Stoffers, J. (2023). The influence of leadership on employees' employability: A bibliometric analysis, systematic literature review, and research agenda. *Frontiers in Psychology*, *14*. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1092865>
- Mcquade, K., Harrison, C., & Tarbert, H. (2021). Systematically reviewing servant leadership. *European Business Review*, *33*(3), 465–490. <https://doi.org/10.1108/EBR-08-2019-0162>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, *6*(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mokhtar, A. R. M., Genovese, A., Brint, A., & Kumar, N. (2019). Supply chain leadership: A systematic literature review and a research agenda. *International Journal of Production Economics*, *216*, 255–273. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2019.04.001>
- Moura, A. A. de, Hayashida, K. Y., Bernardes, A., Zanetti, A. C. B., & Gabriel, C. S. (2019). Charismatic leadership among nursing professionals: An integrative review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *72*, 315–320. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0743>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: Elaboration and explanation. *BMJ*, *349*, g7647. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647>
- Souza, R., & Wood Jr, T. (2022). Múltiplas lentes de estudo e abordagem da liderança. *Revista de Administração de Empresas*, *62*, e2021. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220607x>
- Toader, A. F., & Martin, R. (2023). Bringing the cognitive revolution forward: What can team cognition contribute to our understanding of leadership? *The Leadership Quarterly*, *34*(1), 101619. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2022.101619>
- Tummers, L. G., & Bakker, A. B. (2021). Leadership and Job Demands-Resources Theory: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, *12*. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722080>
- Valle, R. B. L. R. D., Balsanelli, A. P., Taminato, M., Saconato, H., & Gasparino, R. (2021). A relação entre a liderança autêntica dos enfermeiros e o empoderamento estrutural: Uma revisão sistemática. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *55*, 1–8. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2019029003667>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3ª Ed.). Edições Sílabo.
- Wang, Q., Hou, H., & Li, Z. (2022). Participative Leadership: A Literature Review and Prospects for Future Research. *Frontiers in Psychology*, *13*. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.924357>

Pensar a formação no CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos - A implementação de um projeto formativo num novo território

Lúcia Grave Magueta ¹
lucia.magueta@ipleiria.pt

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo

O Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção em Espaços Educativos é uma formação na área dos Serviços de Apoio a Crianças e Jovens em funcionamento na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria desde o ano letivo de 2015-2016. Esta formação prepara profissionais para a atuação em diferentes contextos de educação formal e não formal – creches, jardins de infância e escolas; centros de ocupação de tempos livres; serviços educativos de centros culturais, museus e bibliotecas; e outras respostas sociais dirigidas a diferentes públicos. Em todas as edições do curso, o número de candidaturas foi superior ao número de vagas disponíveis, sendo assinalável a procura por parte de candidatos oriundos da região Oeste de Portugal. Para dar resposta a esta procura e também às necessidades de formação existentes nesta área profissional, criaram-se as condições para que o CTeSP pudesse funcionar num novo território – a cidade de Torres Vedras, situada na região Oeste do país – num núcleo de formação superior já existente. Com o objetivo de descrever diferentes momentos do planeamento e da implementação deste curso, que utiliza os recursos da comunidade no cumprimento da sua missão formativa, empreendeu-se um estudo seguindo uma metodologia de estudo de caso, com recolha de dados através de diversas técnicas, junto de docentes, estudantes e parceiros. A recolha já realizada permitiu mapear e conhecer as potencialidades de estruturas existentes no meio envolvente – instituições educativas, artísticas, culturais e sociais – para delinear estratégias pedagógicas articuladas com as características e especificidades do território, e tem apoiado as decisões da coordenação do curso no seu processo de implementação.

Palavras-Chave: Curso Técnico Superior Profissional, Formação Profissional, Estratégias Pedagógicas.

Introdução

Em 2014, com o Decreto-Lei n.º 43 de 18 de março, foi criado em Portugal um novo tipo de formação superior não conferente de grau – os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP). Estes cursos, com desenvolvimento no ensino superior politécnico, visam o alargamento da qualificação dos cidadãos ao nível do ensino superior, contribuindo assim para a evolução económica e social do país e incluem uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação técnica e uma componente de formação em contexto de trabalho (Estágio).

Com o surgimento deste Decreto-Lei também o Politécnico de Leiria alargou a oferta formativa das suas escolas, passando a incluir dezenas de CTeSP em diversas áreas do conhecimento, contribuindo assim para o desenvolvimento da região Centro e Oeste.

Foi neste contexto que também a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) concebeu e implementou vários cursos alinhados com as suas áreas de atuação no ensino superior. Esta escola, para além da formação inicial de educadores de infância e de professores, disponibiliza, na área da educação, cursos de mestrado destinados a professores já em funções e a outros

profissionais de educação, orientados para a dinamização do processo educativo e, na área das ciências sociais, mestrados orientados para a intervenção social, comunicação social e para o aprofundamento de estudos em áreas específicas como a tradução e o desporto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais [ESECS], 2023). Assim sendo, ajustou-se à natureza da sua atividade a conceção e oferta do CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos, tendo o mesmo surgido de um diagnóstico de necessidades de formação sentido pelos parceiros da ESECS, nomeadamente, os contextos de educação formal e não formal.

O curso, na área dos Serviços de Apoio a Crianças e Jovens, surgiu com o propósito de preparar profissionais para a atuação em diferentes contextos de educação – creches, jardins de infância e escolas; centros de ocupação de tempos livres; serviços educativos de centros culturais, museus e bibliotecas; e outras respostas sociais dirigidas a diferentes públicos – que trabalham no apoio a educadores, professores, assistentes sociais, bibliotecários, técnicos de museus, técnicos de educação de autarquias, entre outros profissionais com funções em contextos e processos educativos. A preparação para este perfil profissional traduz-se na capacitação para o desenvolvimento das seguintes atividades principais: a) Intervir em ações promotoras do desenvolvimento educacional de diferentes públicos e em contextos diversificados; b) Acompanhar e supervisionar o desenvolvimento de atividades pedagógicas com crianças e jovens; c) Preparar, gerir e inventariar recursos de apoio à intervenção pedagógica; d) Planificar e dinamizar atividades de tempos livres; e) Programar e implementar a aplicação de técnicas e metodologias que envolvam as linguagens artísticas enquanto ferramentas para a intervenção; f) Acompanhar crianças e jovens nos diversos momentos e nas rotinas do quotidiano da instituição; g) Integrar equipas de profissionais que intervêm em instituições e espaços educativos, colaborando na planificação, no desenvolvimento e na avaliação de atividades e de projetos; h) Registrar e organizar dados que caracterizem situações observadas no espaço educativo; i) Planear e desenvolver atividades promotoras da saúde, da segurança e do bem-estar; j) Promover e dinamizar atividades intergeracionais; k) Implementar procedimentos de qualidade e de avaliação dos espaços educativos; e l) Conceber e aplicar soluções criativas na resolução de problemáticas que ocorrem nos espaços educativos (Aviso n.º 14567/2015, D. R. n.º 244/2015).

O curso iniciou o seu funcionamento no ano de 2015-2016 tendo resultado das suas sucessivas edições, até ao ano letivo de 2022-2023, cerca de 150 diplomados. Destes, cerca de 70% prosseguiram estudos em ciclos de formação de licenciatura, principalmente nos cursos de Educação Básica e de Educação Social. O CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos tem planos de creditações e alinhamento com estes dois cursos de licenciatura existentes na ESECS.

Ao longo dos anos letivos foi-se estudando a sua implementação e foi possível constatar que as entidades parceiras que acolhem estágios são também entidades empregadoras dos diplomados; o curso tem contribuído para suprimir necessidades de formação e qualificação profissional; o curso capacita para a atuação e reflexão sobre os novos desafios educacionais. Analisando o percurso de alguns estudantes, percebe-se o impacto que o curso teve no seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, nos seus projetos de vida.

Em todas as edições do curso, o número de candidaturas foi superior ao número de vagas abertas, sendo assinalável a procura por parte de candidatos provenientes da região Oeste de Portugal. Esta premissa impulsionou o propósito institucional de implementar no ano letivo de 2022-2023 este projeto formativo num novo território – a cidade de Torres Vedras – num núcleo de formação superior já existente, vocacionado para o desenvolvimento de CTeSP.

Este texto apresenta um estudo em desenvolvimento – um estudo de caso que incide sobre os processos seguidos em diferentes momentos da implementação da primeira edição deste curso num novo contexto. O desenho do estudo e a recolha de dados teve início em julho de 2022, com uma fase de *Diagnóstico* e o final prevê-se para outubro de 2024, com uma fase de *Avaliação*.

1. A implementação do projeto formativo num novo território: que referências?

O desenvolvimento das diferentes edições do curso consolidou práticas, trabalho em equipa entre docentes, articulação entre unidades curriculares, relações com os parceiros para o desenvolvimento de projetos na comunidade envolvente à ESECS, em Leiria, entre outros aspetos que constituíram a «identidade» do curso e, conseqüentemente, a sua intensa procura, que foi sempre superior à de outros CTeSP em funcionamento na mesma instituição. Esta excecional procura que, para o ano de 2022-2023, se traduziu em 120 candidaturas para 32 vagas, ocasionou a sua expansão para o novo território já referido – o Núcleo de Formação de Torres Vedras, uma extensão do Politécnico de Leiria vocacionada para os cursos técnicos superiores profissionais.

Havendo condições para que o CTeSP pudesse funcionar num novo contexto, era necessário empreender uma sequência de ações para que a sua implementação pudesse acontecer – surgiu então a seguinte questão: Que referências considerar para a implementação deste projeto formativo num novo território? A resposta a esta questão passa nestes dois pontos:

- Evidências da existência de candidatos / potenciais estudantes – uma grande parte dos candidatos e dos colocados no curso desde que o curso entrou em funcionamento reside em localidades da zona Oeste, tais como Caldas da Rainha, Torres Vedras, Lourinhã, Peniche, Bombarral, Alenquer, Cadaval, entre outras, nas quais existem escolas profissionais e escolas secundárias que oferecem cursos profissionais (Nível IV do Quadro Nacional de Qualificações) nas áreas de Educação e de Serviços de Apoio a Crianças e Jovens. Logo, há evidências da existência de destinatários com interesse em desenvolver um percurso académico nas áreas referidas.
- Necessidades de formação existentes nesta área profissional – os auxiliares de ação educativa ou outros profissionais que trabalham em espaços educativos sob supervisão de educadores de infância, professores, educadores sociais, assistentes sociais, técnicos de museus, técnicos de bibliotecas, centros de ocupação de tempos livres, entre outros, em geral, não têm formação superior na área de educação. As práticas desenvolvidas no curso e a relação com os parceiros institucionais evidenciaram que o perfil profissional definido para o CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos, bem como o respetivo referencial de competências, se adequam à realidade das instituições e apresentam potencial de empregabilidade para os seus diplomados. Por isso, os parceiros têm vindo a considerar que esta formação é uma mais-valia para os profissionais que atuam em espaços educativos diversos, tendo integrado titulares do curso no seu conjunto de colaboradores.

2. Metodologia

Tal como foi apresentado, considerou-se importante estudar a implementação deste projeto formativo já existente na ESECS, em Leiria, num novo território – a cidade de Torres Vedras. Para tal, numa abordagem qualitativa, foi seguida uma metodologia de estudo de caso, que se foca no desenvolvimento da primeira edição do curso no Núcleo de Formação de Torres Vedras e cuja recolha e análise de dados se estende por aproximadamente dois anos, o tempo de duração de uma edição do curso. Considera-se o «estudo de caso» na definição de Merriam (1998, p.13), «uma

descrição holística e intensiva, bem como a análise de um fenómeno limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social», tendo como atributos distintivos ser *particular*, pois foca uma situação singular, evento, programa ou fenómeno; *descritivo*, na medida em que produz uma rica descrição do fenómeno em estudo; e *heurístico*, pois ilumina a compreensão do leitor a respeito do fenómeno em estudo.

Para este estudo foram definidos os seguintes objetivos: a) descrever as fases de diagnóstico, planeamento e implementação do CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos num novo território; b) avaliar as ações desenvolvidas, caracterizando o seu impacto em diferentes dimensões – aprendizagens, empregabilidade e/ou prosseguimento de estudos dos primeiros diplomados, contributo para a qualificação de profissionais que desempenham funções em espaços educativos, e qualidade da intervenção em espaços educativos (contributos decorrentes do Estágio); e por último, o objetivo c) delinear um referencial orientador que apoie a Instituição de Ensino Superior no desenvolvimento de outros projetos formativos no mesmo território adequando-os à sua realidade e identidade.

O processo teve início com uma fase prévia, de formalização do funcionamento do curso junto da tutela. Num primeiro momento foi necessário fazer contactos com futuras instituições parceiras e estabelecer protocolos para o acolhimento de Estágios. Isto é, previamente ao funcionamento do curso, é requerida uma formalização que garanta a existência de lugares para a realização do Estágio em número correspondente ao número de vagas a abrir. Esta procura de parcerias permitiu uma aproximação aos contextos reais de trabalho dos futuros estagiários e diplomados do curso, no novo território. Assim, estes contactos com futuros parceiros permitiram: dar a conhecer o referencial de competências do curso; conhecer as necessidades de formação existentes; conhecer o potencial de empregabilidade para os diplomados do curso.

Para estudar este processo põem-se em prática diversas técnicas de recolha de dados: a observação participante, com recurso a técnica de incidentes críticos (Estrela & Estrela, 1994); as entrevistas semi-estruturadas (Bogdan & Biklen, 2010); o recurso a conversas informais com parceiros, futuros empregadores, responsáveis da autarquia, docentes, estudantes e potenciais candidatos / destinatários do curso; a análise documental; e os inquéritos por questionário a estudantes e *alumni*. Para tal, serão construídos os instrumentos adequados, prevendo o tratamento de dados através de estatística descritiva e da análise de conteúdo.

Para este estudo definiram-se as seguintes fases:

- Diagnóstico – a realizar entre julho e outubro de 2022, início do funcionamento do curso;
- Planeamento – a realizar até outubro de 2022, preparando o funcionamento do 1.º ano; entre junho e setembro do ano 2023, preparando o funcionamento do 2.º ano;
- Implementação – a decorrer entre outubro de 2022 e julho de 2024;
- Avaliação – a decorrer ao longo de todo o processo e com final previsto para outubro de 2024, contemplando diversas dimensões – aprendizagens, empregabilidade e/ou prosseguimento de estudos dos primeiros diplomados, contributo para a qualificação de profissionais que desempenham funções em espaços educativos, e qualidade da intervenção em espaços educativos (contributos decorrentes do Estágio).

2.1. Diagnóstico

Nesta fase procurou-se mapear e conhecer as potencialidades das estruturas (espaços educativos) existentes no meio envolvente – instituições educativas, artísticas, culturais e sociais – para delinear estratégias pedagógicas articuladas com as características e especificidades do território.

O conhecimento do contexto, o novo território onde funcionaria o CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos, necessariamente teria de se basear num levantamento orientado pela seguinte questão: Que espaços educativos existem?. Assim, através de análise documental em diversas fontes (fundamentalmente, *webpages* ligadas ao município e agendas culturais), foi possível identificar: Estabelecimentos de ensino público e privado em todos os níveis de ensino; Creches – IPSS, instituições privadas; Património – espaços museológicos; Espaços culturais e artísticos – museus, galerias, centros artísticos (escolas de música, escolas de dança, ateliês); Bibliotecas; Ludoteca; Centro de Educação Ambiental; Espaços privados de apoio ao estudo; Projetos educativos promovidos pela autarquia ou outras organizações.

Muitos dos equipamentos existentes são tutelados pela Câmara Municipal, sendo a mesma parceira do Politécnico de Leiria e do Núcleo de Formação. No conjunto total de instituições identificadas também se incluem os parceiros que num primeiro momento formalizaram protocolos para a realização de Estágios.

Os dados recolhidos em diferentes documentos, nomeadamente planos de atividades e suportes diversos de divulgação de eventos (agendas culturais, *webpages*, redes sociais, folhetos informativos, entre outros), permitiram conhecer atividades relacionadas com o âmbito do curso.

O levantamento realizado possibilitou estruturar um planeamento, fundamental para o desenvolvimento de algumas unidades curriculares (UC). Resumidamente, esta fase permitiu:

- Trabalhar na adequação do referencial de competências do curso às características do novo território;
- Selecionar docentes locais, com habilitações e perfil adequado ao cumprimento dos objetivos do curso;
- Adequar os recursos existentes no Núcleo de Formação às necessidades do curso – providenciar espaços para o desenvolvimento de experiências artísticas; salas com equipamentos multimédia; constituir um acervo bibliográfico adequado ao curso;
- Conhecer parcerias já existentes entre instituições da comunidade e outros projetos formativos em funcionamento no Núcleo de Formação.

Estes aspetos foram fundamentais para o planeamento das atividades a desenvolver no 1.º ano de implementação do curso.

2.2. Planeamento

O grupo de estudantes que integrou a primeira edição, com um total de nove estudantes, ingressou após um curto período de candidaturas que decorreu já no início do ano letivo de 2022-2023, tendo a divulgação do curso sido limitada em termos de duração e presença em canais de comunicação da instituição. Contudo, o planeamento do desenvolvimento das UC ajustou-se ao calendário dos restantes cursos em funcionamento na ESECS. O corpo docente foi formado com professores que lecionam no CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos que funciona em Leiria e com outros professores da região Oeste e de Torres Vedras.

Os dados obtidos na fase de Diagnóstico possibilitaram planificar atividades a desenvolver com a colaboração de diferentes instituições e equipamentos existentes na cidade. Possibilitaram também olhar para o plano de estudos do curso, em particular para o conjunto de UC do 1.º ano e identificar quais se poderiam modelar e adequar ao novo território, integrando uma articulação com os aspetos que constituem a sua identidade histórica, cultural e social.

Assim sendo, foram programadas diferentes atividades – visitas de estudo, visitas guiadas, trabalho de campo, oficinas práticas oferecidas pela programação das instituições, aulas abertas e seminários com a participação de oradores que desenvolvem atividades localmente – a desenvolver de forma integrada nas aulas das UC e também de forma extracurricular.

Para esta programação, para além dos objetivos do curso, foram considerados os interesses dos estudantes, dando-lhes voz ativa relativamente a dimensões da intervenção em espaços educativos em que tinham motivação para aprofundar os seus conhecimentos.

Numa fase inicial, um levantamento de dados relativamente às expectativas que tinham para o curso, permitiu identificar duas categorias: o curso ser uma formação que possibilita o prosseguimento de estudos para o curso de licenciatura em Educação Básica; o curso permitir uma qualificação de Nível V do Quadro Nacional de Qualificações que prepara para a integração na vida ativa – a expectativa de algumas estudantes é trabalhar no apoio à ação educativa em contextos de Educação de Infância.

2.3. Implementação

No presente texto é apenas possível resumir o primeiro ano de implementação do curso, pois esta fase ainda irá decorrer durante o ano letivo de 2023-2024.

Ao longo dos dois semestres o desenvolvimento das UC decorreu normalmente, tendo-se apoiado em recursos e equipamentos existentes na comunidade envolvente, nomeadamente na Biblioteca Municipal (para o desenvolvimento de atividades da UC de Comunicação em Língua Portuguesa); na Casa-Museu Jaime Umbelino e na Galeria Municipal (na UC de Linguagens Artísticas na Intervenção Educativa); e variadas instituições (museus, galerias, centro de educação ambiental, associações de promoção cultural) para o desenvolvimento da UC de Análise da Prática e dos Contextos Educativos. Esta UC, particularmente, incide no conhecimento *in situ* de diferentes espaços educativos, dos serviços que os mesmos prestam à comunidade, e do perfil funcional de diferentes profissionais que atuam nestes espaços, entre outros aspetos que caracterizam as suas atividades. Foi deste modo que o curso se ajustou às características do território, partindo do que lhe é específico para desenvolver o referencial de competências. Os estudantes, residentes principalmente em Torres Vedras ou em localidades limítrofes, aprofundaram conhecimento teórico e prático tendo como referências as instituições existentes na sua cidade, contexto geográfico onde pretendem vir a desenvolver a sua vida profissional na área da Educação.

Foi possível também contar com a presença de oradores, intervenientes em organismos locais, para partilha de experiências e conhecimento em vários âmbitos, nomeadamente para dar a conhecer projetos existentes. Destacamos a participação do Diretor do Departamento de Educação e Atividade Física da Câmara Municipal de Torres Vedras que apresentou os projetos desenvolvidos pela autarquia no âmbito da promoção do brincar em contextos de Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em suma, considera-se que o primeiro ano permitiu o cumprimento da missão formativa do curso, com forte apoio de intervenientes locais e utilizando os recursos existentes na comunidade, apostando na qualidade das experiências de aprendizagem.

Perspetivando a consolidação das práticas e o desenvolvimento da implementação do curso em novas edições, foi promovida a sua divulgação nas escolas profissionais que têm cursos de nível IV nas áreas de educação, animação e intervenção social, junto de turmas do 10.º ao 12.º ano de escolaridade, sendo este o público-alvo predominante. Esta divulgação aconteceu de diversas formas – contactos com a coordenadora de curso, apresentação de material de divulgação, contacto com diretores de curso, conversas informais com estudantes para informação e esclarecimento de dúvidas.

Foi ainda promovida através dos canais de comunicação do Núcleo de Formação e da ESECS, nomeadamente nas redes sociais Facebook e Instagram, uma campanha de divulgação com testemunhos de estudantes e diplomados em diferentes situações académicas ou profissionais.

2.3. Avaliação

Esta fase tem correspondência com a «avaliação de programas», tal como é definida por Fernandes (2011, p.189), e que «consiste num processo deliberado e sistemático de análise dos procedimentos e/ ou dos produtos de uma determinada medida de política ou programa que, por sua vez, se compara com um conjunto de normas mais ou menos explícitas, como forma de contribuir para melhorar esse mesmo programa ou a política que lhe está subjacente». Também de acordo com este autor, traduz-se em quatro etapas: «1. Definir critérios que indiquem as dimensões a ter em conta na avaliação de um dado programa; 2. Determinar normas (*standards*) a partir das quais se pode determinar o desempenho do programa; 3. Determinar o nível de desempenho do programa através da medida que resulta da sua comparação com as normas definidas; 4. Determinar o valor e o mérito do programa a partir da síntese e integração das evidências recolhidas» (p.189).

A definição de critérios para determinar o valor de um dado programa e/ ou projeto, deve considerar: a) os objetivos do programa; b) as necessidades dos principais destinatários do programa; c) os objetivos da medida de política a que o programa possa estar associado; e d) as preferências daqueles que, de algum modo, possam ser afetados pela avaliação e/ ou que tenham interesse nos seus resultados, os chamados *stakeholders* (Fernandes, 2011). A definição de critérios traduz-se na construção de um Referencial de Avaliação, na linha da teoria de Figari (1996) sobre a metodologia de «referencialização» – que consiste na construção e operacionalização de um conjunto de referências (referencial) para avaliar um dispositivo educativo.

Em termos práticos, destacam-se cinco situações a considerar no desenvolvimento das práticas de avaliação de programas e projetos educacionais: «Conhecimento do programa ou projeto»; «Problema e questões de avaliação»; «Papel dos avaliadores e dos *stakeholders*»; «Método»; e «Utilizações da avaliação» (Fernandes, 2011).

Tendo por base estes pressupostos, importa definir a situação do objeto a avaliar – desenvolvimento da primeira edição do CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos no Núcleo de Formação de Torres Vedras – e, para tal, apresenta-se no Quadro 1 o que se pode antever relativamente a estas cinco dimensões.

Conhecimento do CTeSP de Intervenção em Espaços Educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos seus propósitos, estrutura e funcionamento; - Identificação de <i>stakeholders</i> (a quem se destina o curso, quem são os beneficiários dos processos desenvolvidos no curso); - Identificação dos recursos que utiliza - espaços, equipamentos, recursos didáticos.
Problema e questões de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Que dimensões do «objeto» se pretende avaliar? - Que expectativas têm os <i>stakeholders</i> acerca do curso? - A avaliação vai centrar-se nos processos, nos produtos, ou em ambos? - A avaliação vai focar-se nos resultados a curto, médio ou longo prazo? - A que «audiência» interessam os resultados da avaliação?
O papel do avaliador e dos <i>stakeholders</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A coordenadora do curso assumirá o papel de investigadora/ avaliadora, porém, apesar do envolvimento com o «objeto» em avaliação, manterá um olhar objetivo sobre o mesmo, anulando enviesamentos. Serão adotados os procedimentos necessários para garantir a credibilidade, objetividade e fiabilidade dos resultados. - Os <i>stakeholders</i> serão envolvidos na avaliação de diversas formas, contribuindo com dados relativamente à existência e funcionamento do CTeSP.
A metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Será produzida uma avaliação descritiva, que incidirá sobre processos e produtos, com participação dos <i>stakeholders</i> identificados. A recolha de dados, realizada através da aplicação de diferentes técnicas, servirá para compreender os pontos de vista dos diferentes intervenientes e os significados que atribuem ao CTeSP.
Os resultados da avaliação	<p>Os resultados da avaliação do CTeSP servirão para compreender o seu valor – para a missão da ESECS, para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos estudantes e diplomados, para a qualidade do trabalho desenvolvido nas organizações educativas nas quais foram realizados Estágios, para a empregabilidade – e também para referência na tomada de decisões sobre a sua reformulação, para melhoria, e sobre a sua continuidade através da implementação de novas edições.</p>

Quadro 1: Dimensões a considerar na avaliação do CTeSP

Das cinco situações descritas, consta já no presente texto informação sistematizada até ao momento atual em que se encontra o desenvolvimento do curso, após um ano de implementação. Para tal, estão a ser considerados na análise mais dados relativos às práticas, aos recursos didáticos, às tutorias e espaços de interação e à avaliação das aprendizagens, seguindo Arredondo e Diago (2006) e Alves (2007).

Relativamente a esta dimensão, a da avaliação das aprendizagens, esta foi medida continuamente e em articulação com os objetivos definidos para o curso. Os meios foram diversificados – realização de testes; realização de trabalhos de pesquisa individuais e em grupo; apresentações orais, participação em atividades dinamizadas nas aulas; produtos de aprendizagem materializados em diferentes linguagens (artefactos visuais, produções multimédia, textos, performances, entre outros).

Respondendo à questão «Os estudantes adquiriram o conhecimento pretendido nas UC que constituem o 1.º ano do plano de estudos?», dos nove estudantes, sete cumpriram com sucesso os 60 ECTS relativos às UC do 1.º ano do curso; um estudante cumpriu 56 ECTS e um estudante não frequentou e não obteve aprovação a nenhuma UC. As classificações das UC do curso distribuíram-se entre os níveis de «Suficiente», «Bom» e «Muito Bom», tendo predominado as classificações de «Bom», que correspondem ao intervalo 14-16 valores.

Conclusão

A implementação do curso tem considerado a identidade do novo território. Não foi opção da coordenação do curso replicar as práticas do curso que funciona na ESECS, em Leiria, apesar da sua efetividade, mas antes fazer a leitura do novo contexto e dar sentido a práticas que se articulem

com as características do mesmo. Para tal, integraram-se em algumas UC módulos que requerem o recurso à comunidade e o envolvimento de intervenientes em espaços educativos locais como docentes do curso.

No segundo ano de implementação decorrerão novas UC, incluindo o Estágio, que possibilitará a formação em contextos reais de trabalho e uma aproximação total e efetiva do Técnico Superior Profissional de Intervenção em Espaços Educativos ao mercado de trabalho. Espera-se também o começo de uma nova edição do curso, com uma turma de 20 estudantes que iniciarão o 1.º ano, e que se apoiará no trabalho já desenvolvido em termos de recursos e de parcerias.

Pretende-se que na continuação da implementação do curso se intensifiquem as formas de articulação com os parceiros já existentes e também se construam novas parcerias na zona de influência do Núcleo de Formação. Pretende-se também conceber e implementar projetos de intervenção junto da comunidade em articulação com instituições parceiras e partindo de problemas identificados – na recolha de dados identificou-se a necessidade de intervenientes para vários projetos, em regime de voluntariado ou em Estágio.

O estudo de caso em desenvolvimento e os resultados que se vão produzindo nas diferentes etapas continuarão a orientar as decisões da coordenação do curso no seu processo de implementação.

Agradecimento

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Referências

- Alves, F. M. L. (2007). *Avaliação da efetividade do Curso de Formação de Professores da Universidade Católica de Brasília Virtual* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório institucional UFC. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2893>
- Arredondo, S. C. & Diago, J. C. (2006). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes e Ámbitos*. Pearson Educación.
- Aviso n.º 14567/2015. *Diário da República n.º 244/2015, 2.ª série de 15-12-2015*. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2015/12/244000000/3620736209.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43 de 18 de março. *Diário da República n.º 54/2014, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2014-571937>
- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. (2023, 21 de agosto). *Escola. Rigor, competência e educação: os nossos valores desde 1979*. <https://www.ipleiria.pt/esecs/escola/>
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Editorial Estampa.
- Fernandes, D. (2011) Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.) *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, pp. 185-208. Editora Melo.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto Editora.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Visões e decisões dos futuros professores sobre metodologias ativas

Daniela Gonçalves ¹, Margarida Quinta e Costa ²
dag@esepf.pt, mqc@esepf.pt

¹ CIPAF-ESEPF/ CIDTFF, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal, ² CIPAF-ESEPF, Porto, Portugal

Resumo

Cada vez mais docentes reconhecem que os métodos pedagógicos, bem como os conteúdos educativos, devem ser alterados para se adaptarem ao século XXI, apelando à mudança para uma aprendizagem ativa e centrada nos estudantes, num mundo que está em constante mudança. Esta mudança só pode ser implementada se o contexto educativo e os métodos, espaços e prioridades forem alterados. Este artigo apresentará razões que justificam esta mudança, bem como os conhecimentos práticos que estão implicados na utilização de metodologias ativas que proporciona resultados e processos de trabalho/ práticas diferentes, ambicionando-se maior motivação e desenvolvimento sistemático e intencional dos estudantes. Assumimos que há inovação pedagógica com a aplicação sistematizada e deliberada de algumas dessas metodologias ativas que levam a mudança de práticas pedagógicas pelos professores. A visão e posição dos futuros docentes, em situação pré-profissional, face a estas metodologias parece-nos crucial para o seu desenvolvimento profissional como futuros professores que se comprometem a formar cidadãos com a capacidade de tomar decisões fundamentadas e com participação ativa na sociedade. O nosso compromisso na formação de professores é proporcionar contacto teórico, mas também experiência de algumas metodologias ativas de modo a promover competências de aprendizagem como resposta às necessidades de inovação em educação. Pudemos avaliar o resultado deste projeto pela aplicação de um inquérito por questionário com um conjunto de afirmações relativo às metodologias ativas e suas vantagens, mas também questões que promovem a reflexão e a consciencialização do percurso formativo realizado, onde os estudantes podem expressar, numa escala de grau de concordância, a sua compreensão e compromisso da utilização dessas metodologias. A maioria dos estudantes demonstrou compreender o potencial das metodologias ativas na mudança necessária na formação dos alunos, validando, desta forma, o projeto que desenvolvemos.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas, Formação De Professores, Inovação Pedagógica, Decisões Educativas Deliberadas.

1. Introdução

Partimos do conceito de renovação educacional que responda às exigências ao século XXI, conscientes que implica ações de ensino (ações de aprendizagem / ações de avaliação, métodos pedagógicos), conteúdos educativos selecionados com intencionalidade e propostas pedagógico-didáticas exequíveis, apelando à mudança para uma aprendizagem ativa e centrada nos estudantes. No contexto atual esta mudança só pode ser implementada se o contexto educativo e os métodos, espaços e prioridades forem alterados (Scherer et al., 2019).

Bons métodos e boas metodologias são sempre terrenos férteis de (re)criação, onde cada docente é convidado, individualmente e em equipa educativa, a concretizar a sua autoria, através das suas decisões curriculares e da definição de opções pedagógico-didáticas. Neste sentido, e porque os bons métodos e as boas metodologias – ativas e significativas – são sempre simples, não simplistas, e sem método(s) e metodologias (ativas e significativas) tudo leva mais tempo e requer muita energia, situados na linha de Benjamim Franklin, “for every minute spent on organizing, an hour is earned”, temos procurado trilhar caminhos simples, mas produtivos e, sobretudo, significativos na

formação de professores, tendo em conta que a renovação educacional pode ser atingida por via da inovação pedagógica (Gonçalves et al. 2022). Assumimos que há inovação pedagógica com a aplicação sistematizada e deliberada de algumas metodologias ativas que levam a mudança de práticas pedagógicas pelos professores. Requer reflexão, experimentação, confronto, análise, avaliação (Marques & Gonçalves, 2021).

Precisamos, pois, de investir em metodologias pedagógicas ativas como terrenos férteis da (re)criação o implica, inevitavelmente, uma visão estruturada de tudo o que pretendemos, ou temos de fazer. Trata-se de uma intencionalidade – pedagógica – que ajuda a clarificar e a respeitar as prioridades. Trata-se de uma decisão face às alternativas e seguir em (e com) segurança de que, quando nos dedicamos a um determinado assunto, tarefa, tema, aluno, entre outros, estamos a realizar justamente aquilo que devíamos estar a fazer. Aporta-nos foco na lecionação e, por tal, muito relevante na formação de professores.

Ora, o nosso compromisso na formação de professores é proporcionar contacto teórico, mas também experiência de algumas metodologias ativas (MA) de modo a promover competências de aprendizagem como resposta às necessidades de inovação em educação. Neste artigo apresentar-se-á os resultados provenientes da reflexão, dos futuros professores, sobre as MA e o modo como conduzimos a promoção do conhecimento profissional sobre as vantagens da sua utilização.

2. Metodologia

Neste trabalho avaliamos a visão e posição dos futuros docentes, em situação pré-profissional, face a algumas metodologias ativas pela aplicação de um inquérito por questionário. Os dados analisados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário organizado com questões abertas, numa escala de grau de concordância (concordo fortemente, concordo, discordo, discordo fortemente, não sei/não tenho opinião) e uma questão final de resposta curta. As questões colocadas incidiam sobre dois pilares:

- o conhecimento dos estudantes sobre as MA, incluindo se consideravam que estas têm um cariz multi/transdisciplinar, se preconizam uma abordagem transversal de temáticas atuais e se conhecem exemplos de MA;
- o potencial da sua aplicação na prática profissional, considerando a dificuldade de as articular com a comunidade local e de as implementar, nomeadamente pela falta de experiência profissional acumulada ou de formação específica na área.

O inquérito termina com duas questões de comprovação da posição do estudante face às MA, perguntando se considera que a sua utilização beneficia uma educação personalizada e pedindo a indicação de duas vantagens da sua utilização, sendo esta a questão de resposta curta.

Num universo de 12 estudantes de Mestrado da Formação de Professores tivemos uma amostra 8 respondentes.

Na análise dos resultados consideramos as três dimensões acima referidas:

- conceito e características das MA;
- aplicação das MA na prática profissional;
- questões de confirmação da compreensão das MA pelos estudantes.

Estes resultados preliminares permitem a validação do inquérito para posterior aplicação numa recolha de dados com uma amostra maior de estudantes.

3. Resultados

Após a recolha dos dados, utilizamos os gráficos de barras produzidos pelo *google forms*, que permitem uma visão da distribuição das respostas relativamente a cada questão, apresentando o grau de concordância expressa na cor respetiva, como apresentado na legenda do gráfico. O tamanho da barra expressa o número de indivíduos que escolheram aquela opção.

Para a primeira categoria, conceito e características das MA, verificamos que a maioria dos estudantes concordaram fortemente com as afirmações: compreendo o que são metodologias ativas; considero que as metodologias ativas têm um cariz multi/transdisciplinar e considero que as metodologias ativas preconizam uma abordagem transversal de temáticas atuais. Os restantes estudantes concordaram com as afirmações (ver Figura 1). Quando colocamos uma questão mais prática sobre o conhecimento de exemplos de metodologias ativas, os resultados foram diferentes porque um estudante afirmou não saber ou não ter opinião, diminuindo o número de estudantes que concordavam totalmente com a afirmação. Os estudantes afirmaram compreender o que são MA mas sentem menos segurança quando questionados sobre a compreensão do conceito e práticas/metodologias ativas, última questão para a qual a maioria dos estudantes concordam com a afirmação, diminuindo o número daqueles que concordam totalmente.



Figura 1: Nível de concordância dos estudantes

Dado o número reduzido da amostra, e por se tratar de um estudo preliminar, pareceu-nos importante criar gráficos que permitissem compreender as respostas individuais (ver Figura 2), para posteriormente cruzar a informação. Para melhor leitura dos gráficos colocamos uma linha vermelha entre concordo e discordo. Verificamos que os estudantes 4, 7 e 8 concordam totalmente com todas as afirmações. Por outro lado, os estudantes 2 e 3 também concordam com todas as afirmações, embora não totalmente. O estudante 6 foi aquele que, na quarta afirmação, que refere o conhecimento de exemplos de MA, respondeu não saber ou não ter opinião, concordando com todas as restantes afirmações. O estudante 1 e 5 concordam totalmente com as primeiras afirmações, mas apenas concordam com as duas últimas, sendo estes estudantes que desviam os dados no gráfico anterior.

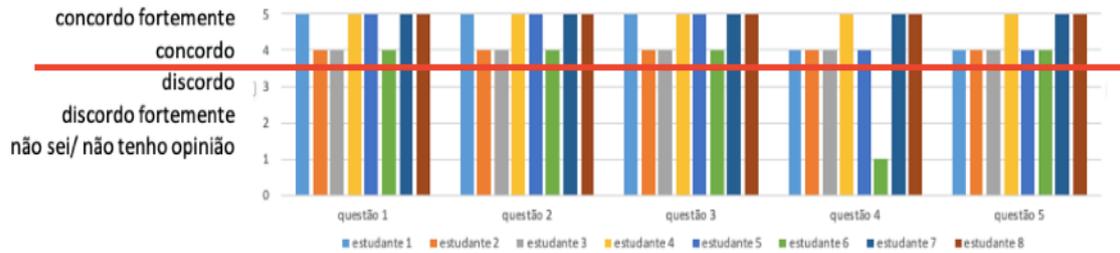


Figura 2: Distribuição individual do nível de concordância dos estudantes

Na segunda categoria de afirmações pretendemos avaliar a posição dos estudantes face ao potencial da aplicação das MA na sua prática profissional, considerando que podem ser difíceis de articular com a comunidade local, difíceis de implementar, que a sua utilização implica experiência profissional acumulada assim como formação específica na área (ver Figura 3). Os estudantes dividem-se entre concordar ou discordar das afirmações referidas, nomeadamente na dificuldade de implementar as MA. Um número superior de estudantes discorda fortemente ou discorda nas duas últimas afirmações, que consideram que a dificuldade de implementação se pode justificar pela falta de experiência ou formação. Na dificuldade de articulação com a comunidade local alguns estudantes não sabem ou não têm opinião.

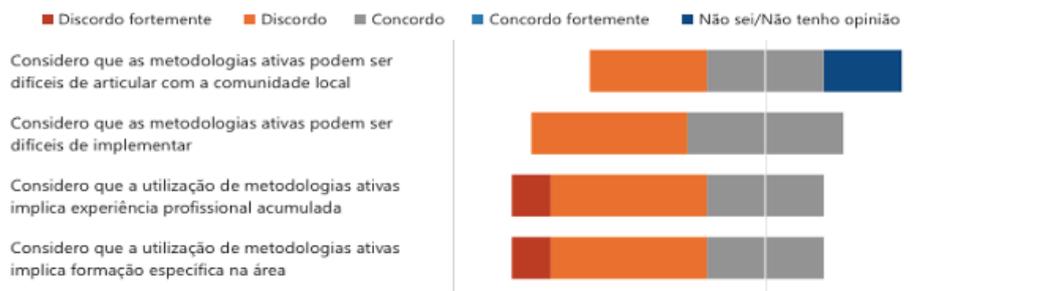


Figura 3: Nível de concordância dos estudantes

Na análise dos dados individuais verificamos que cada estudante fez a mesma opção, de concordar ou discordar, face à dificuldade de articular com a comunidade local e implementar as MA (ver Figura 4), questões 6 e 7. Os estudantes 1 e 6 não expressaram posição na primeira afirmação. Os estudantes 2, 4 e 5 discordaram de todas as afirmações, posição oposta tomada pelos estudantes 6 (com exceção da sexta questão) e 8, que concordaram com todas. Os estudantes 3 e 7 diferenciam-se dos restantes por concordarem com as MA não difíceis de articular com a comunidade local e são de difícil implementação; no entanto, discordarem que seja necessário experiência profissional acumulada e formação específica na área.

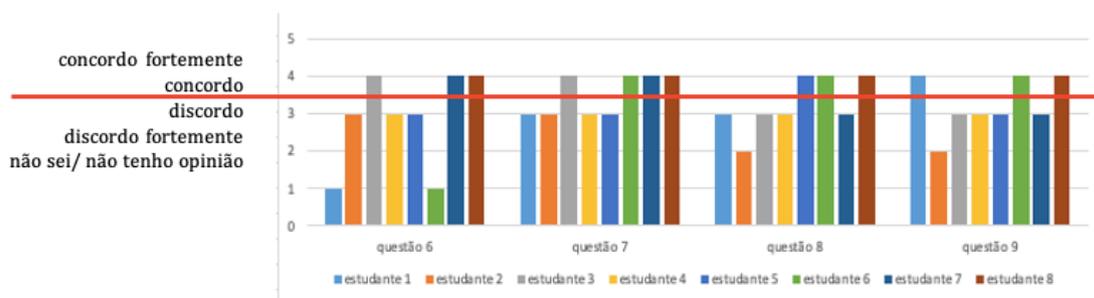


Figura 4: Distribuição individual do nível de concordância dos estudantes

A quase totalidade dos estudantes concorda que a utilização de metodologias ativas beneficia uma educação personalizada. O estudante 3 não sabe ou não tem opinião. Esta questão foi pensada para confirmação da posição dos estudantes quanto às características das MA.

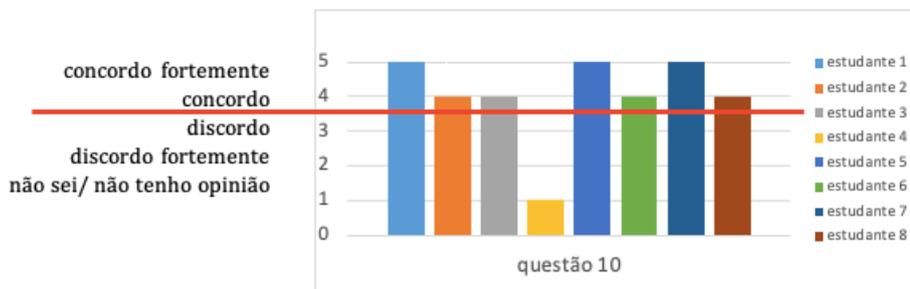


Figura 5: Distribuição individual do nível de concordância dos estudantes

A última questão analisada neste trabalho, questão 11, pedia que fossem indicadas duas vantagens da utilização de metodologias ativas. Da análise das duas vantagens indicadas por cada estudante, emergiram indicadores (Figura 6). Os estudantes valorizaram muito o envolvimento do aluno e a sua autonomia. Foram indicados por 1 ou 2 estudantes que as MA permitem o desenvolvimento do espírito crítico, aprendizagens mais significativas e cooperação entre os alunos.

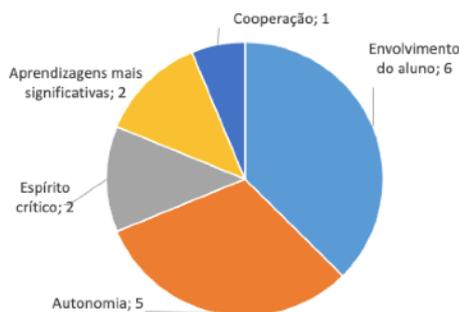


Figura 6: Vantagens indicadas pelos estudantes

4. Conclusões

Pela concordância com a primeira série de afirmações, os estudantes demonstram conhecimento sobre o conceito e as características das ME, nomeadamente no seu potencial de abordagem multi/transdisciplinar e na abordagem transversal de temáticas atuais que está bem patenteado em diferentes teorias públicas relacionadas com a ciência e a formação de professores (Quinta e Costa & Gonçalves, 2022).

Ao demonstrarem discordância das afirmações que referem que a utilização de MA necessita de formação específica na área e que implica experiência profissional acumulada, os estudantes apontam para possibilidade de as virem a utilizar na sua prática profissional, considerando que qualquer profissional pode vir a utilizar MA. Mais de metade dos estudantes discorda que para a utilização de ME seja necessário experiência profissional e formação específica na área, sendo, para nós, indicador de que se sentem capazes de implementar algumas dessas metodologias, mesmo considerando que possa ser uma mudança difícil. O estudante 3, que concordou com todas as afirmações relativas ao conceito e características das MA e discordou de todas as afirmações que apontam para as dificuldades de aplicação das MA na sua prática profissional, disse não saber se a

utilização das MA beneficia uma educação personalizada. Não encontramos explicação para esta resposta, num painel de respostas coerentes expressa pelos estudantes. Todos os estudantes identificaram vantagens na utilização das MA nomeadamente o envolvimento e autonomia do aluno, competências essenciais para que sejam autores do seu próprio percurso formativo. Pela identificação de vantagens da utilização das MA, pela coerência das respostas individuais da maioria dos estudantes, consideramos que estes futuros professores têm potencial para (re)criar as suas práticas por via da inovação pedagógica, contribuindo para a renovação educacional que responda às exigências ao século XXI.

5. Referências

- Gonçalves, D., Nogueira, I.C., Quinta e Costa, M., Monteiro, I., Silva, C.V. & Gonçalves, J.L.(Coords.); Gonçalves, C., Oliveira, C., Silva, C., Pimenta, E., Neves, F., Martins, F., Oliveira, F., Sousa, J., Rocha, J.F., Cunha, M. A., Amorim, M.F. & Tavares, M. (2022). Inovação e (Trans)Formação Educacional. ESEPF.
- Marques, H.& Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7 (1), 36-45
- Quinta e Costa, M. & Gonçalves, D. (2022). Estratégias/metodologias adotadas no ensino das Ciências Naturais: o ensinado, o aprendido e o aplicado. In *Livro de Atas – 7.o Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNAPPES.21)*, (pp. 362-367). Universidade de Aveiro.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

À quarta... família com arte - o envolvimento parental no ensino artístico

Helena Duarte ¹, Luísa Orvalho ²
helenaduarte2@hotmail.com, luisa.orvalho@gmail.com

¹ *Estudante do curso de mestrado em Ensino de Música, Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Portugal / Professora no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, Faro, Portugal, ² Professora na Escola das Artes, Investigadora do CEDH e Consultora do SAME, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

Resumo

Este artigo apresenta o resultado do projeto de intervenção pedagógica denominado “**À quarta... família com arte** - o envolvimento parental no ensino artístico”, realizado no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, no ano letivo de 2021/2022. O projeto foi materializado numa série de 10 de aulas de grupo temáticas, nas quais participaram 6 alunos de Iniciação ao Violino e respetivos pais/ encarregados de educação. Perceber o impacto do envolvimento parental ativo e regulado no desenvolvimento de competências técnico-artísticas e socioemocionais nos alunos participantes foi o objeto de estudo desta investigação. A pesquisa, do tipo naturalista, seguiu uma abordagem metodológica de aproximação à Investigação-Ação (I-A). Como técnicas de recolha e produção de dados recorreu-se à observação direta e participante e notas de campo, registos digitais e audiovisuais, ao *feedback* qualitativo e aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos e encarregados de educação no início e no fim da intervenção pedagógica. A análise estatística e de conteúdo de todos os dados e registos recolhidos pelos diferentes instrumentos e técnicas evidenciaram que, no contexto da iniciação instrumental, o envolvimento parental contribui de forma direta para o desenvolvimento de competências transversais nos alunos, na medida em que estes se sentem mais apoiados e motivados na aprendizagem e, não menos importante, os pais sentem-se valorizados pelos seus filhos na ajuda que se tornaram capazes de dar no estudo em casa.

Palavras-Chave: Iniciação Ao Violino, Envolvimento Parental, Competências Técnico-Artísticas E Socioemocionais.

1. Introdução

O campo de estudo desta investigação aplicada situa-se no âmbito da Educação, na área do Ensino Artístico Especializado da Música. Estamos perante um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), materializado na criação de uma série de 10 aulas de grupo temáticas denominadas “*À Quarta... família com arte!*”, na qual participaram 6 alunos de Iniciação ao Violino e respetivos pais/ encarregados de educação (EE). Foi realizado no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina (CRAMC), Escola do Ensino Artístico Especializado da Música e Dança, no ano letivo de 2021/2022. Este PIP teve como principal objetivo revitalizar o ambiente de ensino e aprendizagem do CRAMC, que se encontrava profundamente abalado, a diversos níveis, pelos impactos incontornáveis da pandemia de COVID-19. As diretrizes impediam a circulação dos pais/EE nas instalações do Conservatório, existia um intervalo de, pelo menos, 5 minutos entre cada aula individual para limpeza, arejamento e desinfeção da sala, as aulas de grupo foram canceladas presencialmente durante vários meses, as audições e concertos eram realizadas sem público, entre muitas outras limitações e constrangimentos. Os alunos que tinham iniciado a sua aprendizagem instrumental neste período pandémico estavam perante uma realidade completamente desvirtuada do verdadeiro conceito de ensino e aprendizagem de um instrumento musical, facto que se tornava

urgente reverter. Todas estas condicionantes, observadas e sentidas empiricamente pela professora/ investigadora, serviram de motivação para o desenvolvimento e implementação deste PIP.

2. Revisão de Literatura

2.1 Contributos do envolvimento parental no ensino artístico especializado da música – pela construção de parcerias educativas eficazes

O êxito escolar e educativo das crianças, adolescentes e jovens está irrefutável e diretamente relacionado com o nível de interesse e implicação das famílias, nomeadamente dos encarregados de educação, na sua vida escolar, já que este envolvimento constitui, entre outros aspetos, um suporte fundamental para ajudar os alunos a manterem um estudo regular e eficiente (Sousa & Sarmento, 2011; Zhukov 2009). Segundo Sichivitsa (2007, p.56), “parental influence has been identified as an important external factor affecting student motivation and persistence”. A mesma autora afirma que “students were more confident in their own musical abilities when they thought that their parents not only enjoyed music personally, but were also supportive and encouraging of the students’ musical pursuits” (Sichivitsa, 2007, p.62). Neste sentido, é fundamental que a escola promova oportunidades capazes de suportar e validar o envolvimento dos pais de forma contínua e que, independentemente do contexto racial, socioeconómico ou educacional das famílias, estas tenham a possibilidade de apoiar a educação dos seus filhos (Epstein, 2011; Fontes et al., 2011).

Também Shinichi Suzuki (1898 - 1998), violinista, educador, filósofo e humanitário, que dedicou a sua vida à construção e desenvolvimento do Método da Língua Materna - Educação do Talento (*Talent Education*), deu a maior relevância ao envolvimento parental na aprendizagem de um instrumento musical. No Método da Língua Materna os pais assistem às aulas, fazem anotações, e em casa assumem o papel de professores, respeitando tudo o que foi ensinado e contribuindo eficazmente para a evolução dos seus filhos (Schuh, 2001). Outros pontos fundamentais da filosofia de Suzuki assentam na importância de se estabelecer um ambiente propício à aprendizagem, no encorajamento e motivação constantes, na aprendizagem entre pares, no espírito colaborativo e na aposta numa aprendizagem verdadeiramente sequencial, respeitando o ritmo de cada aluno (Starr, 1967; Schuh, 2001).

Tendo em consideração as especificidades inerentes ao ensino artístico especializado, em contexto da iniciação instrumental, Mata e Pedro (2021, p. 84), identificam

alguns princípios norteadores da ação dos profissionais que podem conduzir a um envolvimento cada vez maior das famílias e a uma participação de maior qualidade que, certamente, terá impacto positivo em todo o processo educativo, na ação educativa dos profissionais e em todos os intervenientes.

Tais como:

- Estabelecer verdadeiras relações de confiança, proximidade e empatia entre todos os intervenientes.
- Acreditar e apostar convictamente no trabalho colaborativo.
- Seguir um planeamento estratégico adequado, com foco nos objetivos propostos, aliado a uma reflexão constante para a obtenção de melhores resultados.
- Seguir uma política de continuidade nas ações e estratégias, de modo a criar vínculos no envolvimento.

- Inovar e diversificar estratégias de modo a responder de forma efetiva às necessidades dos intervenientes e, simultaneamente, evitar a rotina.
- Promover uma escola “amiga” das famílias.
- Apostar em canais de comunicação diversificados e adaptados à realidade dos intervenientes.
- Partilhar as responsabilidades individuais, que se complementam na conquista de objetivos comuns.
- Respeitar a realidade de cada ambiente familiar.
- Refletir sobre a eficácia de cada estratégia utilizada e, se necessário, modificar à luz dessa reflexão.

Assim, para a construção de parcerias educativas eficazes, é fundamental a criação de vínculos que permitam a existência de um sentido de pertença, uma abordagem inclusiva diversificada, uma cultura de aprendizagem adequada, respeito mútuo, espírito de cooperação e colaboração, aliado a uma comunicação bidirecional e eficaz (Mata & Pedro, 2021). Para responder a tais desafios foi construída, pela investigadora, uma ferramenta digital, na plataforma digital gratuita WIX.COM para comunicação, essencialmente assíncrona, entre todos os participantes nesta pesquisa (<https://helenaduarteviolin.wixsite.com/website/>). A escolha desta ferramenta digital deveu-se ao facto de se tratar de um ambiente online totalmente estruturado e controlado para a atividade, de fácil acessibilidade, permitindo “novas formas de acesso ao conhecimento e de relacionamento entre conteúdos e atores no processo” (Moreira, Barros & Monteiro, 2015, p. 23). Todos os materiais, reflexões e atividades publicados ao longo da intervenção, tentaram responder às necessidades dos alunos, pais/EE e professora (Gómez & Ferro, 2020). Seguindo a linha de pensamento de Figueiredo (2020), na atualidade o mundo é de presença e de distância e uma escola que não se prolongue para a distância ficará aprisionada ao passado.

Os desafios e a procura de respostas e ações ajustadas a cada contexto, a cada criança e a cada família representa um fator motivacional acrescido para a prática dos profissionais de educação artística e em especial para os professores de iniciação instrumental.

2.2 O Modelo *Social and Emotional Learning* (SEL) e os seus impactos no processo de ensino e aprendizagem

A escola é o lugar de eleição para a promoção do desenvolvimento de competências transversais, e tal como afirma Carvalho et al. (2019, p.10), “as competências escolares e as competências socioemocionais são interdependentes e indissociáveis”. *Social and Emotional Learning* (SEL), é um Modelo de Aprendizagem Socioemocional utilizado por diferentes “correntes de pensamento, surgindo como proposta de intervenção de muitos subcampos científicos”, nomeadamente na “educação, ciências sociais e neurociências”, representando “um constructo multidimensional e interativo, incluindo fatores cognitivos, interpessoais, emocionais e sociais” (Carvalho et al., 2019, p. 12). A teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, apresentada pela primeira vez em 1983, suporta este modelo de aprendizagem. Gardner, numa mudança de paradigma, concluiu que a inteligência humana está dividida em nove categorias distintas, nomeadamente: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial (as duas últimas foram acrescentadas posteriormente). Seguindo a linha de pensamento de Gardner (2016), o ser humano pode ser inteligente de diferentes maneiras, e este facto deve influenciar, simultaneamente, o pensamento individual e a capacidade de interação com o outro.

O Modelo SEL promove o desenvolvimento transversal e integrado de diferentes competências - cognitivas, sociais e emocionais, e apresenta uma estrutura alicerçada em cinco grandes domínios (Carvalho et al., 2019; CASEL 2020; Veríssimo, Castro & Costa, 2022):

1. **Autoconhecimento/Autoconsciência:** capacidade de identificar e reconhecer os próprios pensamentos, sentimentos, crenças e atitudes nos diferentes contextos, e de que modo estes influenciam o seu comportamento.
2. **Autorregulação/Autogestão/Autocontrolo:** capacidade de gerir e controlar os próprios pensamentos, sentimentos e atitudes nos diferentes contextos, de modo a conquistar objetivos individuais e coletivos.
3. **Consciência social:** capacidade de demonstrar empatia e gratidão pelo outro, valorizando as diferentes perspetivas e contribuindo para uma sociedade socialmente mais ética.
4. **Competências de relação interpessoal:** capacidade de se conectar com o outro de forma positiva, estabelecendo relações saudáveis e duradouras, capazes de contribuir para o bem-estar social.
5. **Tomada de decisão responsável:** capacidade de fazer as escolhas mais acertadas em diferentes contextos, tendo por base os mais elevados padrões éticos, sempre numa perspetiva de bem-estar próprio e coletivo.

A pesquisa científica tem comprovado que o Modelo SEL apresenta grandes vantagens em contexto escolar ao contribuir de forma efetiva para um “melhor desempenho académico”, “melhores atitudes e comportamentos”, “menos comportamentos disruptivos” e “redução do stress emocional” (Carvalho et al., 2019, p.15). Estes resultados favoráveis devem-se ao facto de, através da aprendizagem socioemocional, serem criadas, intencionalmente, experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas, capazes de potenciar o desenvolvimento pessoal e social de forma ímpar, nas quais os jovens adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes que ajudam à compreensão do “eu”, a conectar-se com o outro, ao envolvimento na comunidade em que estão inseridos e à procura e conquista de objetivos pessoais e coletivos. Para o seu sucesso, a implementação do Modelo SEL deverá seguir como metodologia a orientação do acrónimo SAFE: **S**- obedecer a uma lógica Sequencial, **A**-proporcionar Aprendizagens ativas, **F**- ser Focado e **E**- ser Explícito (Carvalho et al., 2019; CASEL 2020; Veríssimo, Castro & Costa, 2022).

Tal como se exemplifica na Figura 1, referente à última atualização do quadro de referência de CASEL (2020), é de salientar que o desenvolvimento das competências SEL é influenciado pelo ambiente e contexto. Por este motivo torna-se crucial um trabalho emparelhado entre a sala de aula, a escola, as famílias e as comunidades, para que, em conjunto, potenciem as suas forças e interesses (CASEL, 2020).



Figura 1 – CASEL’S SEL FRAMEWORK (2020)

Também Kankaraš e Suarez-Alvarez, num estudo da OCDE, salientam a importância de se promoverem diferentes competências socioemocionais, tais como a curiosidade, a tolerância, a criatividade, a responsabilidade, o autocontrole, a persistência, a assertividade, a sociabilidade, a energia, a empatia, a confiança, a cooperação, o otimismo e a resistência ao stress, de modo a capacitar os jovens para as reais necessidades da sociedade atual (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). A OECD (2021, p.7) é peremptória ao afirmar

If the COVID-19 crisis has taught us anything, it is that to stay ahead and thrive, people need not just cognitive skills but social and emotional ones too. Only together can they equip us for an uncertain and demanding world, and help us achieve prosperous and healthy lives.

3. Metodologia

Esta pesquisa seguiu uma investigação do tipo naturalista, de natureza essencialmente qualitativa, numa abordagem metodológica de aproximação à Investigação-Ação (I-A), centrada num estudo de caso do CRAMC. Tal como defende Coutinho et al. (2009, p. 375), a Investigação-Ação é uma das metodologias

que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo (...); desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha (...); valoriza a subjetividade (...), mas, por outro lado, propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.

A presente investigação, realizada com a finalidade de transformar o contexto de ensino e aprendizagem do CRAMC, foi norteada pela seguinte questão orientadora de partida:

De que modo o Projeto “À Quarta... família com arte”, potencia o desenvolvimento de competências técnico-artísticas e socioemocionais dos alunos de Iniciação ao Violino do CRAMC?

3.1 Caracterização dos participantes

Nesta investigação participaram 6 alunos de Iniciação ao Violino do CRAMC (quatro alunos da classe de violino da investigadora (Helena Duarte), um aluno da classe de violino do professor Laurentiu Zapciroiu e uma aluna da classe de violino do professor Jan Pipal) e respetivos pais/EE. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos e frequentavam diferentes níveis na iniciação instrumental. O aluno A frequentava a Iniciação II - 2.º ano, o aluno B a Iniciação III - 3.º ano, e os alunos C D E F a Iniciação IV - 4.º ano.

3.2 Design da Investigação: calendarização e procedimentos

A operacionalização desta pesquisa foi dividida em quatro grandes fases: planeamento, ação, avaliação e reflexão.

Na fase de **planeamento** que decorreu entre outubro de 2021 e janeiro de 2022, foram assegurados todos os fatores determinantes para o sucesso desta investigação, nomeadamente: a revisão de literatura e fundamentação do quadro concetual teórico, a reunião preliminar com a direção pedagógica do CRAMC e os encarregados de educação dos alunos de Iniciação ao Violino sobre a temática e intencionalidade do PIP, a elaboração dos instrumentos de recolha e produção de dados, o pedido de autorização formal à direção pedagógica do CRAMC e os pedidos de autorização informada aos encarregados de educação dos alunos participantes, de modo a assegurar o cumprimento de todas as questões éticas.

Na fase de **ação**, que decorreu entre fevereiro e abril de 2022, foi implementada a intervenção no terreno, e os alunos participantes, além da aula semanal individual que faz parte do currículo, passaram a frequentar uma aula de grupo extra, denominada “*À Quarta... família com arte!*”, com a duração de 45 minutos. Nas aulas dos dias 2 e 23 de fevereiro, 16 de março e 6 de abril de 2022, os pais/EE estiveram presentes e foram participantes ativos. Na Tabela 1 apresenta-se o cronograma das aulas de grupo e respetivas temáticas.

Aula	Data	Participantes	Tema
1	02/02	Alunos e Pais/EE	“ <i>À Quarta... família com arte</i> ” – Mais que um projeto, uma parceria educativa!
2	09/02	Alunos	Hoje vamos compreender e sentir o RITMO! (Convidado especial: o amigo metrônomo).
3	16/02	Alunos	Hoje sou violinista cantor!
4	23/02	Alunos e Pais/EE	As novas tecnologias podem ajudar o estudo em casa. Como?
5	02/03	Alunos	Hoje vamos melhorar a leitura da partitura!
6	09/03	Alunos	Hoje somos todos professores!
7	16/03	Alunos e Pais/EE	Hoje somos todos violinistas!
8	23/03	Alunos	Hoje vamos aprender a estudar com <i>Backing Tracks e Playalong!</i>
9	30/03	Alunos	<i>Pizzicatiando!</i>
10	06/04	Alunos e Pais/EE	Festa musical: Concerto em Família

Tabela 1 - Cronograma das temáticas das aulas de grupo - “*À Quarta... família com arte!*”

Os diferentes temas das dez aulas do PIP foram escolhidos com a intenção de colmatar, de forma sequencial, fragilidades técnico-artísticas identificadas pela professora/ investigadora nos alunos de Iniciação ao Violino, nomeadamente a falta de precisão rítmica, pouca noção de afinação,

dificuldades de leitura da partitura e postura corporal incorreta. De salientar que todas as estratégias adotadas foram estruturadas de modo a promover o desenvolvimento emparelhado de competências socioemocionais, tais como a autonomia, a curiosidade, a tolerância, a criatividade, a responsabilidade, o autocontrole, a persistência, a energia, a empatia, a confiança e a cooperação, como recomendado na revisão da literatura.

Ainda no decorrer da 2.^a fase, além do seguimento na revisão de literatura, procedeu-se à recolha de dados e de informação obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos utilizados na investigação (inquéritos por questionário, observação direta e participante, notas de campo, grelhas específicas, registos audiovisuais e digitais e o *feedback* qualitativo).

A terceira fase, a da **avaliação**, teve início no mês de abril, e logo após a conclusão da décima aula do “*À Quarta... família com arte!*”, iniciou-se o tratamento e análise dos dados recolhidos.

A quarta fase, representou o momento **da reflexão** para interpretar os resultados obtidos nas práticas implementadas, dar resposta à questão de investigação, tomar consciência do novo conhecimento adquirido e, conseqüente, planear e recomendar as ações futuras. Sendo a I – A caracterizada como “um conjunto de estratégias para melhorar a prática educativa e social, orientada para a melhoria da prática nos diversos campos”, seguindo “uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012, p.18), é relevante que os ciclos continuem a ser desenvolvidos de forma colaborativa e ininterrupta, tornando os profissionais da educação mais “pró-ativos e críticos”, efetivando, desta forma, “mudanças nas práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino, tornando as salas de aula em ambientes de aprendizagens significativas e reflexivas” (Fonseca, 2012, p.29). Neste PIP foi utilizado o modelo cíclico de I-A de Kemis (1989), “direcionado concretamente ao contexto educativo” (Coutinho, 2009, p. 368), no qual é apresentado, “em cada ciclo, quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão” (Orvalho, 2010, p. 136), implicando cada uma delas, “simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação” (Coutinho, 2009, p. 368).

3.3 Técnicas de recolha e produção de dados

Como técnicas de recolha e produção de dados foram privilegiadas a observação direta e participante e notas de campo (registadas no diário de bordo da investigadora e em outras grelhas previamente elaboradas para o efeito), registos digitais e audiovisuais (fotografias, vídeos e gravações áudio), o *feedback* qualitativo e os inquéritos por questionário aplicados aos alunos e pais/EE no início e no fim do projeto.

3.4 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Com a recolha do material empírico, pelos diferentes instrumentos e técnicas, procedeu-se à análise estatística e de conteúdo de todos os registos e à interpretação dos resultados da informação pertinente e fidedigna, à luz do quadro concetual teórico construído na base da revisão do estado da arte.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos e procede-se à sua discussão.

Os Inquéritos por Questionário I, do tipo misto (Hill & Hill, 2008), realizados através da plataforma *Google Forms* antes da implementação do PIP, foram aplicados com efeitos de diagnóstico, com o

objetivo foi recolher informações sobre as características, crenças e experiências dos alunos e pais/EE participantes, de modo ao delineamento de estratégias de ensino ser, de facto, contextualizado à realidade dos intervenientes. Os dados revelaram que, de forma unânime, os alunos gostam de tocar violino, particularmente em contexto de grupo, e o impacto emocional desta prática é positivo. Sobre o tempo de estudo em casa os alunos apresentaram alguma variação nas suas respostas, embora a maioria considere que o tempo dedicado é insuficiente. Ainda na temática do estudo em casa, unanimemente os alunos responderam que gostam de se sentir apoiados pela família (ver Gráfico 1).

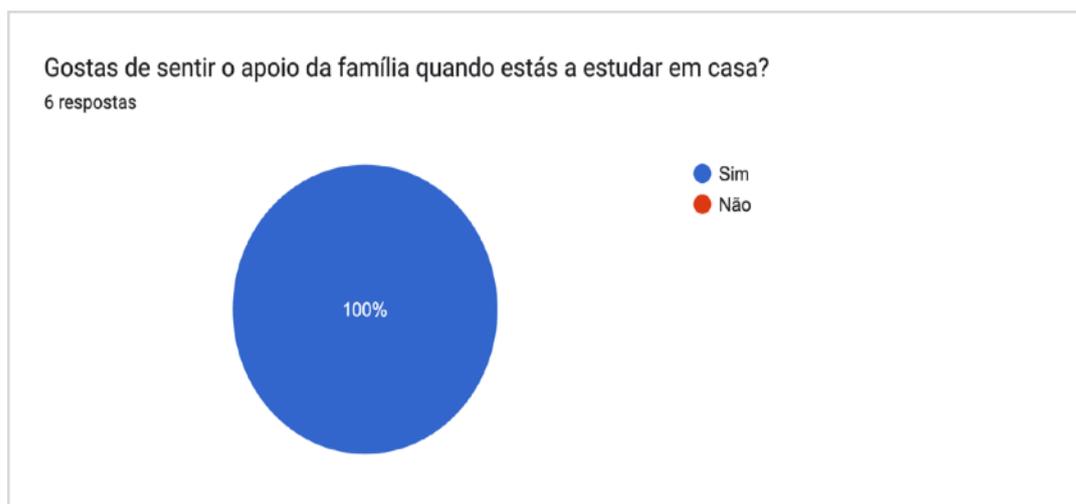


Gráfico 1 - Indicador do apoio familiar no estudo em casa

Relativamente ao diagnóstico das questões técnico-artísticas relacionadas com a leitura de partitura, ritmo e conhecimento básico do instrumento violino, as respostas abertas revelaram a existência de lacunas na perceção de aprendizagem dos próprios alunos.

Quando questionados sobre o que poderia tornar as aulas de música mais interessantes, o envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem foi a opção que encontrou maior concordância, justificando a necessidade da realização deste PIP.

As respostas dos pais/EE ao Inquérito por Questionário I, testemunharam a sua convicção nos benefícios aliados à aprendizagem de um instrumento musical no 1.º ciclo do ensino básico, assim como no envolvimento parental nas atividades escolares de forma ativa, presente e regular. Embora alguns encarregados de educação tenham, em alguma fase da vida, estudado música, todos afirmaram não possuir o conhecimento necessário para ajudar os seus filhos no estudo em casa de forma verdadeiramente eficaz, situação que gostariam de reverter. Não obstante, na sua maioria, têm o hábito de ajudar e apoiar na aprendizagem do instrumento violino.

Os Inquéritos por Questionário II, também do tipo misto (Hill & Hill, 2008), serviram o propósito de avaliar o impacto do PIP nos participantes, de modo a validar, ou não, as diferentes estratégias de ensino utilizadas pela professora/investigadora.

Os dados indicaram que os 6 alunos gostaram de participar no PIP, sendo a presença ativa dos pais nas aulas o aspeto com maior impacto positivo. Contrariamente ao antecipado pela professora/investigadora, a utilização de *apps* e o *website* não causaram um impacto tão significativo (ver Gráficos 2 e 3).

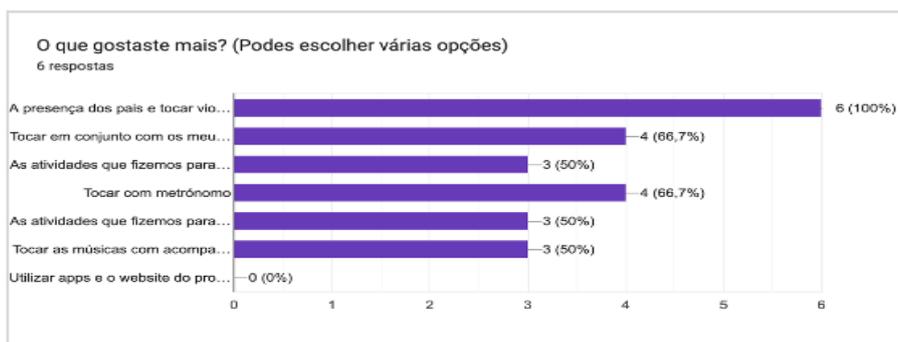


Gráfico 2 - Parecer dos alunos: o que gostei mais no PIP

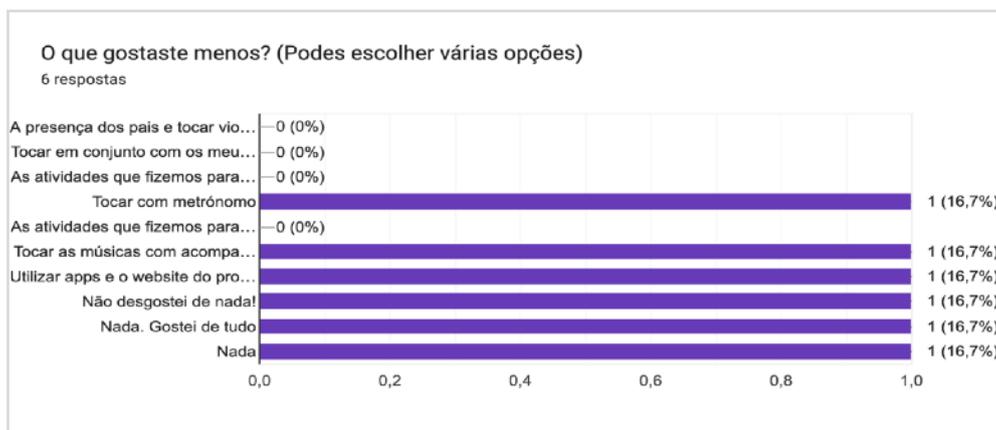


Gráfico 3 - Parecer dos alunos: o que gostei menos no PIP

Os 6 alunos consideraram que o projeto “*A Quarta... família com arte*” contribuiu para tornar o estudo em casa mais eficaz, e 5 afirmaram terem ficado mais motivados. Na perspetiva de 5 alunos o apoio dos pais aumentou com a participação neste projeto (ver Gráfico 4).

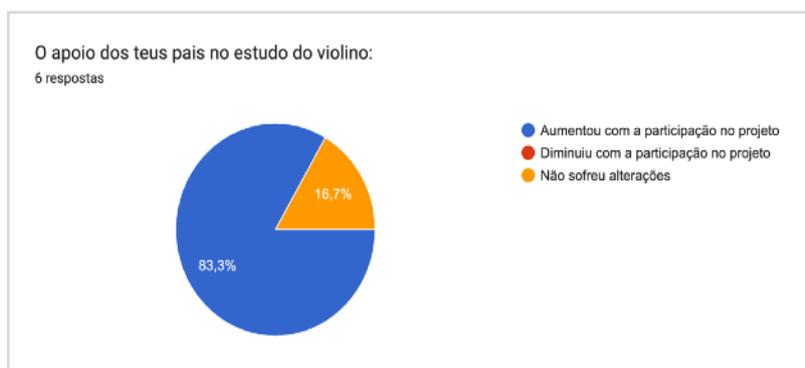


Gráfico 4 - Impacto do PIP no apoio parental no estudo em casa

Relativamente às emoções, o sentimento de felicidade foi unânime, seguido do entusiasmado(a) e apoiado(a), o que são indicadores muito positivos da dinâmica e contexto criados nas diferentes aulas do projeto. No entanto é de salientar que 2 alunos, apesar dos sentimentos positivos, também se sentiram nervosos durante a experiência. A maioria dos alunos (5/6) considerou que as estratégias utilizadas pela professora/investigadora permitiram uma evolução na sua aprendizagem e o *feedback* geral foi muito positivo, ficando para referência as palavras da aluna A, em resposta à seguinte questão aberta presente no Inquérito por Questionário II: “*Num pequeno texto faz um resumo do que representou para ti participar neste projeto*”.

Aluna A:

“Gostei muito de participar neste projeto. Foi muito divertido, permitiu-me aprender mais um pouco sobre o violino, foi muito bom poder tocar em conjunto com outros colegas e acima de tudo adorei a oportunidade de ter os pais a assistir, a tocar violino e a aprenderem connosco em algumas aulas.

Gostei de escrever a letra da música, pois gosto muito de criar coisas novas e o meu jogo preferido foi o das “estatuas” (a tocar). Aprender música assim é muito divertido.

Gostei muito da forma como a professora preparou as aulas e como nos ensina. Gostava muito de poder participar noutros projetos semelhantes.”

No Inquérito por Questionário II aos pais/EE foram várias as respostas que encontraram unanimidade. De forma generalizada, consideraram o projeto muito pertinente, com temáticas relevantes para a aprendizagem artística, cumpridor dos objetivos propostos, tendo validado todas as estratégias utilizadas (ver Gráficos 5 e 6), que permitiram o desenvolvimento transversal de competências.

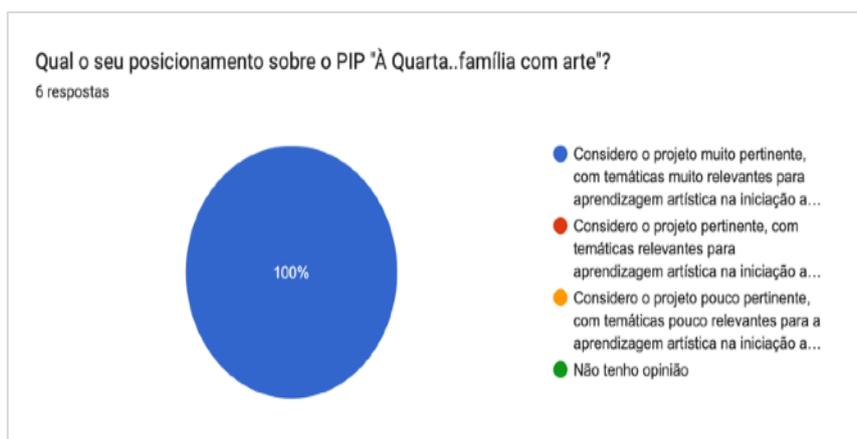


Gráfico 5 – Avaliação dos pais/EE à pertinência do PIP na aprendizagem artística dos seus educandos

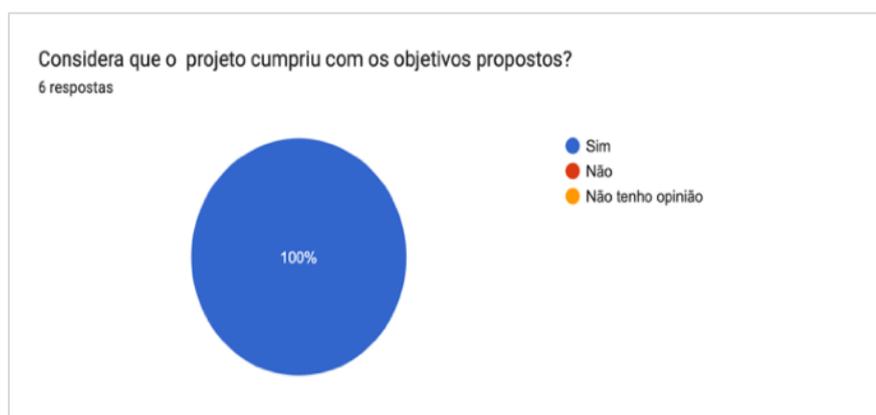


Gráfico 6 – Avaliação dos pais/EE ao cumprimento dos objetivos propostos

Foram identificadas alterações na motivação dos alunos, que aumentou no decorrer do PIP, e a vontade de participar nas aulas, semana após semana, foi estável e continuamente positiva (ver Gráficos 7 e 8).

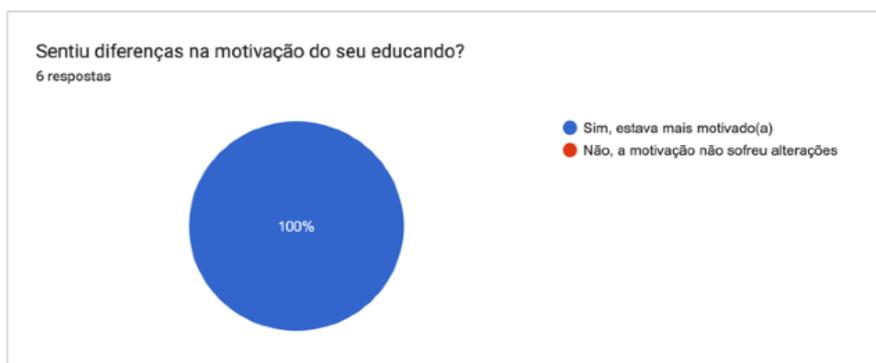


Gráfico 7 - Percepção dos pais/EE sobre a motivação dos seus educandos



Gráfico 8 - Percepção dos pais/EE sobre a motivação dos seus educandos

Apesar de nunca terem colaborado numa experiência semelhante, os pais/EE sentiram-se integrados no grupo, e a realização das diferentes tarefas não representou momentos de desconforto. No final do projeto, concordaram que a sua participação possibilitou a aquisição de novo conhecimento, nomeadamente na utilização de ferramentas digitais para ajudar no estudo em casa e que a interação entre pais e filhos na aprendizagem do violino foi fortalecida (ver Gráficos 9 e 10). Havendo oportunidade para o fazer, não existiram apontamentos negativos.

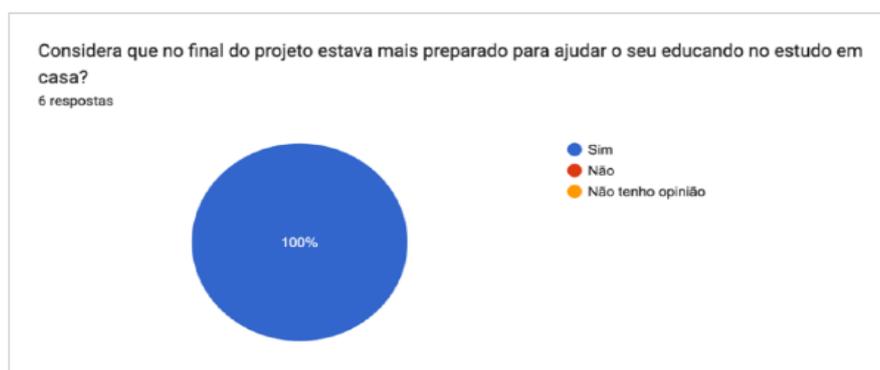


Gráfico 9 – Perspetiva do impacto do PIP na capacitação dos Pais/EE na ajuda no estudo em casa



Gráfico 10 – Perspetiva do impacto do PIP na interação entre pais e filhos

A análise de conteúdo dos registos qualitativos, nomeadamente, da observação direta e participante, notas de campo da investigadora, registos digitais e audiovisuais e *feedback* qualitativo dado pela professora, permitiu a validação e cruzamento dos diferentes dados. Tal como refere Natércio Afonso (2014, p. 98), a observação é “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.” Nesta investigação a observação direta e participante e as notas de campo foram registadas em diário de bordo e, para que toda a informação fosse devidamente categorizada e estruturada, foram construídas grelhas de observação que se organizaram em duas grandes dimensões: a técnico-artística e a socioemocional. Todas as aulas do projeto foram gravadas na íntegra, com a devida autorização dos intervenientes, o que possibilitou importantes momentos de reflexão por parte da professora/investigadora que, desta forma, teve a oportunidade de observar comportamentos numa perspetiva diferente, de forma repetida, e agilizar esforços e estratégias cada vez mais adequadas ao contexto real do “*A Quarta... Família com arte*”. Os registos audiovisuais testemunharam o envolvimento e os diferentes tipos de relações interpessoais entre os alunos, pais/EE e professora nas aulas. Cada dupla (aluno(a)-pai/mãe) demonstrou uma relação muito particular, cuja observação mais atenta e estruturada permitiu eliminar diversos filtros. Salienta-se a confiança, a postura responsável, a assiduidade e a pontualidade de todos os alunos e pais/EE, assim como uma vontade coletiva de cumprimento das tarefas/atividades propostas pela professora/investigadora. As estratégias implementadas tentaram cobrir diferentes espectros do saber, seguindo uma dinâmica de valorização da consciência social, da tomada de decisão responsável e das relações interpessoais, aspetos indissociáveis da capacidade de autorregulação e autoconhecimento (CASEL, 2020). No decorrer das 10 aulas apenas um aluno apresentou alguns comportamentos desadequados, nomeadamente na relação com o encarregado de educação, afirmação que surge pela observação da postura corporal de ambos (mais tensa), pelo tom de voz e pela (in)capacidade de trabalharem em conjunto. Durante o projeto foram vários os momentos em que os alunos foram corresponsabilizados pela aprendizagem do grupo, nomeadamente através da prática da auto e heteroavaliação, sempre numa perspetiva qualitativa, potenciando, desta forma, a capacidade de reflexão, o pensamento crítico, o diálogo e o espírito de equipa, numa verdadeira aprendizagem socioemocional. As diferentes estratégias colocaram os alunos no papel de alunos, de colegas e até de professores, proporcionando o amadurecimento da capacidade de empatia. A nível técnico-artístico, o contexto de grupo contribuiu de forma significativa para ajustes na postura individual de cada aluno, funcionando como um efeito espelho: os próprios alunos foram estimulados a observar. O uso combinado de figuras rítmicas manipuláveis, do metrónomo, de *backing-tracks* e *playalongs* contribuiu de forma muito evidente para a apropriação rítmica, que se foi tornando mais automática e consciente.

No decorrer e no final da implementação do PIP os pais/EE compartilharam, via e-mail, o seu feedback qualitativo, numa seleção transcrita abaixo, que testemunha o impacto sentido nos diferentes intervenientes.

“Só tenho coisas boas a dizer desta iniciativa!!! Os pais ficam a conhecer o violino e aumentam as possibilidades de os conseguir ajudar/acompanhar, aprendem coisas novas e interagem nesta atividade tão bonita e importante que é a música. Mas sem dúvida que o grande ganho é para os meninos! O Manuel adora que eu vá com ele a estas aulas, fica orgulhoso e entusiasmado e isto tem-se manifestado num interesse e dedicação extra ao violino!

Muitos parabéns! Só é pena que já vá terminar em breve :)”

“Em boa hora decidimos aceitar fazer parte do projeto proposto. Efetivamente foi com algum esforço na necessidade de ajuste de horários para que pudéssemos participar. Esforço esse que foi largamente compensado pelos resultados. Para mim enquanto pai da aluna, permitiu-me reforçar as competências para poder acompanhar o estudo da mesma bem como melhorar a eficácia no apoio ao estudo do instrumento. Da parte da aluna verificou-se uma melhoria substancial na motivação desta para o estudo do instrumento e a confiança na prática.

Excelente iniciativa. Para nós a única dificuldade tem sido no aumentar o tempo de estudo, que embora tenha crescido com esta atividade, ainda é aquém do que gostaríamos, mas que em nada tem a ver com o projeto, mas com a vida acelerada com que vivemos atualmente.

Muitos parabéns pela iniciativa e obrigado pelo convite.”

“Na minha opinião este foi um projeto muito bem estruturado, muito rico combinando vários aspetos e temas que permitiram uma abordagem ao violino, diferente das aulas curriculares. O fato de ser em grupo e de permitir aos pais participarem neste projeto, integrarem algumas aulas, foram dois dos aspetos que mais gostei. (..) Não tenho conhecimentos de música e foi muito rico poder entrar nesse “mundo” com ela e para ela, sentir o meu envolvimento, penso que foi muito importante. (...) Gostei muito do projeto em si, e de poder fazer parte do mesmo e do que também eu aprendi.”

A triangulação dos diferentes dados obtidos sustenta a relevância das aulas em contexto de grupo, do envolvimento parental ativo nas tarefas escolares, com impactos no estudo em casa e na motivação dos alunos, e validam a exploração de formas inovadoras de ensino e aprendizagem que combinem, de forma intencional, as componentes técnico-artística e socioemocional.

5. Conclusões

Terminada a análise e interpretação de todos os dados, chegou o momento de responder à questão que norteou esta pesquisa: *“De que modo o Projeto “À Quarta... família com arte”, potencia o desenvolvimento de competências técnico-artísticas e socioemocionais dos alunos de Iniciação ao Violino do CRAMC”?*

Tal como corrobora a diferente literatura identificada na revisão do estado da arte, o envolvimento parental proporcionado pelo PIP, que definiu e emparelhou as funções de todos os intervenientes, permitiu a construção de relações positivas no contexto de ensino e aprendizagem entre pais, filhos e professora. Os pais/EE foram corresponsabilizados pela aprendizagem artística dos seus educandos, na qual a sua participação passou a ser ativa e regulada, num verdadeiro trabalho colaborativo. O reforço dos diferentes canais de comunicação contribuiu para o estabelecimento de relações de confiança e proximidade entre a professora – alunos – pais, também no período entre aulas. Através da partilha e aquisição de novo conhecimento sobre questões técnico-artísticas basilares na aprendizagem do instrumento violino, e do conhecimento informado das diferentes tarefas designadas pela professora, os pais/EE ficaram mais motivados e empenhados para contribuírem de forma significativa no estudo em casa. Foi notável o amadurecimento das relações interpessoais, da confiança, da persistência e da gestão do *stress*, comumente ampliado em contexto

de grupo, numa clara evolução das competências socioemocionais. Todo este envolvimento contribuiu para reforçar os laços entre a escola-família, e permitiu construir parcerias educativas verdadeiramente eficazes. Neste PIP, tal como na “*Talent Education*” de Shinichi Suzuki, os pais foram ensinados a ensinar, tornando-se uma extensão da professora no estudo em casa, e obtiveram a validação dos filhos para tal.

Em conclusão, os dados permitem afirmar que este PIP cumpriu com os objetivos propostos. A sua implementação na classe de Iniciação ao Violino do CRAMC, no ano letivo 2021/2022, permitiu revalidar a importância da presença física, da colaboração, da comunicação, da inovação pedagógica, da corresponsabilidade, da construção de parcerias educativas eficazes que conduziram ao aprofundamento e criação de novos vínculos entre escola-família, comprovando o seu impacto direto e inquestionável no desenvolvimento de competências técnico-artísticas e socioemocionais, nos alunos participantes.

Dadas as exigências da sociedade atual, cada vez mais complexa, volátil, incerta e mudança acelerada, torna-se de extrema relevância continuar a mapear novas possibilidades de práticas educativas, com vista à criação de novos campos e subcampos de inovação pedagógica no Ensino Artístico Especializado da Música, apostando na elaboração e concretização de projetos de intervenção pedagógica que “valorizem o protagonismo dos alunos como produtores de saberes” e “incentivem o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade” (Cosme et al., 2021, p. 43), emparelhando, de forma estruturada e intencional, as dimensões técnica-artística e socioemocional, com vista ao crescimento integral e multifacetado dos alunos, para que, deste modo, estejam verdadeiramente preparados para os desafios do futuro.

6. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. Wiley.
- Carvalho, Á., Amann, G., Almeida, C., Xavier, M., Santos, B., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I., Leal, P., Marta, F. & Moita, M. (2019). Saúde mental em saúde escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar 2019. *Repositório Comum*. <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>
- Casel (2020). *Resources: SEL background and research*. Retrieved from: <https://casel.org/resources-learn/>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, (2), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Duarte, H. (2022). Estratégias de ensino ativas para o desenvolvimento de competências técnico-artísticas e socioemocionais dos alunos de Iniciação ao Violino. Relatório da prática profissional e Projeto de Intervenção Pedagógica, apresentado à Universidade Católica Portuguesa em maio de 2023. <https://www.porto.ucp.pt/en/node/29569>
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Figueiredo, A. D. (2020). *A Universidade em Tempo de Incerteza: Modelos e Pedagogias*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VnA2rw1AFMs>
- Fonseca, K. H. (2012). INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA PRÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE. *Revista Onis Ciência*.
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: perceções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), 157-174. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3335>

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2016). *Beyond Wit and Grit: Rethinking the Keys to Success*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IfzrN2yMBaQ>
- Gómez, A. & Ferro, J. (2020). *A integração de ferramentas digitais no ensino presencial de línguas para fins específicos*. RUN. <http://hdl.handle.net/10362/100634>
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Kankaraš, M. & J. Suarez-Alvarez. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. ME, DGE.
- Moreira, A., Barros, D. & Monteiro, A. (2015). *Inovação e Formação na Sociedade Digital: Ambientes Virtuais, Tecnologias e Serious Games*. WHITEBOOKS.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Orvalho, L. (2010). A ESTRUTURA MODULAR NOS CURSOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PÚBLICAS: DO MODELO CURRICULAR ÀS PRÁTICAS. DOIS ESTUDOS DE CASO. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Tese não publicada.
- Schuh, D. (2001). *The Seven Concepts of the Suzuki Philosophy*. DMS.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2011). Relação escola-família. Desocultar obstáculos/adequar estratégias. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (10), 175-193. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3335>
- Starr, W. (1976). *The Suzuki Violinist*. Kingston Ellis Press.
- Veríssimo, L., Castro, I. & Costa, M. (2022). SER CAPAZ. Programa de Promoção de Competências Socioemocionais. Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Edições Pedago.
- Zhukov, K. (2009). Effective practising: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3-12.

V

ANEXOS

Requalificação do linho artesanal de Covide - Inovar a tradição, projeto integrador EMP (P. 16-30)

GRELHA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: PROJETO INTEGRADOR INTERDISCIPLINAR

DESIGNAÇÃO DO PROJETO: Requalificação do Linho Artesanal de Covide- Inovar a Tradição			
ANO LETIVO: 2021-2022	DURAÇÃO (Horas): 110 horas	DATA DE INÍCIO: 25-02-2022	DATA DE FIM: 29-07-2022
PROFESSOR(ES) COORDENADOR(ES) DO PROJETO	Catarina Gonçalves, Maria Azevedo		
PROFESSOR(ES) ACOMPANHANTES DO PROJETO	Ana Oliveira; Bruno Tavares; Cláudia Silva; Luciana Marques; Luís Soares; Márcia Fontes; Melissa Luzia; Patrícia Pinto; Sandra Gandarela; Nuno Gregório ; Julieta Sousa; Marina Mota-Prego		
CURSO(S): Técnico de Design de Moda; Técnico de Coordenação de Moda; Modelista de Vestuário	TURMA(S): 2TDM; 2TCPM; 3MV		
PERFIL DE SAÍDA	<p>Técnico de Design de Moda: Analisar tendências e mercados para a criação de novos produtos, peças de vestuário e acessórios; Acompanhar todo o processo de desenvolvimento de coleções, desde as propostas de temas, desenho das peças, escolha de materiais, padrões e gráficos à peça final produzida.</p> <p>Técnico de Coordenação e Produção de Moda: Elaborar estratégias criativas para a comunicação e produção visual/gráfica de conceitos e produtos de moda, em plataformas online e offline Trabalhar colaborativamente com diversos intervenientes da indústria, tendo em conta as tendências de moda, de modo a criar estratégias de comunicação alinhadas com as necessidades de cada cliente.</p> <p>Modelista de Vestuário: Planificar, executar e acompanhar todas as etapas de um projeto de vestuário, desde o seu desenvolvimento, até à produção: modelação manual e digital (CAD), corte das matérias-primas, confeção, acabamentos e controlo de qualidade.</p>		

CONTEXUALIZAÇÃO/SITUAÇÃO
<p>Este projeto surgiu do contacto efetuado pela Dra. Luciana Castelli, gestora de negócios internacionais e coordenadora do projeto de Requalificação do Linho Artesanal de Covide "Lindo Linho" e do Professor Doutor Manuel de Azevedo Antunes, presidente da AFURNA - Associação dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna, para apresentação de proposta de parceria, tendo em vista a organização e participação na primeira edição do concurso de design "Lindo Linho", que é um projeto de capacitação e apresentação ao mercado, de novos talentos da moda. A iniciativa pioneira do Projeto de Requalificação do Linho Artesanal de Covide, norte de Portugal, tem uma visão estratégica para a sustentabilidade e oferece oportunidade a novos profissionais da moda. Dividido em quatro etapas, o concurso estimula e capacita novos talentos da moda, em parceria com AFURNA - Associação dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna, OMNI Master Investments, Câmara Municipal de Terras de Bouro, EDP Produções, UniFCV Portugal e a Escola de Moda do Porto.</p> <p>A FURNA foi criada em 1985 com o objetivo de defender, valorizar e promover o património cultural do antigo povo da Aldeia de Vilarinho da Furna, bem como assumir-se como uma associação em prol da dignidade da mulher, inserindo-se a sua estratégia "numa tentativa de combater o desaparecimento de culturas e tradições, devido ao envelhecimento da população", pelo que a associação "vai requalificar e fazer renascer o linho artesanal, um ícone da identidade local". O projeto "Lindo Linho" foi um dos dez vencedores da quarta edição do Programa Tradições EDP, entre 68 candidaturas, ocorrido em maio de 2021. A Associação dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna (AFURNA) vai desenvolver o projeto no Centro de Artes e Ofícios de Seixos Brancos, na freguesia de Covide.</p> <p>Para dotar este projeto de inovação e design, aliando a tradição à inovação e numa tentativa de aproximar gerações, bem como localidades urbanas das rurais, a EMP-Escola de Moda do Porto, foi convidada a desenvolver 12 peças em linho, para serem desfiladas num Evento de Moda.</p> <p>Com este projeto pretende-se que os alunos das turmas envolvidas (2TDM, 2TCPM e 3MV), projetem, executem e promovam nas redes sociais três coleções, com quatro coordenados cada, de vestuário em linho produzido pela AFURNA (12 peças no total). Este projeto será desenvolvido em diferentes disciplinas e módulos, promovendo desta forma a interdisciplinaridade, bem como a intervenção de agentes externos à escola, para a promoção de palestras e workshops de tingimentos naturais. Este culminará com a apresentação das peças num Desfile de Moda, a acontecer na Marina do Cávado- Rio Caldo (Terras de Bouro), no dia 9 de julho de 2022.</p> <p>As turmas envolvidas com a orientação dos respetivos professores, trabalharão o tema "Requalificação do Linho Artesanal de Covide- Inovar a Tradição" recorrendo à criatividade, trabalho em equipa e espírito crítico. Os alunos do 2TDM ficarão responsáveis pelo desenvolvimento da coleção. Todos os alunos desenvolverão uma coleção de 4 peças e serão selecionados 3 projetos para serem confeccionados; três alunos do 3MV, no âmbito da PAP- Prova de Aptidão Profissional, realizarão a modelação, corte e confeção das peças constituintes das três coleções selecionadas e os alunos do 2TCPM ficarão encarregados das filmagens do processo, fotografias e edição e produção de making off do projeto.</p> <p>Este projeto contará com os Stakeholders: AFURNA - Associação dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna (projeto de Requalificação do Linho Artesanal - Marca LINDO LINHO); OMNI Master Investments; EDP PRODUÇÕES; Câmara Municipal de Terras de Bouro e Centro de Artes e Ofícios Artesanais da Serra do Gerês. Estes ficarão responsáveis por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer todos os materiais necessários para a confeção das peças da Coleção Lindo Linho 2022; - Realizar uma palestra na EMP para os alunos, com o objetivo de contextualização do conceito do projeto, do concurso e do ciclo do linho; - Promover um workshop sobre o tingimento natural do linho, para professores e alunos dos 2ºs anos, nas instalações do projeto em Covide. Ficará também responsável por custear todas as despesas com deslocação e alimentação; - Escolher as peças a serem confeccionadas e apresentadas no desfile, pelas próprias modelos selecionadas; - Organizar o desfile a ser realizado na marina do Cávado, em Rio Caldo, a realizar-se a 9 de julho de 2022. Ficará ainda responsável por todas as despesas com deslocação,

alimentação e estadia dos alunos responsáveis pelos 3 projetos selecionados.

A EMP- Escola de Moda do Porto, ficará responsável:

- Trabalhar o projeto com os alunos e acompanhar o workshop em Covide.
- Acompanhar o design e produção das peças da coleção, antes e durante todo o processo, até o final da apresentação no desfile.
- As peças produzidas, bem como os desenhos, direitos de uso e de produção futura das peças da coleção, serão cedidos à marca *LINDO LINHO*, além também da imagem e de dados recolhidos durante o processo. Entretanto, serão emprestadas aos alunos as peças da coleção, para apresentarem a Prova de Aptidão Profissional do 3MV e posteriormente devolvidas.
- Os alunos da EMP também ficarão responsáveis pelas filmagens, fotografias e edição e produção de making off. Todo esse material também poderá ser utilizado pela marca *LINDO LINHO* para divulgação em jornais, meios de comunicação sociais, revistas e TV.

Este projeto, visa a articulação dos saberes e a coerência entre as aprendizagens e constitui é uma estratégia para a aprendizagem, de abordagem multidisciplinar, que pretende valorizar, na avaliação, a livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio e na comunidade, bem como as preocupações ambientais e de sustentabilidade. Curricularmente, abrange disciplinas distintas: Português (redação das memórias descritivas das coleções, após pesquisa e seleção de informação relevante); Inglês (tradução, revisão e correção dos textos integrantes do projeto para divulgação internacionalização do mesmo); Área de Integração (estudo sociocultural do Linho e o seu impacto no meio ambiente, pegada ecológica; promoção de atividades de cidadania e desenvolvimento sustentável aplicados à utilização do linho); História da Cultura e das Artes (análise histórica do surgimento e da importância do linho ao longo dos séculos até à atualidade); Tecnologia dos Materiais (apoio no workshop de tingimentos naturais; análise técnica das matérias-primas e ulimação das matérias-primas) FTC- M5 do 3MV (modelação: elaboração de fichas técnicas de tabelas de medidas; desenvolvimento dos moldes de acordo com o feito das peças de vestuário / confecção: corte, confecção, acabamentos das peças e controlo de qualidade); Design de Moda e FCT- M3 do 2TDM (desenvolvimento das coleções); Organização de Coleções e Marketing (análise do perfil do cliente/consumidor: necessidades, expectativas e processos de decisão; análise SWOT do linho); Desenho (apoio na composição e desenho gráfico do projeto; desenho das publicações para as redes sociais da escola); FCT- M3 e M4 do 2TCPM (Filmagens, fotografias e edição e produção de making off); Prova de Aptidão Profissional do 3MV (modelação e confecção das 12 peças selecionadas; apresentação dos modelos desenvolvidos na defesa oral da PAP).

Um das valências mais relevantes desta parceria é consciencializar os alunos do papel social e de sustentabilidade deste projeto, contribuindo assim para os dotar de uma consciência coletiva responsável e humanista. Pretende-se trabalhar as dimensões económicas, sociais e ecológicas, na prática, pois tem como base o desenvolvimento cultural e educativo, a qualidade de vida da comunidade, e o uso responsável dos recursos naturais, promovendo o desenvolvimento económico centrado nas pessoas, e principalmente nas mulheres. Dentro deste contexto, identifica-se com elementos de identidade territorial de grande importância, não só pelas tradições históricas e culturais, mas também, e sobretudo, pelo potencial que apresenta para o desenvolvimento sustentável da região.

A escola desempenha um papel fundamental, pois é um dos pilares para a construção de valores e a formação do indivíduo como um ser consciente e responsável. Se a *palavra* informa, a *experimentação* convence e com certeza que as partilhas que este projeto vai proporcionar aos alunos lhes ficará na sua memória académica. Não existe maneira melhor de a escola ensinar sobre desenvolvimento sustentável, responsabilidade e respeito pela diversidade humana e cultural, do que envolvendo os alunos e praticando-os. Essa prática não se limita a um trabalho escolar de uma determinada matéria, ela é algo bem mais profundo. Implica a construção de um ambiente no qual o aluno possa “vivenciar” o que aprendeu, no qual ele se possa espelhar.

O envolvimento da EMP em projetos como este, visa a valorização da dimensão social das aprendizagens, contribuindo para a “Escola” enquanto agente da mudança que o mundo precisa. Deixar o mundo melhor do que encontramos é uma responsabilidade de todos, e é muito importante que a “Escola” contribua.

FINALIDADES / COMPETÊNCIAS A Atingir no final do projeto

Finalidades

- Promover aprendizagens ativas e significativas, com metodologias de trabalho que estimulem o envolvimento, a responsabilidade e a decisão do aluno;
- Valorizar e diversificar o trabalho prático e colaborativo entre pares;
- Fomentar a investigação e a exploração de diferentes formas de resolução de problemas;
- Contribuir para a bioeconomia sustentável, para a utilização de biomateriais e criação de bioprocédimentos na fileira têxtil e vestuário;
- Contribuir para a sustentabilidade ambiental e responsabilidade social;
- Apoiar e complementar o trabalho desenvolvido nas diferentes disciplinas, valorizando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Domínio do Saber e Saber Fazer

- Reconhecer a importância da moda sustentável e o papel sociocultural que esta pode ter;
- Compreender a importância de associar a tradição com a inovação na moda atual;
- Compreender o processo de produção artesanal do linho, desde o seu cultivo, passando pela fiação e culminando na tecelagem
- Compreender os princípios básicos do tingimento natural do linho;
- Divulgar práticas e costumes da cultura ancestrais, representativas da identidade regional de Covide, em Terras de Bouro, contribuindo para um desenvolvimento regional, de forma sustentável;
- Inovar, reinterpretando as características regionais artesanais;
- Desenvolver uma coleção 100% linho artesanal de Covide, de maior valor acrescentado, a partir de recursos naturais e biológicos.
- Produzir as peças relativas às 3 coleções 100% linho de Covide;
- Apresentar a coleção 100% linho de Covide num desfile de moda;
- Divulgar o projeto nas redes sociais, com qualidade técnica e criatividade, contribuindo para o desenvolvimento e reconhecimento daquela região;

Domínio do Saber Ser e Saber Estar

- Desenvolver competências de tolerância, respeito e partilha;
- Desenvolver novas formas de estar, olhar e participar na sociedade, aproximando gerações, regiões, culturas e tradições;
- Desenvolver a autonomia para tomar decisões;
- Desenvolver a responsabilidade social;
- Desenvolver o espírito empreendedor;
- Promover a integração sociocultural dos Antigos Habitantes de Vilarinho da Furna;
- Promover a solidariedade e a sustentabilidade ecológica.

DOMÍNIOS DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

- Desenvolvimento Sustentável;
- Empreendedorismo.

PERFIL DOS ALUNOS(PA)

A	x	B	x	C	x	D	x	E	x	F	x	G	x	H	x	I	x	J	x
LINGUAGENS E TEXTOS		INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO		RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS		SABER CIENTÍFICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO		RELACIONAMENTO INTERPESSOAL		DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA		BEM ESTAR SAÚDE E AMBIENTE		SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA		CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO	

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): PORTUGUÊS Módulo: 6 – ANTERO DE QUENTAL E DE CESÁRIO VERDE			PRODUTO(S) ESPERADO(S): MEMÓRIAS DESCRITIVA DAS COLEÇÕES “LINDO LINHO” HORAS: 4H		
ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/ DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AValiação INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Memórias Descritivas 	<ul style="list-style-type: none"> Planificar o texto a escrever, após <i>pesquisa</i> e seleção de informação pertinente relativa às coleções “lindo linho”. Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual. Editar as primeiras versões dos textos, <i>individualmente</i> escritos, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming com os alunos sobre como podem <u>escrever as memórias descritivas</u> das coleções “Lindo linho” a serem desfiladas no Evento de Moda - Coleção Lindo Linho 2022, em diferentes suportes, pelo consulta a um conjunto de recursos novos e exemplos anteriores da EMP. Explicação e Prática - Apresentar um <i>PowerPoint</i> com as diferentes fases da escrita: i) decidir o tema e o objetivo da escrita; ii) escolher o destinatário do texto, iii) definir as características do género textual que se pretende escrever. Trabalho individual - Construção individual por cada aluno, de um texto prévio, em diferentes suportes. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>- PowerPoint sobre as fases da escrita. oexp11_ppt_fases_escrita.pptx</p> <p>- Ficha sobre o género memória descritiva. https://www.canva.com/design/DAE80hMejJA/twzlaXzb0aUb24YzaiRVQ/edit?utm_content=DAE80hMejJA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p>	<p>Grelha de autoavaliação e de avaliação da escrita.</p> <p>Rubrica de Avaliação da Memória Descritiva.docx</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1JyhxmJs7FsZrFKZV5Fmn7ZFejToyDh4k6NbfZ1AUA6A/edit</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Rever, em <i>grupo</i>, as propostas construídas inicialmente, incorporando as sugestões e contributos dos outros colegas. Escrever as versões definitivas das memórias descritivas das coleções “Lindo Linho”, respeitando as marcas de género. Autoavaliação das aprendizagens preenchendo o Googleforms (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar e corrigir. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho em equipa e Socialização - Construção colaborativa dos textos Preparação das versões finais dos textos, através da partilha dos textos produzidos pelos colegas para recolha de eventuais melhorias finais. Auto e Heteroavaliação - Reflexão conjunta sobre a aprendizagens atingidas e a eficácia das estratégias de ensino adotadas pela professora 			

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): INGLÊS		HORAS: 4H	PRODUTO(S) ESPERADO(S): TRADUÇÃO DAS MEMÓRIAS DESCRITIVAS		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AValiação INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<p>o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traduzir textos da língua materna para a língua estrangeira respeitando as marcas de linguagem da L2; - Identificar os recursos necessários para a realização da tradução; - Respeitar a estrutura e organização do texto respeitando as características de coerência e de coesão textual da Língua Inglesa; - Assegurar a adequação do discurso, a riqueza de vocabulário a correção linguística na Língua Inglesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização do Google para apresentação de estratégias de tradução e recursos de apoio a utilizar aquando da realização da mesma; - Redação de um primeiro esboço. - Trabalho de pares: Utilização da estratégia de Peer Revision para verificação da correção linguística e propostas de melhoria. - Redação do documento final, integrando as propostas de ambos os elementos do par. - Preparação da versão final. - Partilha dos textos produzidos pelos alunos. - Preenchimento de uma grelha de autoavaliação no <i>Googleforms</i> 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistemizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>Como estratégia de diferenciação pedagógica, será fornecido um documento de apoio para realização da tradução, por etapas, incluindo uma listagem com demonstração de recursos e ferramentas auxiliares ao processo de tradução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coogle apresentação de estratégias de tradução e recursos de apoio - Ficha sobre o processo de tradução; 	<p>Grelha de autoavaliação e de avaliação da tradução.</p>

MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO): 1- diferenciação pedagógica; 2- acomodações curriculares; 3- enriquecimento curricular; 4- promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula; 5 - intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): Área de Integração 3.3.- Ser Humano Natureza: Uma relação Sustentável?		HORAS: 4H	PRODUTO(S) ESPERADO(S):		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AValiação INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<p>o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a produção de desperdícios da atividade humana com várias formas de poluição, pesquisando e selecionando informação de diferentes fontes. - Problematizar os impactos do esgotamento de recursos naturais e da degradação ambiental, debatendo a necessidade de promoção de uma ecocidadania multiescalar. - Refletir sobre possíveis soluções e/ou medidas de mitigação para os principais problemas ambientais, ajustadas à promoção de um desenvolvimento sustentável, ilustrando casos concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora vai passar um vídeo seguido de brainstorming? - articulação interdisciplinar, com a componente de Cidadania e Desenvolvimento – domínios “Educação ambiental”, “Desenvolvimento sustentável”, “Risco”, “Saúde”, através da observação direta em contexto de visita de estudo, e da pesquisa nos meios de informação e comunicação. - Organizar um portefólio com cenários face aos desafios ambientais atuais relacionados com o linho, a partir da interpretação de mapas e dados estatísticos relativos às matérias-primas que se poderão esgotar num futuro próximo, sob verificação do professor das diferentes fontes documentais e da sua credibilidade. - Organizar um debate sobre a 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor Indagador Organizador Comunicador Respeitador do outro e da diferença Crítico Analítico Colaborador <p>(B, C, D, E, G, I, J)</p> <p>Sistemizador Organizador Questionador Criativo Responsável Autónomo</p> <p>(A, B, C, D, F, G, I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sociocultural do Linho e o seu impacto no meio ambiente, pegada ecológica; • Promoção de atividades de ecocidadania e desenvolvimento sustentável aplicados à utilização do linho. <p>Como estratégia de diferenciação pedagógica, será fornecido um documento de apoio por etapas, incluindo uma listagem com demonstração de recursos e ferramentas auxiliares.</p>	<p>- VISUALIZAÇÃO DE VÍDEOS SOBRE O IMPACTO DO LINHO:</p> <p>CICLO do LINHO - Rompecilha - São Pedro do Sul - YouTube</p> <p>Programa Terra sobre o Linho Porto Canal - YouTube</p> <p>O linho. Do campo até à mesa e ao corpo. - YouTube</p> <p>Economia circular nos Texteis https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136196/2/496980.pdf</p> <p>https://mypartner.pt/economia-circular-no-setor-textil-reciclagem-e-reutilizacao/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - análise do desempenho oral no decorrer das atividades; - realização de atividades de discussão orientadas por questões alusivas às temáticas do organizador e acompanhadas do preenchimento de grelhas de observação (anexo grelha); - análise dos níveis de desempenho quanto às competências adquiridas; - autoanálise do desempenho dos alunos como mecanismo de autorregulação das suas aprendizagens. • Ver Anexos: <ul style="list-style-type: none"> - grelha de observação direta.

	necessidade de promover o desenvolvimento sustentável, com convidados externos à escola, e no qual sejam exploradas a importância de estabelecer um diálogo inter e intrageracional e as mudanças a enfrentar para uma resposta global à escala local. Assim, os alunos, orientados pelo professor, deverão: agendar o debate, seleccionar o local, escolher e contactar alguns membros da comunidade local para entrevistar e preparar um guião de questões a colocar.	- Organizador Comunicador Participativo Colaborador Questionador Respeitador do outro e da diferença (B, C, D, E, G, I, J)		https://eco.nomia.pt/pt/economia-circular/estrategias Organização das Nações Unidas. (maio 2022). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/ Fundação Ellen MacArthur. (maio, 2022). Economia Circular. https://archive.ellenmacarthurfoundation.org/pt/economia-circular/diagrama-sistematico Post-COVID-19 revision of the 2030 Agenda 17 Sustainable Development Goals	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): História da Cultura e das Artes M5- A Cultura do Palácio		HORAS:4H	PRODUTO(S) ESPERADO(S): Análise histórica do surgimento e da importância do linho ao longo dos séculos até à atualidade.		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
Módulo 5 – A Cultura do Palácio					
<p>o aluno deve ser capaz de:</p> <p>Explicar a relevância das rotas comerciais do linho para uma nova perceção do mundo e do Ser Humano.</p> <p>Identificar as principais características técnicas, estéticas e formais da pintura renascentista e a definição de novos temas: o traje no retrato</p>	<p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> comentar oralmente factos históricos, obras artísticas e fontes fidedignas relacionadas com o linho, de forma sistematizada e autónoma e problematizando os conhecimentos adquiridos; realizar uma visita de estudo a um museu do traje ou etnográfico (enquanto espaço de confronto dos géneros e dos tempos num mesmo lugar, lugar de conservação e inventário) e colaborar na sua organização. <p>Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico do aluno, incidindo em:</p> <ul style="list-style-type: none"> observar, comentar e questionar os 	<p>Conhecedor Questionador Organizador Responsável Autónomo</p> <p>(A, B, C, E, H, I)</p>	<p>Como estratégia de diferenciação pedagógica, será fornecido um documento de apoio por etapas, incluindo uma listagem com demonstração de recursos e ferramentas auxiliares.</p>	<p>Visualização de vídeos:</p> <p>Tecidos - O fio da História - Linho. - YouTube</p> <p>FASHM 60/ Linen: History of Linen - YouTube</p> <p>Análise da Pintura: <i>"Autorretrato de Dürer"</i>, 1498, Museu do Prado, Madrid</p> <p>Consulta do documento: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18525/1/Cap%C3%ADulo_Linho.pdf</p>	<p>- análise do desempenho oral no decorrer das atividades;</p> <p>- realização de atividades de discussão orientadas por questões alusivas às temáticas do organizador e acompanhadas do preenchimento de grelhas de observação (anexo grelha);</p> <p>- análise das atitudes ao nível da interação e colaboração com os pares e com a professora, na organização da visita de estudo, bem como ao nível do cumprimento das opiniões da defesa do património relacionado com o linho;</p> <p>- análise dos níveis de desempenho quanto às</p>

	<p>objetos de cultura relacionados com o linho;</p> <ul style="list-style-type: none"> • posicionar-se sobre a defesa do património relacionado com o linho, enquanto ato de cidadania; • posicionar-se sobre temas relativos à época em estudo e igualmente com incidência em diversas épocas da história, argumentando e contra-argumentando, através do discurso oral e escrito; <p>discutir conceitos, factos e processos históricos, artísticos e culturais, numa perspetiva interdisciplinar.</p>	Analítico Crítico (B, C, D, I)			<p>competências adquiridas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoanálise do desempenho dos alunos como mecanismo de autorregulação das suas aprendizagens. <p>• Ver Anexos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - grelha de observação direta HCA-M5- Grelha de Observação Direta (1).docx - grelha de análise de obra de arte- pintura: <i>"Autorretrato de Dürer"</i>, 1498, Museu do Prado, Madrid HCA-M5- Grelha de Avaliação Formativa- Exploração de obra de arte (1).docx
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): Tecnologias dos Materiais / módulo 3- Ultimação		HORAS: 4H	PRODUTO(S) ESPERADO(S): Relatório escrito e fotográfico sobre Workshop Ciclo do linho e Tingimento natural – projeto Lindo Linho		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AValiação INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<p>o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ diferenciar modos de produção (artesanal, industrial), analisando os fatores de desenvolvimento tecnológico. ▪ experimentar diferentes técnicas de tingimento e diferentes tipos de corantes naturais e sintéticos em vários materiais (tecidos de diferentes gramagens, composições e fibras), para decidir sobre os melhores processos de tingimento. ▪ escrever um relatório com os resultados obtidos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visita de estudo dos alunos a Seixos Brancos – Artes e Offícios Tradicionais para a realização de um workshop sobre o ciclo do Linho e tingimento natural do Linho, tendo como produto final um relatório sobre o ciclo do linho e processo de tingimento com corantes naturais. ▪ Conhecer as técnicas e os tipos de corantes, indicados para diferentes tipos de fibras; ▪ Executar tingimentos em artigos têxteis, utilizando diferentes tipos de corantes 	<p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Criativo (A, C, D, I, J) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p>	<p>Como estratégia de diferenciação pedagógica, será fornecido um documento de apoio, por etapas, incluindo uma listagem com demonstração de recursos e ferramentas auxiliares.</p>	<p>Materiais: Tingimento (tecido cru, corante sintético e/ou natural; água, fogão, balança, colher, luvas, panela, elásticos, coador, frascos). Relatório (Computador, internet, Teams)</p> <p>Bibliografia: Araújo, Mário; Castro, M. de Melo e, (1986-87). Manual de Engenharia Têxtil I e II. Fundação Calouste Gulbenkian. Neves, Jorge (2000). Manual de Estamparia Têxtil. Escola de Engenharia Universidade do Minho. Castelli, Luciana (2022). Manual de Tinturaria Natural. Campo do Gerês.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do desempenho oral no decorrer das atividades; - Realização de atividades de discussão orientadas por questões alusivas às temáticas do organizador e acompanhadas do preenchimento de grelhas de observação; - Análise das atitudes ao nível da interação e colaboração com os pares e com a professora, bem como ao nível do cumprimento das normas de higiene e segurança pessoal; - Análise dos níveis de desempenho quanto às competências; - Autoanálise do desempenho dos
					<p>alunos como mecanismo de autorregulação das suas aprendizagens, através de uma grelha de avaliação.</p>
<p>MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO): 1- diferenciação pedagógica; 2- acomodações curriculares; 3- enriquecimento curricular; 4- promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula; 5 - intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.</p>					

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): FCT- M3- Projeto de Moda DM-M11- Representação Técnica de peças de vestuário		HORAS: 18h	PRODUTO(S) ESPERADO(S): Criação do design da coleção Lindo Linho + Dossier Técnico.		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AValiação INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<p>o aluno deve ser capaz de: FCT O aluno deve ser capaz de:</p> <p>1- Conhecer o processo de criação de uma coleção moda direcionada para a marca Lindo Linho, estruturando a mesma por fases de execução;</p> <p>2--Definir um tema/conceito específico do projeto, pesquisando tendências de moda atuais;</p> <p>3- Selecionar cores, através de pesquisa pantone construindo assim uma paleta harmónica para a coleção;</p>	<p>FCT</p> <p>1- Apresentação de material didático explicando todas as fases de estruturação de uma coleção;</p> <p>2-Estudo e análise de tendências moda em sala de aula recorrendo ao debate das mesmas e meios digitais;</p> <p>3-Análise de harmonias de cor e construção de paleta de cores;</p> <p>4- Pesquisa e análise de materiais a utilizar da coleção. Estudo de composição e</p>	<p>A-INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO;</p> <p>C-PENSAMENTO CRITICO E CRIATIVO;</p> <p>I-SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTISTICA;</p>	<p>Acompanhamento individual de cada projeto</p> <p>Dar feedback contínuo</p> <p>Mostrar um modelo de um produto final idêntico</p> <p>Dar reforço positivo frequente para estímulo da autoestima e da autoconfiança</p> <p>Atribuir sequências às tarefas</p> <p>Ensinar a gerir o tempo</p> <p>Realizar debates/ apresentações periódicas para que todo o grupo tenha uma visão geral de todos os trabalhos em realização e uma opinião crítica sobre os mesmos</p> <p>Facultar mais tempo em alguma das tarefas se necessário</p>	<p>FCT</p> <p>1- Computador /Projetor;</p> <p>2-Computador / Projetor / sites de tendências;</p> <p>3-Catálogo Pantone;</p> <p>4- Cartazes de Materiais, bandeiras de tecidos;</p> <p>5-Papel de esquiço, lápis, borracha e base anatômica;</p>	<p>Grelha de observação contínua</p> <p>Grelha de correção do trabalho final- dossier final do projeto</p> <p>Auto e heteroavaliação</p>
<p>4-Reconhecer os materiais têxteis necessários para execução da coleção e os seus comportamentos;</p> <p>5-Projetar a sua coleção do ponto de vista técnico;</p> <p>DM</p> <p>6-Representar as propostas de peças (croqui técnico) através de sistema CAD;</p> <p>7-Elaborar a ficha técnica das peças, através de sistema CAD e utilizando a nomenclatura específica para a descrição das mesmas;</p> <p>8- Representar em forma de ilustração as propostas moda, tendo em conta proporções, matérias-primas e ainda texturas;</p>	<p>comportamentos dos mesmos;</p> <p>5-Criação de esboços dos modelos seguindo as diretrizes e orientação do professor;</p> <p>DM</p> <p>6-Elaboração dos croquis técnicos selecionados para apresentação da coleção.</p> <p>7-Construção e preenchimento das fichas técnicas após análise em sala de aula das informações necessárias.</p> <p>8-Ilustrar os coordenados selecionados após análise de exemplos de ilustração moda.</p> <p>9- Planificação do dossier final, após análise de</p>	<p>E-SABER CIENTÍFICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO;</p> <p>G-DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA;</p>		<p>DM</p> <p>6-Computador e Software Adobe Illustrator;</p> <p>7- Computador e Software Adobe Illustrator;</p> <p>8- Computador e Software Adobe Illustrator e Adobe Photoshop;</p> <p>9-Computador e Software Adobe Illustrator e Adobe Photoshop;</p>	
<p>9-Elaborar um dossier técnico-criativo para apresentação de propostas através da criação de layout.</p>	<p>exemplos de layouts e portfólios online</p>				
<p>MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO): 1- diferenciação pedagógica; 2- acomodações curriculares; 3- enriquecimento curricular; 4- promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula; 5 - intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.</p>					

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): FCT – M1; M3 MTP – M5; M7		HORAS: 15h)	PRODUTO(S) ESPERADO(S): Styling e Fotografia		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AValiação INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<p>o aluno deve ser capaz de:</p> <p><u>FCT M1 linguagem e estilos de maquilhagem:</u></p> <p>I. Conhecer técnicas essenciais da maquilhagem;</p> <p>II. Definir o estilo de maquilhagem que mais se adequa ao projeto;</p>	<p>I. Exemplificar técnicas e comportamentos dos materiais cosméticos nas diferentes superfícies da pele.</p> <p>II. Fornecer um face chart (template de rosto) para os alunos representarem a maquilhagem a aplicar no projeto.</p>	<p>I. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (B) PENSAMENTO CRITICO E CRIATIVO (C)</p> <p>II. PENSAMENTO CRITICO E CRIATIVO (C) SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTISTICA (I) DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA (G)</p>	<p>II. Alunos com acomodações curriculares: realização pesquisa e apresentar através de imagens, exemplos da maquilhagem proposta</p>	<p>Projetor</p> <p>Produtos/ Materiais cosméticos</p> <p>Material de pintura</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Grelha de avaliação</p>
<p><u>FCT M3 Styling:</u></p> <p>III. Explorar as técnicas base para desenvolvimento de produção de moda</p> <p>IV. Planear uma sessão fotográfica e desfile, desde o conceito, o vestuário, equipa, local, etc..</p>	<p>III. Relatar passo a passo através de exemplos visuais, os elementos necessários para a concretizar uma produção de moda.</p> <p>IV. Desenvolver moodboards técnicos que representem visualmente o styling da produção.</p>	<p>III. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (B) PENSAMENTO CRITICO E CRIATIVO (C) RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (D)</p> <p>IV. PENSAMENTO CRITICO E CRIATIVO (C) RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (D) SABER CIENTÍFICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (E) SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTISTICA (I)</p>	<p>IV. Alunos com acomodações curriculares: Brainstorming de ideias chave através da construção de um texto descritivo e apresentação de imagens representativas.</p>	<p>Projetor</p> <p>Revistas</p> <p>Computador Ou Telemóvel</p> <p>Programas adobe (photoshop/illustrator/indesign) ou apps alternativas para a construção de painéis (ex: canva)</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Grelha de avaliação</p>
<p><u>MTP M5 Fotografia de Moda:</u></p> <p>V. Analisar os enquadramentos, a iluminação, os cenários, o equipamento e os processos fotográficos de captação de imagens adequados às situações, objetos e pessoas, em consonância com a área da fotografia a que se destinam.</p>	<p>V. Seleção de exemplos de sessões fotográficas e desfiles reais, adaptados ao conceito do projeto.</p> <p>VI. Realizar a sessão fotográfica do projeto</p>	<p>V. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (B) SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTISTICA (I)</p> <p>VI. PENSAMENTO CRITICO E CRIATIVO (C)</p>	<p>VI. Alunos com acomodações curriculares: assistir os colegas na tarefa a realizar, através de uma presença de segundo plano:</p>	<p>Computador</p> <p>Máquina fotográfica / telemóvel</p> <p>Material de estúdio (focos, umbrellas, refletores)</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Grelha de avaliação</p>

VI. Captar e registar imagens animadas e fixas, no estúdio e no exterior, utilizando os equipamentos fotográficos adequados.	selecionado, nas vertentes de making off, backstage, desfile, fotografia de produto.	RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (D) SABER CIENTÍFICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (E) DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA (G) SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA (I)	ajeitar roupas, garantir a presença do material necessário, ajustes na iluminação, etc		
MTP M7 Produção fotográfica: VII. Efetuar tratamento digital de imagens, aplicando técnicas de pós-produção fotográfica para alterar, corrigir e compor as imagens. VIII. Criar e organizar o arquivo de imagens fotográficas em diferentes suportes documentais e promover a sua divulgação.	VII. Utilizar o Photoshop para a pós-produção das imagens. VIII. Elaborar posts digitais para divulgação do evento/projeto nas redes sociais.	VII. RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (D) SABER CIENTÍFICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (E) SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA (I) VIII. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (B) PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO (C) RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (D) SABER CIENTÍFICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (E) SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA (I)	VII. Alunos com acomodações curriculares: Edição de imagens através da aplicação de filtros pré-definidos. VIII. Alunos com acomodações curriculares: O aluno deve elaborar os posts através de um template pré-definido.	Computador Programas adobe (photoshop/illustrator/indesign). Apps alternativas para a construção de posts e edição de imagem (ex: canva, VSCO)	Grelha de observação Grelha de avaliação
MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO): 1- diferenciação pedagógica; 2- acomodações curriculares; 3- enriquecimento curricular; 4- promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula; 5 - intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.					

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): FCT –Formação em Contexto de Trabalho/Atelier (M5)		HORAS: 34H	PRODUTO(S) ESPERADO(S): Modelação e produção das peças das coleções "Lindo Linho"		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AValiação INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<p>o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar tecnicamente as formas estilísticas/feitos das peças de vestuário (coordenados). - Construir e/ou transformar os moldes base de vestuário, para diferentes formas estilísticas. - Planear e otimizar o corte das matérias-primas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicação dos métodos e técnicas de execução dos coordenados nas áreas de modelagem, corte, confeção e acabamentos. -Desenvolver a modelação, transformação e moldes finais das peças de vestuário masculinas e femininas. -Execução do plano de corte, corte das peças de vestuário. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sistematizador/organizador /comunicador (A,B,C,E,D,F,H,I) - Conhecedor/sabedor/criativo (C,D,F,H,I) - Conhecedor/sabedor/criativo (C,D,F,H,I) 	<ul style="list-style-type: none"> -Acompanhamento individual durante a execução de cada peça de vestuário do coordenado. - Atribuir sequências às tarefas. - Ensinar a gerir o tempo de execução, metodologias e técnicas de confeção. - Reforço positivo para estímulo da 	<ul style="list-style-type: none"> -Mesas, equipamentos de modelação, corte e de máquinas de costura existentes no laboratório de modelação e de confeção. -Manequins de alfaiate (monos). -Quadro branco de parede -Papel de modelação. -Capa de argolas/organizador. -Sacos de catálogo/micas. -Aristo / Transferidor triangular. -Réguas curvas de modelação. -Lapiseira/ lápis, borracha, afa e fita cola. -Tesoura média de costura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Grelha de avaliação formativa. -Grelha de autoavaliação.

- Executar a confeção das peças de vestuário, nas diferentes máquinas de costura e de acordo com os feitios estilísticos	-Execução da confeção das peças de vestuário	- Conhecedor/ sabedor/criativo (C,D,F,H,I)	autoestima e da autoconfiança.	-Fita métrica de alfaiate (graduada em centímetros). - Caixa com alfinetes -Giz de alfaiate -Aguilhas de coser manualmente. -Dedal. -Matérias-primas: pano cru, linho forros e entretelas. -Aviamentos: colchetes, molas, botões, velcro, fechos, decorativos e de acabamentos, de acordo com os trabalhos. -Outro material que seja indispensável aos modelos de peças de vestuário a executar.
-Fazer as provas das peças de vestuário.	-Análise da vestibilidade das peças de vestuário.	- Conhecedor/ sabedor/criativo (C,D,F,H,I)	- Alunos com acomodações curriculares: conceder mais tempo para a execução de fases de confeção.	
-Executar todas as operações inerentes aos acabamentos, de em máquina de costura.	-Execução dos acabamentos finais das peças de vestuário.	- Conhecedor/ sabedor/criativo (A,B,C,D,E,F,H,I,J)		
- Analisar a qualidade das costuras produzidas e do aspeto final dos coordenados.	- Execução do controlo de qualidade	- Conhecedor/ sabedor/criativo (C,D,F,H,I)		
- Brunir as peças de vestuári	-Execução da passagem a ferro das peças de vestuário.	- Conhecedor/ sabedor/criativo (C,D,F,H,I)		

MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO): 1- diferenciação pedagógica; 2- acomodações curriculares; 3- enriquecimento curricular; 4- promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula; 5 - intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

DISCIPLINA/ MÓDULO(S): OCM- Organização de Coleções e Marketing		HORAS: 4		PRODUTO(S) ESPERADO(S): Estudos de mercado para as coleções	
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (PA)	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS (PA)	MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO)	RECURSOS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
<p>o aluno deve ser capaz de: Mercado e sua envolvença</p> <p>- Segmentação do mercado</p> <p>- Marketing-Mix</p> <p>- Estratégia e implementação</p>	<p>- Pretende-se que o aluno compreenda quais as principais movimentações de um determinado mercado e como identificar potenciais mercados emergentes. É necessário identificar os segmentos ou nichos localizados a nível local/regional/nacional/internacional.</p> <p>Por outro lado, pretende-se que o aluno perceba a tomada de decisão e modelos de comportamento do consumidor, as fases e os processos de comportamento e os tipos de resposta adequados às necessidades de compra e avaliação pós-compra. Isso implica que o aluno tome conhecimento de percepções, influências (cognitiva e emotiva), atitudes, intenções e comportamentos.</p>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>Como estratégia de diferenciação pedagógica, será fornecido um documento de apoio para realização da tradução, por etapas, incluindo uma listagem com demonstração de recursos e ferramentas auxiliares ao processo de tradução.</p>	<p>Helper, J. e J. Orsoni (1996), <i>Marketing</i>, Lisboa, Edições Sílabas.</p> <p>Kotler, P. e G. Armstrong (1993), <i>Princípios de Marketing</i>, Rio de Janeiro, Printice Hall do Brasil.</p> <p>Kotler, P. (1997), <i>Marketing Management - Analysis, Planning, Implementation and Control</i>, 9ª Ed. New Jersey, Printice Hall.</p> <p>Outros Recursos</p> <p>computadores impressoras</p>	<p>Grelha de autoavaliação e de avaliação.</p>

	<p>- Pretende-se que os alunos saibam identificar e caracterizar um processo geral de segmentação, definindo o segmento alvo que pretendem atingir.</p> <p>Para isso é necessário apreender alguns conceitos, tais como: os níveis de segmentação de mercado, os padrões de segmentação de mercado, o procedimento de segmentação, as bases para a segmentação de mercados de consumidores e industriais, requisitos para uma segmentação eficaz e avaliação e selecção dos segmentos de mercado.</p> <p>É importante reconhecer que os públicos são composto por pessoas e/ou empresas com características heterogéneas mas que podem ser agrupadas em grupos com características homogéneas baseadas nos critérios de segmentação que a empresa considerar adequados e pertinentes ao mercado que pretende atingir e na forma que pretende adoptar para o atingir.</p> <p>- Pretende-se demonstrar o posicionamento enquanto parte essencial de uma estratégia de comunicação, baseada no acto de colocar uma marca na mente do consumidor. Logo o objectivo de posicionar um produto é conseguir que este ocupe uma determinada referência na mente dos actuais ou potenciais</p>			<p>software de uso corrente: Word, Excel, Power Point quadro branco expositores para apresentação de trabalhos meios audiovisuais (televisor e outros) livros e revistas da especialidade para consulta</p>	
	<p>consumidores, diferenciando-o dos seus mais directos concorrentes. Por outro lado, a estratégia funciona como um amplo plano de acção. Esta necessita de um conjunto de objectivos que a organização mobiliza para a função de <i>marketing</i>, no intuito de dar suporte à estratégia corporativa global, juntamente com os métodos previamente estipulados e escolhidos de modo a alcançar estes objectivos / etapas / metas.</p> <p>Findo este processo, as organizações empresariais estarão aptas a decidir a sua estratégia de posicionamento, e prontas para começar a planear os detalhes do <i>mix</i> de <i>marketing</i>. Este consiste nas acções que uma organização empresarial pode empreender para influenciar a procura pelo seu produto.</p> <p>- Pretende-se que os alunos reconheçam a importância da implementação das estratégias definidas, do controlo eficaz de todas as acções planeadas e o processo de elaboração do planeamento de contingência por forma a acautelar todos os desvios da estratégia definida, e implementar acções correctivas com vista a manter os objectivos traçados. Para isso é necessário apreender alguns conceitos, tais como: Os controlos em <i>marketing</i>, os controlos contínuos, o controlo orçamental em <i>marketing</i>, os painéis</p>				
	<p>indicadores comerciais ou da prestação dos produtos/serviços, o controlo periódico, a auditoria em <i>marketing</i>, o planeamento de contingência, os programas de acção de contingência.</p>				
<p>MEDIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE (UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO): 1- diferenciação pedagógica; 2- acomodações curriculares; 3- enriquecimento curricular; 4- promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula; 5 - intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.</p>					

CRONOGRAMA DA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR INTERDISCIPLINAR			
FASES	ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	DATA PREVISTA: INÍCIO / CONCLUSÃO	DINAMIZADOR(ES)/ RESPONSÁVEIS
1- 1H	Assinatura de protocolo de parceria	25-02-2022	Marina Mota-Prego / Patrícia Pinto
2- 3H	Palestra de apresentação do projeto	03-03-2022	Vanessa Santos; Maria Azevedo; Catarina Gonçalves
3- 7H	Workshop Tingimento Natural do Linho (2 ^{os} anos)	31-03-2022	Vanessa Santos; Maria Azevedo; Catarina Gonçalves
4- 8H	Contextualização histórica e sociológica do "LINHO" (2 ^{os} anos)	abril 2022	Patrícia Pinto e Ana Oliveira
5- 4H	Planificação e redação dos textos das memórias descritivas das coleções, após pesquisa e seleção de informação relevante.	abril 2022	Sandra Gandarela e Cláudia Silva
6- 4H	Estudos de mercado	maio 2022	Luís Soares e Maria Azevedo
7- 18H	Desenvolvimento do design das coleções	abril e maio 2022 (concluído a 9/05/22)	Vanessa Santos e Nuno Gregório
8- 4H	Tingimento e manipulação das matérias-primas	maio e junho de 2022	Maria Azevedo
9- 34H	Modelação e confeção das 3 coleções selecionadas	maio, junho e julho 2022	Julietta Sousa e Melissa Jerónimo
10- 4H	Tradução, revisão e correção dos textos integrantes do projeto para divulgação e internacionalização do mesmo.	junho e julho 2022	Márcia Fontes e Cláudia Silva
11- 15H	Divulgação e Promoção da Projeto	julho 2022	Catarina Gonçalves
12- 4H	Desfile das coleções LOCAL- Marina do Cávado-Rio Caldo	09-07-2022	Vanessa Santos; Maria Azevedo; Catarina Gonçalves
13- 4h	Avaliação do projeto	Última semana de julho 2022	Todos os intervenientes no projeto

AValiação DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR INTEGRADO (Projeto)

- Grelhas de avaliação por disciplina/módulo afetos ao projeto, com as seguintes ponderações (0%-100%):

- Português = 5%
- Inglês = 5%
- Área de Integração = 5%
- História da Cultura e das Artes = 5%
- Tecnologia dos materiais = 5%
- Organização de Coleções e Marketing = 5%
- Formação em Contexto de Trabalho/ Design de Moda = 20%
- Formação em Contexto de Trabalho / Styling e Fotografia = 15%
- Formação em Contexto de Trabalho/ Modelação/ Tecnologias e Preparação de Coleções = 30%

- Reflexão crítica conjunta da equipa docente afeta ao projeto;

- Reflexão crítica individual dos alunos;

- Registo fotográfico das diferentes etapas do projeto

- Vídeo do desfile

- Newsletters

- E-portefólio do projeto integrador

REFLEXÃO FINAL

E assim chegou ao fim mais uma etapa....

Requalificação do Linho Artesanal de Covide- Inovar a Tradição, projeto integrador, é o culminar de um percurso repleto de sentimento, de partilha, de reflexão e de criatividade. Foram 8 meses de dar e de receber, que nos marcaram sem dúvida. Embora tenhamos diariamente uns com os outros, com desta experiência, os nossos laços saem reforçados. Todos nós terminamos este projeto mais ricos profissional e pessoalmente.

A partir do desafio lançado pela Dra. Luciana Castelli, coordenadora do projeto de Requalificação do Linho Artesanal de Covide "Lindo Linho", todos os alunos e professores intervenientes se entregaram a esta "viagem", com permanente e efetiva motivação, empenho e dedicação, com o objetivo comum de poderem contribuir para um "mundo" mais sustentável, mais social e mais solidário. Esta foi uma oportunidade única de crescimento enquanto escola e enquanto espaço inclusivo, de partilha e de intercâmbio de saberes e competências. Professores, alunos e Stakeholders "deram as mãos", fomentando-se a ligação da escola ao mundo laboral, promovendo-se atividades de ecocidadania e de desenvolvimento sustentável

Este projeto fez-nos acreditar que a inovação, aliada à tradição, é uma aposta consistente, com futuro e que as aprendizagens deverão ir nesse sentido. Estas, deverão ser alicerçadas em alianças entre as inovações científicas/ tecnológicas e os costumes/saberes dos nossos antepassados. No seu desenvolvimento, foram envolvidos diferentes níveis e etapas do percurso formativo dos alunos, desde trabalhos realizados nas diversas disciplinas/ módulos, à formação em contexto de trabalho, culminando com a prova de aptidão profissional.

Sendo a Escola de Moda do Porto (EMP) uma escola reconhecida pelos trabalhos de projeto e de inclusão, pretendemos que este seja mais um exemplo de boas práticas e que sirva de alavancagem para novos desafios de cariz social, solidário e sustentável.

"Lindo Linho" permitiu-nos sonhar, viajar, partilhar e, com certeza, estas memórias perdurarão nos professores, nos alunos, nos habitantes de Vilarinho da Furna e nos promotores desta iniciativa. Aqui, o intercâmbio de competências e aprendizagens, bem como o percurso e o saber-ser, serão valorizados face ao resultado final. Este projeto servirá, sem dúvida, de inspiração para o planeamento do próximo ano letivo, bem como para a reestruturação do Projeto Educativo EMP.

O Conselho Geral e a Deslegitimação da Democracia Escolar (P. 46-54)

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Ex-Diretora	A	1	“a ex-diretora e o presidente do CG só falaram com a presidente da CAP, os restantes elementos da CAP não foram recebidos/apresentados, nem deixaram que se aproximassem das instalações da direção”	Seleção e discriminação na receção
		A	2	“preocupação da, ainda, Diretora, foi entregar as chaves da escola, sem qualquer identificação e três simples capas de arquivo (uma do conselho pedagógico, uma do conselho administrativo e outra de pendentes) à futura Presidente da CAP, logo no momento das apresentações, deixando-a completamente atordoada...”	Acolhimento opaco e não respeitoso
		A	3	“as salas da direção tinham materiais informáticos residuais, obsoletos e não continham informação alguma, estavam totalmente formatados, ou seja, limpos/vazios”	Rasura de informação e obstrução à ação
		E	1	“a Diretora, não tinha apresentado projeto para continuar como tal. Entendi, por isso, que fora uma opção, mas o desenrolar dos acontecimentos e algum maior conhecimento do que se passara levou-me a concluir que era de outro modo ou que tinha havido uma alteração de vontades, o que também era válido, embora em tempo tão curto, difícil de entender.”	Responsabilidade
	Comunidade educativa	A	4	“estranha receção da coordenadora dos assistentes técnicos, referindo que não sabia de pastas algumas, sobre assunto	Obstrução à ação

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Comunidade educativa			algum...”	
		B	3	“num ato de pluralidade, poderíamos oferecer ao agrupamento uma alternativa”	Alternativa
		B	15	“com pesar, [que] neste momento se vive um clima estranho no agrupamento, de medo, pois há ameaças constantes, há um desejo de vingança. (...) Que estranho pensar-se assim em 2022, quando os nossos antepassados tanto lutaram para nos legarem um país livre e democrático!”	Clima escolar estranho Desejo de vingança
	E	5	“Foi por outro lado com satisfação, que me senti acompanhada, por vários, na vontade de combater uma certa apatia e incapacidade de intervenção cívica, enquanto professores.”	Participação	
	Presidente do CG	A	5	“todos os dias, o Presidente do CG trazia ao gabinete da CAP chocolates (sempre da mesma marca) que insistia para que aceitássemos, e mesmo quando dizíamos que não queríamos, deixava-os nas nossas secretárias”	Abuso do poder e nepotismo
A		6	“tinha um lugar cativo de estacionamento dentro da escola, duas salas só para ele, chaves da escola toda, funcionárias fiéis a todos os pedidos feitos por ele e utilização do espaço da escola mesmo durante os fins de semana. Não conseguimos saber o que fazia lá dentro, mas sabíamos que isso não poderia continuar.”	Abuso do poder e nepotismo	

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Presidente do CG	A	7	«não posso ir para aquele local porque tenho aversão ao professor Guimarães que me agarrou na casa de banho e tentou abusar de mim», “como sou a mãe dela também estou chocada por ela ir para aquele local”, “professora não posso abrir essa sala que é do professor Guimarães”, “vai dar aula nessa sala? É do professor Guimarães”, (...), “vais marcar falta ao professor Guimarães? Queres mesmo ter problemas...”, etc..»	Abuso do poder Bullying
		B	1	“já desempenhava este cargo há imensos anos, desde a fusão do agrupamento com a escola EB2/3 e secundário, e já era presidente do conselho geral desta, anteriormente”	“Eternidade” no exercício do poder
		B	4	“dissram que não se queriam indispor com o presidente do conselho geral. Parecia que havia aqui um feudo a que todos obedeciam e, até temiam, o seu senhor. Parecia que, de repente, tínhamos voltado a antes 25 de abril, havia medo, as pessoas tinham receio de falar, de assumirem uma posição, de optarem, de forma democrática, por uma mudança”	Medo
	Funcionamento do CG	B	2	“Pouco ou nada sabia acerca da legislação orientadora desse órgão. Quem presidia às reuniões desse conselho era a diretora do agrupamento”	Incompetência e inversão de estatuto
		B	5	“pela comissão de acompanhamento do conselho geral, ironicamente presidida pelo cabeça da “lista da A” e presidente do	Conflito de interesses

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Funcionamento do CG			conselho geral em exercício”	
		B	6	“Consultado, de novo, o edital do procedimento, concluímos que este não previa a reclamação, pelo que telefonei ao presidente do conselho geral, questionando-o acerca deste assunto. Resposta: “A reclamação não está prevista.”. Acho que só neste momento é que percebi com quem estava a lidar, mas longe de imaginar as proporções que esta situação viria a tomar”	Abuso de poder e restrição democrática
		B	8	“A partir deste momento todas as situações vividas foram surreais”	Ilegalidade e não participação
		B	9	“Reclamei, recorri, primeiro para o presidente o conselho geral cessante e eleito para novo mandato, para todos os organismos que pude: DGEste, DGAE, Ministério da Educação.... Claro que o presidente do conselho geral nunca deu provimento às reclamações e recursos apresentados, estava a decidir em causa própria o que é contrário à imparcialidade que um ato destes requer”	Autocracia e abuso de poder
		B	10	“os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho	Falta de controlo e verificação da legalidade

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Funcionamento do CG			Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?"	
		B	11	"Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia"	Falta de controlo e verificação da legalidade
		B	12	"todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; (...), desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos"	Ilegalidade e simulacro de Participação democrática
		B	13	"sucederam-se as ilegalidades; o conselho geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022"	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		B	14	"a eleição para diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento"	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		B	10	"os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?"	Falta de controlo e verificação da legalidade
		B	11	"Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia"	Falta de controlo e verificação da legalidade

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Funcionamento do CG	B	13	"sucederam-se as ilegalidades; o conselho geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022"	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		B	14	"a eleição para diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento"	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		E	4	"O processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral, iniciado em finais de setembro de 2021, foi pouco democrático na visão de alguns docentes, entre os quais me incluí."	Défice de democracia
		E	6	"A lista que aceitei integrar não foi homologada pela Comissão do Conselho Geral em exercício. Tal levou a uma série de diligências no sentido de mostrar a injustiça e, ou mesmo, ilegalidade de tal decisão."	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		E	7	"contestando, ainda agora, um Conselho Geral que considero ter impedido a eleição de membros docentes de uma maneira democrática"	Défice de democracia
	Formação do CG	B	7	"A resposta chegou, por mail, já no dia 7. A nossa lista não se apresentou a eleição, mas o resultado desta foi tão expressivo que os votos nulos e brancos eram superiores aos votos obtidos pela lista eleita"	Legalidade e viés democrático
		B	12	"todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; (...),	Ilegalidade e simulacro de

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo	Indicadores	
Conselho Geral			desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos”	Participação democrática	
	CAP	C	1	“vi e senti a primeira grande mudança, “não existiam portas fechadas nesta nova Direção”, solicitamos uma reunião que nos foi logo concedida e a situação de imediato resolvida.”	Clima escolar aberto e transparente
		C	2	“foi uma mais-valia e uma lufada de ar fresco numa Escola que apesar de ter um bom corpo docente e bons colaboradores nas restantes áreas, não estavam a ser corretamente suportados e direcionados.”	Clima escolar aberto e transparente
		C	3	“pelo trabalho realizado em prol de uma Escola moderna, que se preocupa com os seus, com os alunos e aberta à comunidade.”	Projeto de escola
		D	1	“incutiu muita responsabilidade nas estruturas, ao mesmo tempo que lhes dava liberdade de ação para que houvesse dinâmicas de trabalho articulado, de partilha e inovação, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia nos grupos de trabalho.”	Projeto de escola, responsabilidade e liberdade
D	2	“O 1º Ciclo, que sempre trabalhou desgarrado dos restantes Departamento, esteve agora no mesmo patamar, articulando projetos e atividades, procedimentos, criando documentos pedagógicos comuns, adaptados às especificidades do Ciclo.”	Projeto de escola, articulação e participação		

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo	Indicadores	
Conselho Geral	CAP	D	3	“Foi retirado tempo de componente letiva, a quem desempenhava cargos de coordenação, o que nunca tinha acontecido antes. Foram criadas equipas educativas em cada estabelecimento de ensino, propiciando a articulação, o convívio e a troca de saberes e experiências.”	Projeto de escola, colaboração
		D	5	“Depois de ter trabalhado com esta equipa, dificilmente conseguiria adaptar-me a outro projeto, pois haveria sempre o termo de comparação.”	Liderança humanista
		E	2	“Cedo se percebeu (ou eu percebi) uma diferença assinalável: a da comunicação interna. Tornou-se mais transparente, igual para todos, sem interfaces que a adaptassem diferentemente consoante os canais por onde passava. Esta característica manteve-se ao longo do ano escolar e reforçou-se mostrando ser uma qualidade.”	Projeto de escola transparente
		E	3	“As atitudes e valores porque se deve reger a vida escolar eram tidas em conta e eram tomadas ações imediatas que permitiam reforçar junto dos alunos a importância daqueles.”	Projeto de escola, comunicação e inclusão
	CAP	E	8	“Muito terá ficado, do que foi feito neste tempo, menos do que um ano, na escola, no agrupamento, na comunidade.”	Projeto de escola, mais valia
		F	1	“quero enaltecer a realização das reuniões com os delegados de cada uma das turmas (uma reunião por semestre). Algo que nunca	Projeto de escola, participação

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo	Indicadores	
Conselho Geral	CAP		“tinha sido feito na ESM e que permitiu erguer a voz dos alunos.”		
		F	2	“é de louvar o esforço realizado pela CAP para escutar e, posteriormente, aplicar certas sugestões de melhoria.”	Projeto de escola, melhoria
		F	3	“se tivesse de o [ano letivo] definir em apenas uma palavra seria “União”. Porque se há algo que excedeu quaisquer expectativas que pudesse ter, foi a união sentida entre a CAP e os alunos.”	Projeto de escola, unidade
		G	4	“É que, são as coisas inúteis, como os sonhos, que devemos salvar, sobretudo na escola e isso ficou certamente na passagem da CAP e da sua Presidente por esta escola.”	Liderança servidora
	Presidente da CAP	D	4	“Destaco o sentido humanista e de positividade que a Presidente imprimia, perante as situações mais ou menos agradáveis que surgiam.”	Liderança humanista
		G	1	“Há pessoas que parece que emanam uma luz que não lhes pertence, mas que parece atravessá-las, um perfume que se expande sem o saberem e tudo isso sentiu-se na pessoa [da Presidente da CAP] (...), porque conseguiu conciliar a seriedade das funções que desempenhava com uma leveza sublime que deu ao seu desempenho um sentido de dever, alicerçado numa forma de estar na vida que me surpreendeu pela positiva.”	Liderança servidora e inspiradora
		G	2	“sonhou uma escola onde a literatura valha mais do que a história da literatura, ler valha mais do que ter de ler e a palavra valha	Liderança, autenticidade

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo	Indicadores
Conselho Geral	Presidente da CAP		mais do que o programa.”	
		G	3	“orientou a sua liderança (...), de forma viva e dinâmica para os processos de comunicação e relacionamento interpessoal, destacando nos mesmos, a dimensão profissional e o esforço pela melhoria do desempenho e de seus resultados.”

Nota preambular

Os sete testemunhos que se apresentam abaixo são o resultado de uma recolha mais ao menos aleatória, baseada na facilidade de contacto, dentro de um conjunto de grupos diferenciados da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas do Mar (AEM) [docentes do quadro sem cargos; docentes do quadro envolvidos na eleição do Conselho Geral; encarregados de educação (representante de turma); alunos do ensino secundário; elementos do Conselho Pedagógico; elemento da CAP]. Embora a amostra seja de conveniência e deliberativa, ou seja, não representativa, não deixa de ser relevante. A diversidade e escolha dos participantes nesta técnica de recolha de dados, esteve muito condicionada devido ao facto de, à data do pedido do testemunho, já não se ter acesso aos contactos dos elementos da comunidade educativa, nomeadamente o email. Tendo-se como referência os grupos referidos os procedimentos foram os seguintes:

- Fez-se uma primeira abordagem, através das redes sociais (Facebook, Messenger e WhatsApp), a algumas pessoas para perceber a disponibilidade em participar no estudo;
- Formalizou-se o pedido através do Messenger com a seguinte mensagem: “Olá ...No âmbito do doutoramento em Organização e Administração Escolar que estou a frequentar, na UCP, pretendo recolher pequenos testemunhos (máximo página e meia) com a seguinte orientação - «como coordenadora de departamento e elemento do Conselho Pedagógico, como viveste este ano letivo

no Agrupamento de Escolas do *Mar?*» - O texto foi alterando em conformidade com o grupo a que pertencia o participante.

- O pedido destes testemunhos aos participantes foi enviado entre o dia 2 de julho e o dia 24 de julho de 2022. Não se realizou no mesmo dia devido à dificuldade em comunicar em simultâneo com todos, pois achamos muito importante a primeira abordagem.
- As respostas a este pedido foram enviadas para o email (esa.adilia@gmail.com) que disponibilizei a todos os participantes, entre 5 de julho a 27 de julho de 2022.
- Responderam a este pedido os seguintes elementos da comunidade educativa: docente do quadro sem cargos; docente do quadro envolvido na eleição do Conselho Geral (CG); encarregado de educação (representante de turma); aluno do ensino secundário; elementos do Conselho Pedagógico; elemento da CAP.

De realçar que todas as pessoas que conseguimos contactar aceitaram o desafio com grande entusiasmo e responderam com grande celeridade. Inicialmente, tinham sido definidos cinco testemunhos, no entanto, dado que um professor demorou um pouco mais a responder à mensagem, mas respondeu e mostrou bastante entusiasmo em participar, optamos por trabalhar com sete testemunhos. Estes testemunhos foram produzidos num tempo de mudança em que uma nova direção tinha tomado posse há um mês e no Agrupamento vivia-se alguma turbulência provocada por vários fatores, entre os quais, o trabalho intenso do encerramento do ano letivo e organização e abertura do próximo.

Testemunhos

Testemunho A

No dia 12 de julho de 2021, no átrio da escola sede do AEM foi evidente a má receção de todos os elementos da CAP no dia da sua tomada de posse. A ex-diretora e o presidente do CG só falaram com a presidente da CAP, os restantes elementos da CAP não foram recebidos/apresentados, nem deixaram que se aproximassem das instalações da direção. Minutos antes da tomada de posse e de uma forma como se a despachar, a preocupação da, ainda, Diretora, foi entregar as chaves da escola, sem qualquer identificação e três simples capas de arquivo (uma do conselho pedagógico, uma do conselho administrativo e outra de pendentes) à futura Presidente da CAP, logo no momento das apresentações, deixando-a completamente atordoada, as restantes chaves demoramos dias a entender onde estavam e de onde eram.

As salas da direção tinham materiais informáticos residuais, obsoletos e não continham informação alguma, estavam totalmente formatados, ou seja, limpos/vazios, sendo que viemos mais tarde a saber tinha sido uma ordem dada a um dos assessores, pela Diretora, para deixar tudo vazio e formatado.

Não existiam capas de arquivo com informações relativas ao funcionamento do Agrupamento, com exceção das avaliações dos assistentes técnicos/operacionais e dos professores do ano corrente que ainda não estava concluída.

Era evidente a “falsa” ignorância, por parte de todos, professores e funcionários relativamente às perguntas feitas pela CAP. Nem uma lista de professores ou pessoal não docente existia.

Andamos dias aos papéis, mas como dizia a Presidente da CAP não seria isso que nos impediria de fazer o nosso trabalho. A sua longa experiência em gestão e administração escolar permitiu- nos

ultrapassar todos os obstáculos, mesmo tendo um ano letivo para abrir e o trabalho a esse nível todo em atraso.

As dificuldades em saber quais os emails em utilização e as respetivas passes para aceder, obrigaram a CAP a telefonar aos anteriores elementos da direção, não conseguindo total resolução do problema, pois as informações eram dadas a “conta gotas”.

A estranha receção da coordenadora dos assistentes técnicos, referindo que não sabia de pastas algumas, sobre assunto algum, foi evidente e mostrou-nos de imediato que não iria ou não podia colaborar, tinha essas instruções.

Por outro lado, a boa receção por parte da coordenadora dos assistentes operacionais, também foi sentida, embora quando confrontada com algumas questões mostrava receio em falar, como se tivesse medo e soubesse de coisas graves e perigosas.

A solicitação de mudança de computadores na direção foi atendida, mas foram colocados outros iguais ou piores. As falhas de energia que queimaram fios e o sistema do computador da Presidente da CAP foi estranha e quando os técnicos foram confrontados com a situação não deram resposta. Novamente substituído o computador da secretária da Presidente da CAP, este mostrava falhas constantes de Internet. Fomos obrigadas a comprar computadores e cadeiras, porque as anteriores estavam desengonçadas, levando-nos algumas vezes a cair. Também ficamos, mais tarde a saber que estas foram selecionadas entre as piores para ali serem colocadas.

No quotidiano começamos a apercebermo-nos de coisa estranhas, por exemplo, todos os dias, o presidente do CG nos trazia ao gabinete da CAP chocolates (sempre da mesma marca) que insistia para que aceitássemos, e mesmo quando dizíamos que não queríamos, deixava-os nas nossas secretárias. Eram colocados, muitas vezes, nas nossas mesas quando não estava ninguém no gabinete, levando-nos a trocar as fechaduras da área da direção e a pedir para o Presidente do CG desocupar da sala que tinha lá dentro (como Presidente do CG tinha uma sala dentro da direção em partilha total), uma vez que ouvia e se apercebia de todo o trabalho e decisões da CAP.

Devido aos comentários de professores, assistentes e comunidade, verificamos que o presidente do CG, na altura professor de EVT, tinha um lugar cativo de estacionamento dentro da escola, duas salas só para ele, chaves da escola toda, funcionárias fiéis a todos os pedidos feitos por ele e utilização do espaço da escola mesmo durante os fins de semana. Não conseguimos saber o que fazia lá dentro, mas sabíamos que isso não poderia continuar.

Encontramos, na escola uma sala de utilização exclusiva do Presidente do CG (que não era o gabinete oficial que tinha dentro da direção) em que só ele tinha chave, não havendo mesmo forma de lá entrar. Para segurança da própria escola alteramos a fechadura e verificamos que esse espaço mais parecia a sala de estar de uma casa para fins um “pouco duvidosos”, do que uma sala de trabalho. Encontrava-se nesse espaço, além de diminutos materiais de EVT, Página 14 de 26 escondidos atrás de uma cortina, um frigorífico com bebidas alcoólicas e muitos bombons, pratos e copos, toalhas, perfume pessoal, e onde houve o cuidado de criar um ambiente discreto, pois foram colocadas cortinas nas janelas, pelo próprio, várias peças de decoração, entre outras.

Nos serviços administrativos, qualquer professor ou funcionário podia entrar e andar por entre as assistentes técnicas, ler ou pegar em qualquer documento, consultar o seu processo e até tirar ou colocar documentos, sem que as mesmas se apercebessem. Faziam o que queriam. O carimbo branco do agrupamento estava em local de fácil acesso. As pastas eram mexidas por qualquer pessoa, inclusive os processos individuais do pessoal docente e não docente.

A coordenadora dos assistentes técnicos referiu-nos, várias vezes, não saber onde se encontravam determinadas pastas, no entanto semanas mais tarde ia buscá-las a um dos vários arquivos que ela dizia existirem na escola e apresentava-as como solicitado sem grandes explicações. Esta coordenadora também deu autorização, sem conhecimento da CAP; para que a ex-coordenadora dos assistentes técnicos (em licença sem vencimento desde a saída da ex- Diretora) levasse duas pastas do conselho administrativo, fora da hora de expediente, para o exterior da escola. Assunto que só foi descoberto porque quando esta veio colocar nos serviços administrativos as respectivas pastas que aumentou para cinco, fê-lo fora da hora de expediente, e foi interceptada por um elemento da CAP que a questionou, ficou ofendida e não achou ser ilegal o que fez, fazendo, inclusive queixa desta situação ao presidente do CG. Ou seja, de duas pastas surgiram cinco pastas do conselho administrativo cessante. Sempre que algum assistente técnico ou operacional era chamado à atenção, ocorriam situações como: “não fiz nada de mal”, “não sabia que não se podia fazer”, davam-lhe ataques de choro e queriam ir para o hospital, “não posso ir para aquele local porque tenho aversão ao professor Guimarães que me agarrou na casa de banho e tentou abusar de mim”, “como sou a mãe dela também estou chocada por ela ir para aquele local”, “professora não posso abrir essa sala que é do professor Guimarães”, “vai dar aula nessa sala? É do professor Guimarães”, “nunca se fez isso na secretaria, era sempre a direção”, “não sabia que não podia comprar decorações nos chineses para colocar na secretaria sem a vossa autorização”, “vais marcar falta ao professor Guimarães? Queres mesmo ter problemas...”, etc..

A troca de postos de trabalho, necessária para uma melhor gestão dos recursos humanos, em pleno confinamento, era encarada como uma ofensa pessoal. As situações de tratamento da indisciplina que iam surgindo e cujas regras de atuação estavam bem definidas, assim como as mudanças das práticas nos respetivos serviços, eram de difícil interiorização (professores, funcionários e pais) pois achavam sempre que era muito trabalho. Na portaria a entrada e a saída com a passagem dos cartões levou a que várias assistentes operacionais mostrassem grande dificuldade em controlar os alunos porque essa preocupação com o controle e segurança não existiam. Os alunos circulavam na portaria livremente sem qualquer tipo de controle.

Acabar com o tabaco dentro da escola foi muito difícil e teve de ser radical, pois os professores e funcionários também fumavam, assim como a própria diretora. Foi possível tornar aquela escola um espaço sem fumo, mas foi muito complicado, houve necessidade de apelar ao bom senso e a uma vida saudável nomeadamente servindo-nos do exemplo dos mais velhos para chegarmos aos alunos. Foi possível e um mês depois já parecia uma situação irreal.

Os professores, alunos e assistentes técnicos e operacionais inicialmente mostraram muito receio em entrar na direção, pois não estavam habituados a ser recebidos e escutados. Isso mudou radicalmente com a CAP e a abertura dada fez com que rapidamente percebessem que podiam entrar e que eram escutados.

Era visível, em alguns professores, a liberdade de fazerem o que queriam nas escolas do agrupamento, nomeadamente trocas de aulas, horário, saírem da escola sem a documentação obrigatória por lei, pedirem materiais nos serviços administrativos e ser-lhes facultado sem qualquer formalidade, havendo mesmo ausência de procedimentos administrativos de compras.

Havia muitas regalias para uns e muita opressão para outros, ou seja, vivia-se o 8 e o 80 neste agrupamento. O bufete atendia os alunos de forma incorreta e pouco “humana”, recusavam-lhes um copo de água, negavam-se a torrar-lhes um pão e não serviam passado um minuto que fosse da hora de fecho. No entanto estava aberto em horários indevidos como a hora de almoço.

Na área de educação física reinava a desorganização. ocorriam roubos de materiais, não se conseguia apurar quem o fazia por incumprimento das regras nomeadamente dos professores que mostravam ser um grupo privilegiado pela ex-Diretora. Professores e assistentes operacionais mostravam-se muito fechados, formando um “gueto”.

Com a vinda da IGEC e com as convocatórias para as respetivas audiências, estas muitas vezes pareciam estar a brincar com a situação, não entendendo a gravidade das situações ou achando que tudo se resolveria sem problema, ou seja mostravam muita confiança.

O inspetor e a Presidente da CAP foram agredidos verbalmente, sendo a CAP ameaçada fisicamente, pelo Presidente do CG quando foi dado a conhecer o local onde o mesmo reunia com quem lhe apetecia na sala pessoal já descrita. Nesse momento encontrava-se em plena reunião com a ex-Diretora e um professor tendo sido apanhado em flagrante, uma vez que entrou numa sala sem qualquer autorização ou chave, uma vez que a chave estava na posse da Presidente da CAP, pois a fechadura tinha sido mudada no dia anterior.

Muitas vezes a direção era um local de desabafos de professores e alguns assistentes que demonstravam a pressão e a opressão que tinham vivido até ao momento por aquela pessoa que, Página 16 de 26 muitas vezes, nem queriam verbalizar o nome (ex-Diretora). A felicidade de alguns professores quando a Presidente da CAP lhes deu a conhecer a sua situação na carreira e o que foi alterado para obterem a reposição da justiça que estava por resolver era evidente. Todas as mudanças feitas foram devidamente explicadas, pela Presidente da CAP e uma assistente técnica que trabalhada diretamente com ela, referindo-se sempre os dispositivos legais que apoiavam as respetivas alterações. Os professores deste agrupamento estavam sedentos de informação de comunicação.

Muitos professores ficaram visivelmente agrados com as novas práticas e com vontade de trabalhar desta forma e quando pediam esclarecimentos à CAP, todos os elementos da equipa estavam sempre presentes para os ajudar e orientar. A resistência de alguns professores, fiéis à anterior direção e, principalmente ao Presidente do CG (elo sempre comum em todos os episódios), tentavam minar o trabalho da CAP de uma forma traiçoeira e desonesta.

01-06-2022

MM - Vogal da CAP

Testemunho B

Sou docente há 32 anos. Nesta escola, que considero a minha escola porque também aqui fui aluna, trabalho há 25 anos. Tenho exercido, ao longo da minha carreira, variadíssimos cargos, incluindo cargos de gestão, pelo que já vivi e assisti a situações difíceis e muito stressantes, mas não pude nunca imaginar tudo o que vivi este ano letivo que agora termina.

Contado pareceria impossível e o enredo de uma telenovela, com muitas temporadas, contudo foi vivido, sentido, sofrido...

Tudo teve início, em setembro de 2021, quando eu e um grupo de amigos amadurecemos uma ideia que já há muito germinara: era ano de eleições para o Conselho Geral, por que não constituirmos uma lista e apresentarmo-nos a eleição? O que estava por trás desta nossa decisão? Não nos sentíamos, há muito, representadas, de forma digna, pelo presidente desse órgão. Pouco ou nada sabia acerca da legislação orientadora desse órgão. Quem presidia às reuniões desse conselho era a diretora do agrupamento. Ademais o presidente já desempenhava este cargo há imensos anos, desde

a fusão do agrupamento com a escola EB2/3 e secundário, e já era presidente do conselho geral desta, anteriormente. Portanto, achamos que, num ato de pluralidade, poderíamos oferecer ao agrupamento uma alternativa.

Foi esta a nossa intenção. Fomos pensando em elementos que poderiam integrar a lista, enquanto aguardávamos que fosse publicado o edital, dando início ao procedimento concursal. Quando este foi publicado, deparamo-nos com um prazo para entrega da lista apertadíssimo.

Desde os primeiros contactos que nos apercebemos que teríamos uma tarefa difícil, quase hercúlea, para constituir a nossa lista. Percebemos, de imediato, que o terreno estava minado e preparado para nos dificultar a intenção de nos apresentarmos a eleição. A outra lista concorrente, constituída, maioritariamente, por elementos do conselho geral cessante, e encabeçada pelo presidente, já tinha feito o trabalho de casa, antecipadamente, vinculando, desta forma, as pessoas.

Assim, houve pessoas que abordamos que já se tinham comprometido, que já tinham assinado, como apoiantes, a outra lista. Muitos também nos disseram que não se queriam indispor com o presidente do conselho geral. Parecia que havia aqui um feudo e que todos obedeciam e, até temiam, o seu senhor. Parecia que, de repente, tínhamos voltado a antes 25 de abril, havia medo, as pessoas tinham receio de falar, de assumirem uma posição, de optarem, de forma democrática, por uma mudança.

Com muita dificuldade conseguimos entregar a lista. Esta foi aceite pela comissão de acompanhamento do conselho geral, ironicamente presidida pelo cabeça da “lista da A” e presidente do conselho geral em exercício. As listas de que se apresentaram a eleição foram aceites e dadas a conhecer à comunidade.

Para nosso espanto, no dia 4 de outubro, data que dificilmente esquecerei, eu e uma colega, representantes da nossa lista, fomos convocadas pelo presidente do conselho geral para nos dar conhecimento da não homologação da lista. Motivo: entrara uma reclamação.

Ficámos, eu e a colega que me acompanhava, sideradas. Foi-nos entregue o documento que invocava as razões aduzidas na reclamação e onde se dava provimento à mesma.

Depois de conversarmos, enquanto representantes da lista, decidimos que nos iríamos defender e que pretendíamos reclamar. Consultado, de novo, o edital do procedimento, concluímos que este não previa a reclamação, pelo que telefonei ao presidente do conselho geral, questionando-o acerca deste assunto. Resposta: “A reclamação não está prevista.”. Acho que só neste momento é que percebi com quem estava a lidar, mas longe de imaginar as proporções que esta situação viria a tomar.

Independentemente da resposta, decidimos avançar com a reclamação. Sabíamos, de antemão, que não seríamos bem-sucedidas, pois o dia seguinte era feriado e as eleições realizarem-se-iam, no dia 7 de outubro. A resposta chegou, por mail, já no dia 7. A nossa lista não se apresentou a eleição, mas o resultado desta foi tão expressivo que os votos nulos e brancos eram superiores aos votos obtidos pela lista eleita.

A partir deste momento todas as situações vividas foram surreais. Reclamei, recorri, primeiro para o presidente do conselho geral cessante e eleito para novo mandato, para todos os organismos que pude: DGEste, DGAE, Ministério da Educação.... Claro que o presidente do conselho geral nunca deu provimento às reclamações e recursos apresentados, estava a decidir em causa própria o que é contrário à imparcialidade que um ato destes requer.

Os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?

Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia. Nem sei descrever o que senti, nesta altura. Alívio, alegria? Sobretudo, aquilo por que esperava há tanto tempo: alguém ia ouvir-me!!

Eu não reclamei por despeito, nem por querer ser presidente do conselho geral; reclamei porque sabia que todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; reclamei porque entendi que, desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos, neste agrupamento e que tinha traçado determinados planos.

Este foi apenas o início; sucederam-se as ilegalidades; o conselho geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022; a eleição para diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento.

Resta-me dizer, com pesar, neste momento se vive um clima estranho no agrupamento, de medo, pois há ameaças constantes, há um desejo de vingança.

Nada disto teria sido necessário se tudo tivesse acontecido dentro da legalidade, se as pessoas tivessem encarado o surgimento de uma segunda lista candidata ao conselho geral como um ato democrático e não como uma afronta ao seu presidente. Que estranho pensar-se assim em 2022, quando os nossos antepassados tanto lutaram para nos legarem um país livre e democrático!

04-07-2022

MP – Professora de Português

Testemunho C

“A Professora Adília é uma mulher lutadora, que coloca a comunidade escolar em 1º lugar e fará de tudo para a escola recuperar o que tem vindo a perder nos últimos anos.”

Foi assim que me foi apresentada a Professora Adília, por uma encarregada de educação que já a conhecia.

Ver para crer pensei...

Durante o 1º semestre a turma da minha filha teve um professor que faltou bastante, situação que levou este professor a apresentar baixa/atestado médico. Todos os encarregados de educação ficaram bastante preocupados pois o professor em causa lecionava uma disciplina nuclear para os nossos filhos.

- Foi nesta situação que vi e senti a primeira grande mudança, “não existiam portas fechadas nesta nova Direção”, solicitamos uma reunião que nos foi logo concedida e a situação de imediato resolvida.
- As redes sociais da escola passaram a estar atualizadas com todas as informações úteis incluindo as atividades a serem realizadas na escola.
- As entradas e saídas de alunos com mais controlo efetivo.

- Foi colocado no horário o “Profexplica” para todos os anos letivos e disciplinas, que para os encarregados de educação foi uma mais-valia, pois nem todos podem colocar os seus educandos em explicações fora da escola.
- Foi realizada uma reunião no final do 1º semestre com todos os representantes dos encarregados de educação para dar conhecimento do plano de atividades anuais 2021/2022; avaliação e comportamentos dos alunos, PAIA, etc.
- Os encarregados de educação foram chamados a participar em atividades da escola.
- Toda a informação referente a atividades dos alunos e da própria escola começou a ser transmitida aos encarregados de educação pelos diretores de turma.

Para nós encarregados de educação e em meu nome em especial, só podemos dizer que o trabalho efetuado pela Professora Adília e a sua Direção foi uma mais-valia e uma lufada de ar fresco numa Escola que apesar de ter um bom corpo docente e bons colaboradores nas restantes áreas, não estavam a ser corretamente suportados e direcionados. Em tão pouco tempo, só temos de dar os parabéns pelo trabalho realizado em prol de uma Escola moderna, que se preocupa com os seus, com os alunos e aberta à comunidade.

Muito Obrigada Professora Adília.

18-07-2022

FM – Encarregada de Educação (representante de turma)

Testemunho D

Fui eleita Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas do Mar, para o período de vigência da Comissão Administrativa. Provisória, no ano letivo 2021/2022.

No início foi muito trabalhoso, com momentos de incerteza, de indecisão, inerentes ao primeiro impacto, mas com o passar do tempo, também de muita compreensão, reconhecimento e valorização. A minha atuação pautou-se pelo sentido de responsabilidade, interajuda e autonomia.

A Presidente da CAP, Adília Cruz, bem como a 2ª Vogal da CAP, foram as pessoas com que eu trabalhei mais diretamente e com quem criei uma grande empatia. Realço a capacidade de trabalho de toda a equipa, o profissionalismo e o empenho para que houvesse inovação, bons desempenhos escolares e empatia entre toda a comunidade Educativa. A Presidente, desde início, incutiu muita responsabilidade nas estruturas, ao mesmo tempo que lhes dava liberdade de ação para que houvesse dinâmicas de trabalho articulado, de partilha e inovação, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia nos grupos de trabalho. Neste âmbito procedeu-se à uniformização de documentos e procedimentos, em consonância com todos os Coordenadores de Departamento, em contactos regulares, quer de forma presencial, quer via WhatsApp, ou através da partilha de documentos na Drive. Houve muita partilha, interajuda, harmonia e reconhecimento das especificidades inerentes a cada Departamento, sempre com a supervisão atenta e participada da Presidente da CAP. Saliento que foi, para mim, uma das mais enriquecedoras experiências. O 1º Ciclo, que sempre trabalhou desgarrado dos restantes Departamento, esteve agora no mesmo patamar, articulando projetos e atividades, procedimentos, criando documentos pedagógicos comuns, adaptados às especificidades do Ciclo. Nas reuniões do Conselho Pedagógico, o 1º ciclo foi sempre valorizado pelas atividades que desenvolvia e era incluído em todas as atividades comuns, nas estatísticas e projetos. Foi-me dada autonomia para gerir o trabalho colaborativo com

o grupo de docentes do Departamento para tomada de decisões, conceção dos documentos normativos, adesão a projetos. Refiro que sempre fomos muito incentivados pela CAP, no sentido de participar em Projetos inovadores promotores de sucesso, bem como na participação em sessões de Ano letivo de 2021/2022 formação e informação. Foi retirado tempo de componente letiva, a quem desempenhava cargos de coordenação, o que nunca tinha acontecido antes. Foram criadas equipas educativas em cada estabelecimento de ensino, propiciando a articulação, o convívio e a troca de saberes e experiências. Como elemento do Conselho Pedagógico, fiz parte da SADDCP, fui membro permanente da equipa EMAEI, fui presidente do Conselho de Docentes, presidi às reuniões de avaliação, procedi à monitorização dos resultados de 2 avaliações intercalares e da do 1º semestre, bem como à monitorização das atas de Conselho de ano e dos relatórios intercalares e semestral de turma, elaborados em Conselho de Ano. Apesar de ter muito trabalho, nunca me senti pressionada, nem coagida pelos elementos da CAP, antes pelo contrário, havia sempre uma palavra de encorajamento, de apreço pelo que era feito e reconhecimento. Destaco o sentido humanista e de positividade que a Presidente imprimia, perante as situações mais ou menos agradáveis que surgiam.

Depois de ter trabalhado com esta equipa, dificilmente conseguiria adaptar-me a outro projeto, pois haveria sempre o termo de comparação. Tenho a sensação de dever cumprido e para tal muito contribuiu o grupo excepcional de colegas que compõem o Departamento que me ajudou, apoiou e incentivou e o apoio incondicional da Presidente da CAP.

21-07-2022

MS – Coordenadora de departamento (elemento do Conselho Pedagógico)

Testemunho E

Sexta-feira, 9 de julho de 2021.

Informação da Diretora em exercício, por correio eletrónico, de que, a partir da semana seguinte, a gestão do Agrupamento de Escolas seria assumida por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), externa ao Agrupamento, pelo período máximo de um ano.

Segunda-feira, 12 de julho.

Tomada de posse, em cerimónia para a qual, suponho que por motivos da pandemia Covid-19, ainda ativa nas comunidades, os docentes e restantes funcionários não foram convidados. Ou talvez porque, afinal, não fizesse sentido mais presenças do que as estritamente necessárias para empossar uma equipa exterior à escola, que houvera necessidade de constituir para ocupar um vazio de gestão, numa escola com tanta gente válida, muitos de certo capazes de se candidatarem ao lugar de diretor/diretora com projetos de intervenção que contemplassem a identidade e a já longa História, já longas Histórias, das escolas do Agrupamento e, sobretudo da escola sede. Tanto assim pensava, que estive para enviar um email à Diretora lamentando que não tivesse informado os seus pares de que não ia candidatar-se, contribuindo assim para que aparecessem outros projetos e a continuidade fosse assegurada e o Agrupamento seguisse o seu rumo. Confesso que o que sabia, contado por uma colega num dia de alguma maior convivência casual, embora não usual, era que a Diretora, não tinha apresentado projeto para continuar como tal. Entendi, por isso, que fora uma opção, mas o desenrolar dos acontecimentos e algum maior conhecimento do que se passara levou-me a concluir que era de outro modo ou que tinha havido uma alteração de vontades, o que também era válido, embora em tempo tão curto, difícil de entender. Mas incomodava-me, incomodou-me, a opacidade de toda a situação.

Incomodou-me o saber dos acontecimentos em conversa privada, o falar-se à boca pequena, o não haver uma discussão saudável acerca do assunto, Incomodou-me o perceber como muitos, eu incluída, pertencendo a uma classe que forma cidadãos ou deve contribuir para essa formação de cidadania ativa, éramos, somos, afinal, tao apáticos, tão conformados a viver as instituições sem o questionamento saudável, sem a troca de opiniões, sem a tomada de posições que deviam nortear uma classe profissional, que pelas suas funções, molda inevitavelmente o futuro de uma população, de um país.

13 de julho, terça-feira.

Apresentação da CAP à comunidade escolar, utilizando o canal youtube, num vídeo que me pareceu adequado às circunstâncias, eficaz para o propósito pretendido e que de algum modo transportava alguma leveza e desdramatizava a situação, embora, claro, as expectativas se mantivessem.

Cedo se percebeu (ou eu percebi) uma diferença assinalável: a da comunicação interna.

Tornou-se mais transparente, igual para todos, sem interfaces que a adaptassem diferentemente consoante os canais por onde passava. Esta característica manteve-se ao longo do ano escolar e reforçou-se mostrando ser uma qualidade. Os repositórios de informação acessível a todos foi, quanto a mim, uma mais-valia: não só do ponto de vista organizativo me pareceu mais eficaz, mas também mais democrática. A comunicação também se abriu externamente à comunidade.

O Agrupamento e, neste caso particularmente, a escola sede, cuja realidade conheço, apresenta um grave problema no que se refere a aspetos comportamentais, bastando para o identificar, observar a movimentação de alunos nos corredores da escola e as suas interações, não falando já dos comportamentos em sala de aula. Torna-se um fator condicionador do sucesso das medidas e estratégias implementadas, impeditivo da realização de outras aprendizagens essenciais às várias disciplinas e antagónico com o perfil dos alunos que se pretende promover, que se pretende que alcancem no final da escolaridade obrigatória. As atitudes e valores porque se deve reger a vida escolar eram tidas em conta e eram tomadas ações imediatas que permitiam reforçar junto dos alunos a importância daqueles. Contudo, há ações, que necessitam de continuidade temporal para se traduzirem em modificações consequentes e permanentes e estas são um exemplo. Esperemos que percebamos todos como devemos manter esta exigência de atitudes de respeito e consideração pelo outro considerando quer as características comuns quer as diferenciadoras e identitárias.

Houve outro campo em que cedo notei diferenças: o apoio a alunos com características especiais de aprendizagem. Havia mais e mais específico e mais orientado. Não sei se tal aconteceu por diferença no entendimento do que está legislado se por ter havido novas diretrizes e condições para concretização das medidas previstas neste campo.

Da nova equipa notava-se uma vontade de fazer, de concretizar. Talvez que no ambiente que se respirava se sentisse, por um lado, uma vontade de corresponder, por outro lado, uma desconfiança sobre o que estava em curso. Alguma indefinição sobre o futuro parecia condicionar alguns posicionamentos, mas todos pareciam cumprir as suas funções de modo empenhado e comprometido com a função de professor. Em algumas situações parecia haver demasiadas solicitações que por vezes se sobrepunham ficando a sensação de que por vezes haveria vantagem em definir objetivos mais restritos e com maior enfoque e envolvimento dos alunos. Faltou talvez tempo, à escola, para todos se adaptarem e se sentirem confortáveis.

O processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral, iniciado em finais de setembro de 2021, foi pouco democrático na visão de alguns docentes, entre os quais me incluí. A lista que aceitei integrar não foi homologada pela Comissão do Conselho Geral em

exercício. Tal levou a uma série de diligências no sentido de mostrar a injustiça e, ou mesmo, ilegalidade de tal decisão. Dinâmicas relacionais e conjunturais da comunidade de docentes levou a que tenha havido perigo de transformar a pertença e/ou apoio a cada uma das listas como fação de apoio a cada uma das candidatas que se esperava se candidatassem à posição de diretora: a Presidente da CAP em exercício e a ex-Diretora.

Assumindo claramente a minha posição e contestando, ainda agora, um Conselho Geral que considero ter impedido a eleição de membros docentes de uma maneira democrática, sendo embora obrigada a aceitar a decisão final de entidade superior hierárquica, questiono a validade de todas as decisões tomadas pelo mesmo, na sua nova constituição. Senti, apesar desta minha posição assumida, a necessidade de garantir a não instrumentalização da mesma. Foi por outro lado com satisfação, que me senti acompanhada, por vários, na vontade de combater uma certa apatia e incapacidade de intervenção cívica, enquanto professores.

Sabemos que há uma sobrecarga de tarefas que são atribuídas aos professores em horários de componente não letiva que na realidade requeriam ser consideradas como trabalho letivo, porque o são de facto. Não servindo esta pequena reflexão para o efeito de advogar a consideração das diferentes tarefas, lembro uma das que levava vários professores a mostrarem-se cansados e realmente agastados: o acompanhamento de alunos em sala de aula por ausência do professor titular. Os professores em muitos casos não conheciam os alunos, não tinham tarefas para estes e, mesmo quando eventualmente as tinham, estes mesmos alunos, no geral, não mostravam vontade de realizar as mesmas ou quaisquer outras e o tempo despendido surgia como um tempo desperdiçado, para todos. O tempo de espera, na sala de professores, sem condições de trabalho por vários motivos, incluindo ser um espaço de convívio, era fonte de incómodo de vários professores, levando a sentimentos de descontentamento que por vezes se estendiam a outras tarefas e procedimentos. Eu, que muitas vezes defendi a vantagem, educativa, de os alunos terem os seus horários preenchidos, aquando da ausência dos seus professores, também sempre considerei que para funcionar devidamente, a substituição do professor titular deve ser feita por professores de uma bolsa de professores, existente em cada escola, com atividades pré-programadas e com os alunos conscientes de que deverão realizar as tarefas propostas e seguir as indicações dos professores presentes. Um dos motivos do agastamento, acredito ser o facto de, neste tipo de acompanhamento, o professor não estar a fazer a sua função, ensinar: está apenas a tomar conta.

Muito terá ficado, do que foi feito neste tempo, menos do que um ano, na escola, no agrupamento, na comunidade. Que se mantenham as boas práticas de participação, convivência, interajuda, transparência e democracia. Tudo isto, vivido com sinceridade, se transferirá para os alunos.

24-07-2022

MB – Professora de Físico Química

Testemunho F

Este ano letivo (2021-2022) frequentei o 10º ano de escolaridade na escola que já é a minha “casa” desde os meus 10 anos.

Caracterizar a minha experiência escolar, ao longo deste ano, é uma tarefa tão simples quanto complexa. Simples, porque quando gostamos de algo não necessitamos de muitas palavras para o expressar. Complexa, visto que, no meio de tantos bons momentos, há sempre o receio de nos esquecermos de alguns deles.

Deste modo, posso afirmar que, sem dúvida, este foi um ótimo ano letivo. Muito graças também ao ambiente proporcionado por todos os elementos da Escola Secundária do Mar (ESM).

Acredito plenamente que nós, enquanto alunos, somos os principais responsáveis pelo nosso sucesso escolar; contudo, passo a elencar algumas das medidas tomadas pela ESM que, na minha opinião, foram cruciais.

Em primeiro lugar, principalmente no início do ano letivo (altura em que a pandemia atingia picos), senti que as medidas sanitárias impostas tinham sido estrategicamente delineadas, o que me transmitiu uma grande sensação de segurança.

Para além disso, uma das campanhas que mais me sensibilizou (e a qual eu considere que foi fantasticamente organizada) tratou-se da angariação de bens para o povo ucraniano, que continua a sofrer com esta terrível e injusta guerra.

Por último, ainda que conseguisse destacar muitos mais momentos, quero enaltecer a realização das reuniões com os delegados de cada uma das turmas (uma reunião por semestre).

Algo que nunca tinha sido feito na ESM e que permitiu erguer a voz dos alunos.

Como é perceptível, existem determinados aspetos que não foram totalmente exímios, no meu ponto de vista (como a questão das substituições de aulas). No entanto, é de louvar o esforço realizado pela CAP para escutar e, posteriormente, aplicar certas sugestões de melhoria.

Em suma, o meu balanço do ano de 2021-2022 é extremamente positivo. Na realidade, se tivesse de o definir em apenas uma palavra seria “União”. Porque se há algo que excedeu quaisquer expectativas que pudesse ter, foi a união sentida entre a CAP e os alunos.

26-07-2022

PP – Aluna do 10º ano de escolaridade

Testemunho G

Já Alessandro d’Avenia nos dizia que “Hoje diz-se que uma escola é entediante, e é verdade, mas é um engano pensar-se que isto a obrigue a tornar-se divertida, no sentido superficial que pode apresentar. Deve, pelo contrário, tornar-se interessante, isto é, realmente nova: capaz de suscitar surpresa e, portanto, de desencadear investigadores de infinito, de *manter acesso o fogo das possibilidades*”. Ora, durante o tempo que a Adília passou pelo Agrupamento de Escolas do Mar, senti que a escola se podia tornar ainda mais interessante, desencadear investigadores de infinito e despertar um fogo de possibilidades.

Há pessoas que parece que emanam uma luz que não lhes pertence, mas que parece atravessá-las, um perfume que se expande sem o saberem e tudo isso sentiu-se na pessoa da Adília, porque conseguiu conciliar a seriedade das funções que desempenhava com uma leveza sublime que deu ao seu desempenho um sentido de dever, alicerçado numa forma de estar na vida que me surpreendeu pela positiva.

Em carta escrita ficticiamente a Giacomo Leopardi, Alessandro d’Avenia dizia que “Sonho uma escola, Giacomo, que se ocupe da felicidade dos indivíduos. Sonho uma escola de arrebatamentos, uma escola como oficina de vocações a cultivar, pôr à prova e reparar. Uma escola onde o professor seja o carteiro que leva as cartas de outros ao endereço de cada aluno. A escola que cada um de nós recorda naquele professor especial, que nos olhou como alguém e não como algo, começando desse modo a fazer-nos florescer”. Foi isso que senti com a passagem da Adília por esta escola.

Acredito que a Adília sonhou uma escola onde a literatura valha mais do que a história da literatura, ler valha mais do que ter de ler e a palavra valha mais do que o programa.

A Adília orientou a sua liderança como Diretora, de forma viva e dinâmica para os processos de comunicação e relacionamento interpessoal, destacando nos mesmos, a dimensão profissional e o esforço pela melhoria do desempenho e de seus resultados. A equipa que formou, sólida e coesa, com todos os elementos motivados, foi também determinante para o sucesso no seu desempenho, tendo-se mantido sempre atenta ao espírito que orientou o trabalho da sua equipa, atuando sobre ele e procurando melhorá-lo.

Mesmo naquilo que durante todo dia se faz de forma sempre igual, como diria Chico Buarque em sua letra musical "Quotidiano", há algo invisível e distinto enquanto significações que cabe ser investigado. Isso porque nos seus "afazeres" quotidianos os sujeitos re/inventam práticas que só de forma "aparente" se repetem, mas que no fundo o sentido figurado sobressai ante o sentido próprio e se reveste de singularidade. E isso foi sentido na gestão da Adília, um sentido distinto com significação única.

É que, são as coisas inúteis, como os sonhos, que devemos salvar, sobretudo na escola e isso ficou certamente na passagem da CAP e da sua Presidente por esta escola.

27-07-2022

MD – Professor de Economia



CATOLICA
CEDH - RESEARCH CENTRE FOR HUMAN DEVELOPMENT

PORTO

Escola Profissional Artística do Alto Minho

arteam
FUNDAÇÃO ÁTRIO DA MÚSICA



fct

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



FUNDAÇÃO
MANUEL LEÃO

Porto
Editora