



Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global

Future teachers' performance in the planning of Portuguese teaching/learning situations in the light of global education

Cristina Manuela Sá¹

Universidade de Aveiro (Portugal)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Laboratório de Investigação em Educação em Português

cristina@ua.pt

Luciana Mesquita

Instituto de Ensino Superior Franciscano

Paço do Lumiar, Maranhão (Brasil)

lucianamesq@gmail.com

Resumo:

Este estudo analisa o modo como futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico espelham as suas representações sobre a educação global na promoção e análise de situações de ensino/aprendizagem no campo da educação em Português. No âmbito de uma Unidade Curricular de um mestrado profissionalizante foram recolhidas e analisadas sete planificações, e respetivas fundamentações, orientadas para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em Português a partir de uma perspetiva global. Os resultados apontam que, de modo geral, os sujeitos reconheceram a educação global mais como base de fundamentação teórica do que propriamente como metas, conteúdos e atividades a serem trabalhados em situações de ensino-aprendizagem. A partir dessa observação, reconhece-se a necessidade de desenvolver, transversalmente ao currículo de formação docente, mais dinâmicas baseadas na análise e experimentação de práticas concretas em que a educação global seja operacionalizada a partir da educação em diferentes áreas curriculares, particularmente em/sobre Língua Portuguesa.

Palavras-chave: educação global; formação inicial de professores; representações docentes; planificações de ensino; Língua Portuguesa.

Abstract:

This paper analyzes the way in which the representations on global education of future early years and primary school teachers are reflected in the promotion and analysis of teaching/learning situations in Portuguese language education. Within a Course Unit of a Professional Teaching Master's degree, seven lesson plans and their respective rationale were

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



collected and analyzed. Such plans were oriented towards the development of oral and written communication skills in Portuguese from a global perspective. The results show that, in general, the participants recognized global education more as a theoretical framework rather than as goals, contents and activities to be developed in teaching/learning situations. Consequently, we recognize that it is necessary to include across teacher education curricula more activities based on the analysis and experimentation of concrete practices in which global education arises from curricular development in different areas, particularly in/on Portuguese language teaching.

Keywords: global education; teacher education; teacher representations; planning; Portuguese Language.

Resumen:

Este estudio examina cómo los futuros maestros de preescolar y primaria reflejan sus representaciones de la educación global en la promoción y análisis de situaciones de enseñanza/aprendizaje en el campo de la educación en Lengua Portuguesa. Como parte de una asignatura de un Máster de Formación de Profesorado se recogieron y analizaron siete planes de clase y sus justificaciones teóricas orientados al desarrollo de habilidades en comunicación oral y escrita en portugués desde una perspectiva global. Los resultados apuntan que, en general, los futuros maestros reconocieron la educación global más como base de fundamentación teórica que propiamente como metas, contenidos y actividades a trabajar en situaciones de enseñanza-aprendizaje. A partir de esa observación, se reconoce la necesidad de desarrollar, transversalmente al currículo de formación docente, más dinámicas basadas en el análisis y experimentación de prácticas concretas en las que la educación global sea implementada a partir de diferentes áreas curriculares, particularmente en Lengua Portuguesa.

Palabras clave: educación global; formación inicial de profesores; representaciones docentes; planificación de la enseñanza; Lengua Portuguesa.

Introdução

A educação global instaura e reforça uma postura educativa desafiante para os profissionais da Educação em formação e em serviço, pois requer uma nova visão sobre os programas de ensino e a sua operacionalização, bem como a revisão dos currículos de formação desses profissionais, de modo a incluir neles uma dimensão global. Nesse contexto, emerge a importância da investigação sobre várias dimensões do processo de formação, a começar pelas representações de profissionais da Educação (em formação e em serviço) sobre a educação global e a possibilidade de a operacionalizar. Com efeito, ações que tenham como objetivo formar professores para mudanças no panorama educativo exigem sempre um questionamento sobre representações de ensino-aprendizagem (Borko & Putnam, 1995; Sercu & St. John, 2007).



Tendo em conta essas premissas, realizou-se um estudo focado nas representações de futuros profissionais sobre o contributo da Educação em Português para a promoção da educação global e sobre o modo como estas representações se espelham na promoção e na análise de situações de ensino/aprendizagem de natureza linguístico-comunicativa.

O despertar para questões globais e reflexos no campo educativo

A experiência da globalização na era moderna, marcada por uma intensa interconexão política, económica e cultural entre diferentes povos (Wolton, 2004), deu à sociedade uma configuração específica decorrente de características notórias que incluem algumas contradições (Giddens, 2010). É uma sociedade que assenta na interação entre culturas/línguas, mas elegeu o Inglês como *lingua franca*. Caracteriza-se por grandes movimentos migratórios, mas quer as suas causas, quer os seus desfechos raramente são positivos, porque os indivíduos e os povos parecem ter cada vez mais dificuldade em aceitar diferenças culturais e conviver com elas. Favorece as trocas económicas, mas estas cavam um fosso cada vez maior entre países ricos e pobres e geram sociedades cada vez mais desiguais. Associadas a essas questões, despontam ainda questões ambientais que a todos afetam, ao passo que a sustentabilidade da geração atual e das futuras incontornavelmente entra na agenda das preocupações globais (veja-se, por exemplo, Worldwatch Institute, 2015, 2016).

Num contexto desta natureza, a Educação é chamada a assumir pesadas responsabilidades, já que lhe cabe a tarefa de preparar os indivíduos para o exercício ativo e crítico de uma cidadania global, que requer a assunção de responsabilidades pessoais e coletivas para garantir a sustentabilidade, procurando conciliar as exigências de uma economia cada vez mais competitiva com a necessidade de preservar o ambiente (que a exploração de recursos naturais e uma indústria e comércio cada vez mais globalizados comprometem grandemente), gerir de forma harmoniosa as relações entre povos e culturas (dificultadas pelas querelas ideológicas e pela procura noutros lugares dos recursos que não temos perto de nós), ao mesmo tempo que preservam a identidade de cada um, e promover a paz e a justiça social (Conselho da Europa, 2010; Ministério da Educação, 2017).

Nesse contexto, a educação global instaura uma perspetiva educativa que procura promover uma visão ampla sobre o mundo (para além de escolas/universidades), bem como uma consciência sobre a diversidade linguístico-cultural e a importância do respeito pelas diferenças num mundo cada vez mais interligado (Patrick *et al.*, 2014). É dessa forma que se mostra incontornável a necessidade de desenvolver competências relacionadas com a partilha de pontos de vista, a abertura à alteridade, a reflexão crítica, o debate e a tomada de consciência sobre “[...] as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes [aos aprendentes] descobrir novas formas de pensar e de agir” (Conselho da Europa, 2010, p. 10).

A partir destas premissas, entidades com responsabilidades políticas e sociais, em particular a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a Oxfam, desencadearam um movimento de implementação de uma educação adequada à sociedade globalizada em que vivemos. Para



auxiliar os profissionais da Educação, tem-se procurado definir competências a desenvolver, conhecimentos a difundir e atitudes e valores a promover no âmbito de uma educação global (European Commission, 2018). Paralelamente, tem-se procurado produzir orientações e instrumentos que ajudem os profissionais no terreno a implementar este tipo de educação, que exige um processo de ensino e aprendizagem diferente do tradicional (Conselho da Europa, 2010; Oxfam, 2015).

Este esforço transnacional reflete-se a nível nacional. No caso de Portugal, podemos referir o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Gomes *et al.*, 2017), que pugna por um ensino capaz de: promover uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável; defender um saber holístico, gerador de soluções para problemas sociais; adotar uma abordagem transversal do processo educativo, focada no desenvolvimento de competências-chave no âmbito da reflexão crítica, da expressão de posicionamentos, da abertura ao Outro, do debate; desenvolvimento esse pautado por uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mudança.

Reconhecendo a importância que a formação de profissionais da Educação pode ter neste domínio e o papel que cabe às línguas (incluindo a língua materna) neste contexto, tem-se igualmente promovido a reflexão sobre o seu contributo para a promoção de uma verdadeira educação global (Holden & Hicks, 2007; Lourenço, 2017; Patrick *et al.*, 2014).

Tendo estas ideias como pano de fundo, promovemos um estudo centrado em representações sobre a educação global e na operacionalização dessas representações na planificação de atividades relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua materna (LM).

Metodologia

O estudo ora reportado tem o objetivo geral de compreender de que modo a formação inicial em Educação em Português de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) pode preparar para a promoção de uma educação global. Foi implementado no ano letivo 2016/2017, no âmbito de uma Unidade Curricular (UC) de um mestrado profissionalizante, em cujo programa, guiões de orientações de trabalho e grelhas de avaliação foi introduzida uma perspetiva de educação global.²

Procura-se, nesse âmbito, obter resposta para a seguinte questão de investigação: *Como se espelham as representações de futuros profissionais da Educação sobre a educação global na planificação de situações de aprendizagem de índole linguístico-comunicativa em Língua Portuguesa?*

Considerando a natureza dos objetivos e das questões de investigação formulados e o trabalho de campo levado a cabo, este estudo assume uma orientação epistemológica qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005). Tratou-se de uma investigação em contexto real, de carácter exploratório, orientada para a descoberta

2 A experiência decorreu da participação das autoras deste texto no Grupo de Trabalho *Internacionalização do currículo: rumo a uma educação global na formação inicial de professores*.



de representações sobre educação global emergentes nesse contexto, sendo os significados atribuídos pelos sujeitos a matéria central de estudo e o recorte interpretativo o caminho de eleição para a análise desses significados. Paralelamente, procurou-se determinar de que forma essas representações e a sua evolução ao longo da frequência da UC se espelhavam na forma como os estudantes abordaram a planificação de atividades centradas na Educação em Português com cambiantes de educação global.

Instrumentos de recolha de dados

No decurso das aulas da UC:

- Foi aplicado aos estudantes um questionário destinado a apurar as suas representações iniciais sobre a educação global e a sua manifestação no seu próprio percurso de formação e no ensino e aprendizagem da língua materna (LM); apurou-se, entre outras informações, tratar-se de um grupo totalmente formado por pessoas do sexo feminino;
- Foi dinamizado pela investigadora Mónica Lourenço o seminário *Educação (para a cidadania) global: uma possibilidade para os primeiros anos de escolaridade?* em que foram explorados os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a ela associados e apresentadas propostas de índole pedagógico-didática;
- As estudantes, em grupos, fizeram planificações para uma semana, em torno de temas por si escolhidos para desenvolver competências em comunicação oral e escrita em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB, que fundamentaram teoricamente tendo em conta os princípios de uma educação global;
- Por fim, redigiram individualmente reflexões sobre o percurso formativo vivido na UC.

Num primeiro momento, analisámos os dados relativos às representações iniciais e finais das estudantes (Sá & Mesquita, 2018). Neste texto, vamos analisar os dados relativos ao desempenho (abrangendo a planificação e a respetiva fundamentação) e cruzá-los entre si, no sentido de caracterizar o desempenho das futuras educadoras de infância e professoras do 1.º CEB na planificação de atividades no âmbito da Educação em Português, com o propósito de lhe conferir um cunho de educação global.

Processo de análise de dados

Analisámos um *corpus* constituído por sete planificações (designadas pela sigla PI associada a um algarismo de 1 a 7) e os respetivos textos de fundamentação teórica (designados pela sigla Ft associada a um algarismo de 1 a 7) recorrendo a categorias apresentadas no Quadro 1, elaboradas a partir do *Guia prático para a educação global* (Conselho da Europa, 2010) em cruzamento com os dados recolhidos nas planificações:



Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados e categorias de análise

Instrumentos de recolha de dados	Categorias
Planificação	1. Análise das metas selecionados 1.1. Conhecimentos associados à educação global 1.2. Capacidades associadas à educação global 1.3. Atitudes e valores associados à educação global
	2. Análise dos conteúdos selecionados 2.1. Conhecimentos associados à educação global 2.2. Capacidades associadas à educação global 2.3. Atitudes e valores associados à educação global
	3. Análise das atividades 3.1. Aprendizagens baseadas na cooperação 3.1.1. Pedagogia por projeto 3.1.2. Atividades desportivas 3.1.3. Serviço comunitário e voluntariado 3.2. Aprendizagem baseada no diálogo 3.2.1. Debates 3.2.2. Blogues 3.3. Aprendizagem baseada na problematização (dramatização e jogos)
Fundamentação	4. Justificação das metas e conteúdos 4.1. Conhecimentos associados à educação global 4.2. Capacidades associadas à educação global 4.3. Atitudes e valores associados à educação global 5. Justificação das atividades 5.1. Aprendizagens baseadas na cooperação 5.1.1. Pedagogia por projeto 5.1.2. Atividades desportivas 5.1.3. Serviço comunitário e voluntariado 5.2. Aprendizagem baseada no diálogo 5.2.1. Debates 5.2.2. Blogues 5.3. Aprendizagem baseada na problematização (dramatização e jogos)
Planificação e Fundamentação	6. Planificação vs. Fundamentação 6.1. Metas e conteúdos 6.1.1. Conhecimentos associados à educação global 6.1.2. Capacidades associadas à educação global 6.1.3. Atitudes e valores associados à educação global 6.2. Atividades 6.2.1. Aprendizagens baseadas na cooperação - Pedagogia por projeto - Atividades desportivas - Serviço comunitário e voluntariado 6.2.2. Aprendizagem baseada no diálogo - Debates - Blogues 6.2.3. Aprendizagem baseada na problematização (dramatização e jogos)



Os dados foram tratados com recurso à análise clássica de conteúdo (Bardin, 2007). Assim, nos diferentes textos recolhidos, foram identificadas unidades de significação, posteriormente agrupadas em torno de temas recorrentes, que deram origem às categorias e subcategorias. De seguida, procedeu-se à contagem de ocorrências para cada categoria, procedimento da estatística descritiva que permitiu uma observação da sua representatividade no universo da análise. Nesta análise, foi ainda necessário ter em conta o facto de que havia referências explícitas e referências implícitas à educação global.

Análise dos dados e interpretação dos resultados

Planificação

1) Metas seleccionadas

a) Conhecimentos

Ao fazer a análise das metas referidas nas planificações, não foram encontrados dados que pudéssemos associar a conhecimentos relacionados com a educação global. Pensamos que tal aconteceu, porque – apesar de na UC em questão se chamar constantemente a atenção das estudantes para a necessidade de cruzar o ensino/aprendizagem da LM com o de outras áreas curriculares, operacionalizando a transversalidade da língua portuguesa – estas têm tendência a fechar-se na área curricular para que a UC remete diretamente.

b) Capacidades

Na Tabela 1, apresentamos os resultados da análise das metas que foi possível relacionar com esta categoria:

Tabela 1 – Metas associadas a capacidades relacionadas com a educação global

Capacidades	Implícito		Explícito	
	Nº	%	Nº	%
Pensamento crítico	60	37	1	1
Comunicação	0	0	93	95,9
Argumentação	29	17,9	2	2
Reflexão	63	38,9	0	0
Colaboração	0	0	1	1
Resolução de problemas	10	6,2	0	0
Total	162	100	97	100



Verifica-se que as estudantes apenas apostaram explicitamente na *comunicação*, diretamente relacionada com a área curricular para que a UC remete. Tal pode ser comprovado pela seleção de metas curriculares de Português para o Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015) para os domínios da:

- *Oralidade*, como 1. *Respeitar regras da interação discursiva*, 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos*, 3. *Produzir um discurso oral com correção*, e 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor* (PI3);
- *Leitura*, como 6. *Ler textos diversos*, 7. *Apropriar-se de novos vocábulos*, 8. *Organizar os conhecimentos do texto*, 9. *Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo*, e 11. *Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos* (PI4);
- *Escrita*, como 14. *Planificar a escrita de textos*, 15. *Redigir corretamente*, 19. *Escrever textos diversos*, e 20. *Rever textos escritos* (PI5);
- *Educação literária*, como 21. *Ler e ouvir ler textos literários*, 22. *Compreender o essencial dos textos escutados e lidos*, e 23. *Dizer e escrever em termos pessoais e criativos* (PI6).

No entanto, há outras capacidades que são contempladas implicitamente nas planificações:

- O *pensamento crítico*, como é comprovado por algumas das metas selecionadas para os domínios da:

- *Oralidade*, como 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos* (PI3);
- *Leitura*, como 11. *Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos* (PI4),
- *Escrita*, como 14. *Planificar a escrita de textos* (PI5);
- *Educação literária*, como 22. *Compreender o essencial de textos escutados e lidos* (PI6).

- A *reflexão*, presente em algumas das metas selecionadas para os domínios da:

- *Oralidade*, como 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor* (PI2);
- *Leitura*, como 10. *Organizar a informação de um texto lido* e 11. *Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo* (PI3);
- *Escrita*, como 14. *Planificar a escrita de textos* (PI4);
- *Educação literária*, como 22. *Compreender o essencial de textos escutados e lidos* (PI6).



- A *argumentação*, contemplada em algumas das metas selecionadas para os domínios da:

- *Oralidade*, como 3. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor, associada aos descritores Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas e Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição) (PI7);*
- *Leitura*, como 11. *Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos, tendo em conta o descritor Exprimir de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos e conhecidos (PI5);*
- *Escrita*, como 14. *Planificar a escrita de textos, tendo em conta o facto de que estes podem ser argumentativos (PI5);*
- *Educação literária*, como 25. *Ler para apreciar textos literários (PI7).*

c) Atitudes e valores

Não foram encontradas nas planificações analisadas quaisquer metas que pudéssemos associar a atitudes e valores relacionados com a educação global. Pensamos que tal acontece, porque as estudantes têm a perceção de que o seu desenvolvimento é responsabilidade de uma área curricular específica (que, no caso da EPE, é Formação Pessoal e Social).

II) Conteúdos a abordar

a) Conhecimentos

Nestas planificações, também não foram encontrados conteúdos que remetessem para conhecimentos relacionados com a educação global. Mais uma vez, constatamos que as estudantes tinham tendência para se fecharem na área curricular para a qual a UC remetia diretamente (Educação em Português).

b) Capacidades

Na Tabela 2, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos referidos nas planificações que foi possível relacionar com esta categoria:



Tabela 2 – Conteúdos associados a capacidades relacionadas com a educação global

Capacidades	Implícito		Explícito	
	Nº	%	Nº	%
Pensamento crítico	63	38	4	4,1
Comunicação	0	0	91	93,8
Argumentação	29	17,5	2	2,1
Reflexão	62	37,3	0	0
Colaboração	3	1,8	0	0
Resolução de problemas	9	5,4	0	0
Total	166	100	97	100

Constatámos novamente que a única explicitamente contemplada é a *comunicação*, diretamente relacionada com o ensino/aprendizagem da LP, o que pode ser comprovado pela seleção de conteúdos para os domínios da:

- *Oralidade*, tais como *Compreensão e Expressão – Articulação, entoação e ritmo* (PI2);
- *Leitura*, como *Pesquisa e registo da informação* (PI3);
- *Escrita*, como *Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia* (PI4);
- *Educação literária*, como *Leitura e audição – Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista* (PI5).

De forma implícita, com muitas ocorrências e quase *ex aequo*, são contemplados:

- O *pensamento crítico*, como pode ser comprovado pela seleção de alguns conteúdos para os domínios da:

- *Oralidade*, tais como *Produção de discurso oral – Introdução aos géneros escolares: pequeno discurso persuasivo* (PI6);
- *Leitura*, como *Compreensão de texto – Opinião crítica* (PI6);
- *Escrita*, como *Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia* (PI5);
- *Educação literária*, como *Apresentação de textos e de livros* (PI5);

- A *reflexão*, como se pode ver pela seleção de certos conteúdos para os domínios da:



- *Oralidade*, tais como *Compreensão e expressão – Informação essencial* (PI4);
- *Leitura*, como *Compreensão de texto – Pesquisa e registo da informação* (PI3);
- *Escrita*, como *Produção de texto – Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema* (PI4);
- *Educação literária*, como *Compreensão de texto – Antecipação de conteúdos; personagens principais; reconto; expressão de sentimentos* (PI5).

Seguidamente, aparece a *argumentação*, como é comprovado pela seleção de determinados conteúdos para os domínios da:

- *Oralidade*, tais como *Produção de discurso oral – Introdução aos géneros escolares: pequeno discurso persuasivo* (PI6);
- *Leitura*, como *Compreensão de texto – Opinião crítica* (PI6);
- *Escrita*, como *Produção de texto de tipo argumentativo* (PI4);
- *Educação literária*, como *Leitura e audição – Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista* (PI5).

c) Atitudes e valores

Não foram encontrados quaisquer registos para atitudes e valores relacionados com a educação global.

III) Atividades a implementar

a) Aprendizagens baseadas na cooperação

Na Tabela 3, apresentamos os resultados da análise das atividades a realizar que foi possível relacionar com esta subcategoria:



Tabela 3 – Atividades associadas à primeira abordagem metodológica no âmbito da educação global

Aprendizagens baseadas na cooperação	Implícito		Explícito	
	Nº	%	Nº	%
Pedagogia por projeto	55	98,2	0	0
Atividades desportivas	1	1,8	0	0
Serviço comunitário e voluntariado	0	0	0	0
Total	56	100	0	0

A leitura desta tabela mostra-nos que as estudantes apenas conseguiram contemplar, de forma implícita, a primeira variante pedagógica desta abordagem. Tal aconteceu, porque, ao ser-lhes solicitado que escolhessem um tema de base para as planificações, entraram num espírito de projeto. Assim, anteciparam o que lhes será pedido quando estiverem a frequentar as UC de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional (no 2.º ano do mestrado), que é necessário articular entre si mediante a conceção, implementação e avaliação de uma intervenção didática para produzir o relatório de estágio, peça última da sua avaliação.

b) Aprendizagem baseada no diálogo

Na Tabela 4, apresentamos os resultados da análise das atividades a realizar que figuram nas planificações e que foi possível relacionar com esta subcategoria:

Tabela 4 – Atividades associadas à segunda abordagem metodológica no âmbito da educação global

Aprendizagem baseada no diálogo	Implícito		Explícito	
	Nº	%	Nº	%
Debates	43	100	15	100
Blogues	0	0	0	0
Total	43	100	15	100

Verifica-se que as estudantes apenas contemplaram de forma implícita a possibilidade de fazer debates (43 ocorrências, correspondendo a 74,1% das ocorrências atribuídas às referências implícitas e explícitas). Como exemplo, podemos referir a atividade *Diálogo sobre o tema “Liberdade”* (PI7).

É de referir que as referências implícitas cobrem sobretudo as atividades de diálogo, que são frequentes tanto na EPE como no 1.º CEB. É o que se pode depreender de atividades como *Diálogo em grande grupo sobre a estação da primavera* (PI1 – EPE) e *Discutir as semelhanças e diferenças entre as lengalengas e os trava-línguas apresentados (pequeno debate entre os alunos)* (PI2 – 1.º CEB).

c) Aprendizagem baseada na problematização

A esta subcategoria só conseguimos associar:



- Cinco referências implícitas, incluindo três atividades de jogo (*Jogo de leitura* – P11, *Jogo de rimas* – P12 e *Jogo “Mímica, Memória e Glória”* – P13) e duas atividades de simulação (*Redigir um texto, tendo como personagem principal uma das do filme “Divertidamente” e imaginando que ela tem um problema num dos sentidos (paladar/olfato)* e *Procurar responder à pergunta “Como seria a minha vida sem... [um determinado sentido]”* – P16);

- Três referências explícitas, incluindo duas atividades de dramatização (*Dramatização do livro “O Pássaro da Alma”* – P13, *Dramatizar um texto* – P15) e um jogo (*simulação de cegueira* – P16).

Aparentemente, as estudantes têm dificuldade em relacionar as atividades que virão a propor aos seus públicos com desafios da vida real, para cuja gestão a Educação – em LP e nas outras áreas curriculares – pode e deve prepará-las.

Fundamentação

A análise dos textos de fundamentação teórica da planificação elaborada por cada grupo de trabalho também nos permitiu chegar a resultados interessantes.

1) Metas e conteúdos

a) Conhecimentos

Na Tabela 5, apresentamos os resultados da análise de enunciados presentes nesses textos que foi possível relacionar com esta categoria:

Tabela 5 – Enunciados da fundamentação relativos a conhecimentos associados à educação global

Conhecimentos	Implícito		Explícito	
	Nº	%	Nº	%
Interdependência e globalização	6	25	0	0
Identidade e diversidade cultural	6	25	3	37,5
Justiça social e direitos humanos	5	20,8	3	37,5
Construção da paz e resolução de conflitos	6	25	0	0
Desenvolvimento sustentável	1	4,2	2	25
Total	24	100	8	100

Verifica-se que, em geral, as estudantes referiram, na fundamentação teórica das suas planificações, conhecimentos relacionados com a educação global sobretudo oriundos dos guias da Oxfam para a promoção da educação global:

- *Interdependência e globalização* e *construção da paz e resolução de conflitos*, visíveis no enunciado *“Existem, por isso, determinadas características que devem ser trabalhadas nos*



indivíduos para que possam tornar-se cidadãos globais como: a consciência do mundo à sua volta e do seu papel como cidadão global, o respeito e valorização da diversidade, a compreensão do funcionamento do mundo, o comprometimento ativo com a justiça social, a participação na comunidade local e global a vários níveis, o trabalho com os outros para tornar o mundo mais justo e sustentável e a consciência de que deve assumir a responsabilidade pelas suas ações” (Ft4);

- Identidade e diversidade cultural, presente no enunciado “A identidade e diversidade estão presentes ao longo da nossa planificação em atividades como: ‘O livro das emoções’, onde as crianças terão que refletir e entender o que sentem e assim entender e moldar a sua identidade. Ao trabalharem em conjunto, e em diversificadas atividades os alunos trabalham não só a identidade como a diversidade e a sua familiarização” (Ft3);

- Justiça social e direitos humanos, perceptível no enunciado “Justiça social e direitos humanos são temas que não estão explícitos na nossa planificação. No entanto, são trabalhados em segundo plano. O facto de as crianças terem de trabalhar em grupo e respeitar as regras que atividades coletivas exigem já molda o seu comportamento a este tipo de atividades e assim trabalham a justiça social e os direitos humanos. As atividades que consideramos que mais trabalham estes conteúdos são ‘Vamos explorar’ (os alunos terão que ter a capacidade de trabalhar em equipa, serem justos com os seus colegas e cumprir os seus deveres) e ‘Distribuição dos biscoitos’ (aqui os alunos terão que analisar qual o colega que consideram ser mais justo entregar os biscoitos e dizer as razões da escolha do colega), entre outras” (Ft3);

- Desenvolvimento sustentável, espelhado explicitamente no enunciado “A facilidade de acesso à informação que se tem atualmente, faz com que seja fundamental criar oportunidades e desenvolver competências para que os cidadãos possam pensar, expressar-se, sendo capazes de dar uma opinião fundamentada. Desta forma, é fundamental que compreendam e abordem, em sala de aula (que pode ser para alguns o único contexto de aprendizagem) questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que favoreçam a descoberta de novas formas de pensar e de agir” (Ft4).

b) Capacidades

Na Tabela 6, apresentamos os resultados da análise de enunciados presentes nesses textos que foi possível relacionar com esta categoria:

Tabela 6 – Enunciados da fundamentação relativos a capacidades associadas à educação global

Capacidades	Implícito		Explícito	
	Nº	%	Nº	%
Pensamento crítico	8	18,2	6	21,5
Comunicação	10	22,7	10	35,7
Argumentação	9	20,5	5	17,8
Reflexão	9	20,5	3	10,7



Colaboração	2	4,5	3	10,7
Resolução de problemas	6	13,6	1	3,6
Total	44	100	28	100

Constata-se que – muitas vezes sem se aperceberem do facto – as estudantes referiram capacidades relacionadas com a educação global:

- *Pensamento crítico*, visível num enunciado como “Cabe ao professor usar as melhores ferramentas para criar cidadãos autónomos e que sejam capazes de comunicar e argumentar em diferentes assuntos, tanto a nível profissional como social [...]” (Ft7);

- *Comunicação*, presente no enunciado “A criança com estas atividades consegue também adaptar o seu discurso a qualquer situação, sendo importante também que esta se sinta escutada e que considerem a sua comunicação importante e motivem a mesma a fazê-lo” (Ft1);

- *Argumentação*, perceptível no enunciado “Relativamente à Educação Global, a unidade didática promove o desenvolvimento de capacidades como a comunicação, reflexão, pensamento crítico, argumentação, resolução de problemas e colaboração, como no caso em que as crianças têm que apresentar os textos que recolheram e, posteriormente, selecionar um (por votação) para explorarem o seu sentido ou no caso em que as mesmas têm que discutir as semelhanças e diferenças entre as lengalengas e os trava-línguas apresentados” (Ft2);

- *Reflexão*, espelhada no enunciado “[...] é fundamental desenvolver o pensamento crítico e a reflexão, fornecendo oportunidades de abordagem de assuntos de forma aberta e crítica, refletindo acerca deles e admitindo a possibilidade de mudar de opinião perante a apresentação de novos factos, provas, ou argumentos racionais [...]” (Ft4);

- *Colaboração*, presente no enunciado “A colaboração é desenvolvida através das atividades que envolvem a interação entre pares e o trabalho em grupo” (Ft6);

- *Resolução de problemas*, que se pode depreender do enunciado “Planificar a escrita de textos (Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as) (p. 55); redigir corretamente (Utilizar uma caligrafia legível, Respeitar as regras de ortografia e Usar vocabulário adequado) (p. 55); escrever textos narrativos (Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes quem, quando, onde, o quê, como) (p. 55); rever textos escritos (Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas, Verificar a adequação do vocabulário e Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha) [...]” (Ft6).

c) Atitudes e valores

Na Tabela 7, apresentamos os resultados da análise de enunciados presentes nesses textos que foi possível relacionar com esta categoria:



Tabela 7 – Enunciados da fundamentação relativos a atitudes e valores associados à educação global

Atitudes e valores	Implícito		Explícito	
	Nº	%	Nº	%
Sentido de identidade e autoestima	9	37,5	5	33,3
Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos	6	25	4	26,7
Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável	1	4,2	1	6,7
Compromisso com a justiça social e a equidade	3	12,5	3	20
Responsabilidade social	5	20,8	2	13,3
Total	24	100	15	100

Observa-se que – frequentemente sem se aperceberem do facto – as estudantes referiram atitudes e valores relacionados com a educação global:

- *Sentido de identidade e autoestima*, visível no enunciado “A criança com estas atividades consegue também adaptar o seu discurso a qualquer situação, sendo importante também que esta se sinta escutada e que considerem a sua comunicação importante e motivem a mesma a fazê-lo” (Ft1);

- *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos* perceptível no enunciado “Promove ainda o desenvolvimento de atitudes e valores, nomeadamente o sentido de identidade e autoestima e a valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos, uma vez que, na nossa planificação, as crianças terão que inventar trava-línguas e lengalengas em pequenos grupos, mas ao gosto de todos” (Ft2);

- *Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável*, espelhada no enunciado “Existem, por isso, determinadas características que devem ser trabalhadas nos indivíduos para que possam tornar-se cidadãos globais como: a consciência do mundo à sua volta e do seu papel como cidadão global, o respeito e valorização da diversidade, a compreensão do funcionamento do mundo, o comprometimento ativo com a justiça social, a participação na comunidade local e global a vários níveis, o trabalho com os outros para tornar o mundo mais justo e sustentável e a consciência de que deve assumir a responsabilidade pelas suas ações” (Ft4);

- *Compromisso com a justiça social e a equidade*, presente num enunciado aparentemente simples como “[...] O Compromisso com a Justiça Social e a Equidade, através de partilha de testemunhos e do desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável acerca da diferença” (Ft6);

- *Responsabilidade social*, que se pode depreender do enunciado “[...] A Responsabilidade Social, através da partilha de testemunhos e do desenvolvimento de uma atitude de cuidado e compreensão para com o outro, com aquele que é diferente” (Ft6).

II) Atividades

Nesta secção, registámos muito poucas referências. Assim:



- À subcategoria *Aprendizagens baseadas na cooperação* só conseguimos associar cinco referências implícitas ligadas à *pedagogia por projeto*. Referimos, como exemplo, o enunciado “*A planificação realizada pelo grupo destina-se a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente do 3.º ano de escolaridade. A temática selecionada foi o texto dramático, pois suscitou o interesse de todos os membros do grupo tornando-se ainda mais curioso por estar relacionado, de certa forma, com o teatro e com abordagens mais práticas do ensino, que também suscitam bastante o interesse dos alunos. Além disso, consideramos que, pelo facto de os alunos passarem este género textual para a representação, terão mais facilidade em compreendê-lo e em desenvolver várias competências*” (PI5);

- À subcategoria *Aprendizagem baseada no diálogo*, só conseguimos associar sete referências implícitas ligadas aos debates. Referimos, como exemplo, o enunciado “*As três modalidades de trabalho adotadas para esta planificação foram: em grande grupo, em grupos (grupos de 4) e individual. O trabalho em grande grupo e em grupos permitirá que a criança tire o máximo de aproveitamento de certos pontos de cada uma, como a criatividade, o desenvolvimento de espírito de entreajuda, mais motivação nas atividades a construir, confronto de ideias e opiniões o que leva também a uma compreensão, aceitação e respeito pelas opiniões das outras crianças. No que toca desenvolver atividades individualmente, a criança desenvolve a sua criatividade e mostra que é capaz e tem autonomia de executar a tarefa pedida sem ajuda o que faz com que o educador a possa avaliar a nível individual e saber quais as suas capacidades e quais as suas fraquezas*” (PI1);

- À subcategoria *Aprendizagem baseada na problematização*, só conseguimos associar quatro referências implícitas. Referimos, como exemplo, o enunciado “*A planificação realizada pelo grupo destina-se a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente do 3.º ano de escolaridade. A temática selecionada foi o texto dramático, pois suscitou o interesse de todos os membros do grupo tornando-se ainda mais curioso por estar relacionado, de certa forma, com o teatro e com abordagens mais práticas do ensino, que também suscitam bastante o interesse dos alunos. Além disso, consideramos que, pelo facto de os alunos passarem este género textual para a representação, terão mais facilidade em compreendê-lo e em desenvolver várias competências*” (PI3).

Cruzamento entre a planificação e a fundamentação

Após a análise das metas a atingir e dos conteúdos a abordar presentes nas planificações, não encontramos dados que pudéssemos associar a conhecimentos relacionados com a educação global. No entanto, nos textos de fundamentação teórica, encontramos referências – embora muito poucas e implícitas – à *Interdependência e globalização*, à *Identidade e diversidade cultural*, à *Justiça social e direitos humanos*, à *Construção da paz e resolução de conflitos* e ao *Desenvolvimento sustentável*.

Tanto nas metas como nos conteúdos mencionados nas planificações, encontramos referências a *capacidades* associadas à educação global: explícitas apenas à *comunicação* (uma capacidade diretamente relacionada com a área curricular para a qual a UC remete); implícitas a outras capacidades, com particular incidência no *pensamento crítico* e na *reflexão*



e um pouco menos na *argumentação*. Nos textos de fundamentação teórica, encontramos referências – sobretudo implícitas – à *comunicação*, mas também ao *pensamento crítico*, à *reflexão*, à *argumentação* e ainda à *reflexão*, à *colaboração* e à *resolução de problemas*.

Verificámos que as planificações não continham referências a *atitudes* e *valores* ligados à educação global. No entanto, nos textos de fundamentação teórica, encontramos referências – sobretudo implícitas – ao *sentido de identidade e autoestima*, à *valorização e respeito pela diversidade* e *pelos direitos humanos*, a *preocupações ambientais* e *compromisso com um desenvolvimento sustentável*, *compromisso com a justiça social* e à *equidade e responsabilidade social*.

Podemos, então, concluir que há um contraste entre o desempenho (em planificação) e a sua fundamentação, que associámos a dois fenómenos:

- Por um lado, ao facto de estas estudantes – talvez devido à sua falta de experiência no terreno – verem sempre a fundamentação teórica como uma espécie de “*excrecência teórica*” sobreposta à prática, ignorando a importância de *refletir para/na/após a ação*, o que implica o recurso a conhecimentos teóricos, eles próprios decorrentes desse esforço;

- Por outro lado, a uma consequência desse facto, que é a tendência para converter a fundamentação da prática (aqui restringida à planificação de atividades) numa dissertação genérica sobre conteúdos teóricos abordados nas UC da área científica da didáctica (e outras, de forma subsidiária), procurando mostrar um saber que podem não dominar.

A análise das atividades previstas nas planificações, tendo em conta as abordagens metodológicas associadas à educação global, revelou que: no que diz respeito às *aprendizagens baseadas na cooperação*, todos os grupos contemplaram a variante pedagógica de *projeto* (de forma implícita e sobretudo porque lhes foi pedido que submetessem a respetiva planificação a um tema central); no que concerne à *aprendizagem baseada no diálogo*, apenas contemplaram a possibilidade de realizar *debates* (também de forma implícita); no que toca à *aprendizagem baseada na problematização*, referiram muito poucas atividades, mesmo assim maioritariamente implícitas.

Na análise dos textos de fundamentação teórica das planificações, encontramos poucas referências – todas implícitas – a este aspeto da educação global, que relacionámos com: a *pedagogia por projeto*, associada às *aprendizagens baseadas na cooperação*; os *debates*, ligados à *aprendizagem baseada no diálogo*; os *jogos e dramatizações*, que constituem a essência da *aprendizagem baseada na problematização*.

Desta segunda análise ressalta a conformidade entre o desempenho (em planificação) e a sua fundamentação teórica, mas esta assenta essencialmente numa escassez de referências e no facto de as referidas serem maioritariamente implícitas.

Conclusões

A partir dos resultados alcançados neste estudo, observou-se que a educação global surge, nas planificações elaboradas pelos futuros educadores/professores, quase exclusivamente



associada a capacidades a desenvolver, quer ao nível das metas, quer dos conteúdos. De entre as *capacidades* destacam-se as comunicativas, mais explicitamente focadas nas planificações elaboradas, sendo de considerar ainda, em segundo plano, o pensamento crítico e a reflexão, indiretamente referenciados. Não se registaram referências explícitas ou implícitas a *conhecimentos* ou *atitudes e valores* a serem trabalhados no âmbito da educação global. No campo das *atividades a implementar*, particularmente nas aprendizagens baseadas na colaboração, regista-se a opção pela pedagogia por projeto como metodologia de trabalho. Nas aprendizagens baseadas no diálogo, por sua vez, verifica-se uma preferência pelo debate. Já no que diz respeito a aprendizagens baseadas na problematização, observou-se, pelas poucas referências encontradas nas planificações, alguma dificuldade em propor atividades mais ligadas ao quotidiano.

As fundamentações teóricas apresentavam referências implícitas a *conhecimentos* sobre temas variados como a *interdependência e a globalização*, a *identidade e diversidade cultural*, *justiça social e direitos humanos*, a *construção da paz e resolução de conflitos* e o *desenvolvimento sustentável*. Privilegiavam a *capacidade de comunicação*, mas comportavam igualmente referências – sobretudo implícitas – ao *pensamento crítico*, à *argumentação* e à *reflexão*. No campo das *atitudes e valores*, foram destacados o *sentido de identidade e autoestima* e a *valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos*. Por fim, em relação às *atividades*, as fundamentações teóricas careceram de registos, sendo os poucos existentes realizados de forma indireta, com destaque para dinâmicas de aprendizagem baseadas no diálogo.

O cruzamento entre as planificações e as respetivas fundamentações teóricas permite observar que, para os sujeitos deste estudo, demonstrou-se mais fácil reconhecer a educação global como base de fundamentação do que propriamente como metas, conteúdos e atividades a serem trabalhados nas situações de ensino/aprendizagem. Constata-se, portanto, a necessidade de serem desenvolvidas mais dinâmicas formativas baseadas na análise, ou mesmo na experimentação, de práticas concretas, que exemplificam como a educação global pode ser operacionalizada a partir da educação em diferentes áreas curriculares, particularmente em/sobre Língua Portuguesa. Esse caminho sinaliza a possibilidade de que representações de educação global ainda muito alicerçadas ao discurso teórico sejam reconstruídas de modo a criar reais possibilidades de ação.

Referências

- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.



- Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa. Disponível em http://nscgloboaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf
- European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. Disponível em <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia* (8ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63-92). Braga: Centro de Formação Braga-Sul.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Oxfam (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam GB. Disponível em https://oxfamwebcdn.azureedge.net/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018). *Beliefs of future teachers on global education and its implementation*. Comunicação apresentada na *Teacher Education Policy in Europe Conference 2018* – 17 a 19 de maio de 2018, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sercu, L., & St. John, O. (2007). Teacher's beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In M. Raya & L. Sercu (Eds.), *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence* (pp. 41-64). Frankfurt: Peter Lang.
- Wolton, D. (2004). *A outra globalização*. Algés: Editora Difel.
- Worldwatch Institute (2015). *State of the World 2015: Confronting hidden threats to sustainability*. Washington-DC: Author.
- Worldwatch Institute (2016). *State of the world 2016: can a city be sustainable?* Washington-DC: Author.