



A globalização das aprendizagens em Educação Visual no 2.º Ciclo do Ensino Básico

**A globalização das aprendizagens em
Educação Visual no 2.º Ciclo do Ensino
Básico**

André Filipe Curado Figueiredo

André Filipe Curado Figueiredo

2023



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A globalização das aprendizagens em educação visual no 2.º Ciclo do Ensino Básico

André Filipe Curado Figueiredo

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Souto e Melo

Data: 2023

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

André Filipe Curado Figueiredo, com o cartão de cidadão n.º 10653859, válido até 08.01.2028, com n.º 20087 do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Globalização das Aprendizagens é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 27 de outubro de 2022.

O aluno,

André Filipe Curado Figueiredo

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Professora Supervisora Doutora Ana Melo, à Professora Doutora Paula Rodrigues e à Professora Cooperante Dra. Lara Ramos pela disponibilidade incansável que tiveram nas aulas e fora delas, na ajuda e no cuidado que tiveram em orientar-me nos momentos mais difíceis e que foram muitos. A orientação que me foi prestada teve um papel preponderante para a conclusão deste mestrado. Um muito obrigado.

Também gostaria de agradecer à minha mulher pela forma incansável de energia positiva que me dá todos os dias, é uma verdadeiramente motivadora e orientadora da vida e para a vida.

Depois claro quero pedir desculpa ao meu filhote Gustavo pelas horas, dias e semanas em que, não lhe dei a devida atenção e também à minha filhota Inês um muito obrigado, pela ajuda que me deu e a força que me transmitiu, aos três muito obrigado para sempre.

E claro a todos os professores que estiveram presentes ao longo deste Mestrado, a todos um muito obrigado.

Para o fim e não menos importantes aos meus colegas, somos poucos, mas fomos grandes nas amizades que construímos e que vão ficar para a Vida, sem vocês todos, acreditem que seria impossível!

Obrigado. Estamos juntos.

Resumo

As Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III foram essenciais para termos, em contexto de sala de aula, uma visão real da forma como estas se desenvolvem, nomeadamente em PES I onde foi possível fazermos uma correta observação do contexto de sala de aula ao longo de um semestre. Foi possível observar as aulas da Professora Cooperante e retirarmos as devidas reflexões e conclusões. Em PES II e III, a prática de ensino foi de lecionação em sala de aula durante um ano letivo, divididos pelas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica nos dois semestres, preparou-nos assim de uma forma real e estruturada para a lecionação das Aprendizagens Essenciais em contexto de sala de aula fundamentais para uma correta integração enquanto futuro professor.

Pretendemos com o projeto de investigação questionar professores de Educação Visual do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a Globalização das Aprendizagens na sala de aula. Partimos de um estudo exploratório através de um questionário sobre as aprendizagens, em que a questão de investigação, a partir da qual se criou o questionário foi, qual a opinião dos professores sobre a existência da globalização das aprendizagens na lecionação da disciplina de Educação Visual? Pretendemos desta forma entender e perceber se a globalização das aprendizagens está ou não presente nas salas de aula de Educação Visual e como é que os professores inquiridos lecionam ao longo do ano a disciplina, tendo em conta uma padronização ou não do ensino. Os dados qualitativos e quantitativos obtidos devidamente cruzados com autores de referências sobre esta temática, possibilitaram-nos uma leitura e uma análise sobre a globalização das aprendizagens nas salas de aula dos professores inquiridos, observando em alguns momentos uma padronização e uma globalização das aprendizagens na lecionação ao longo do ano letivo em curso, como também numa repetição dos projetos desenvolvidos ao longo dos anos.

Palavras-chave: Globalização das aprendizagens; Educação Visual.

Abstract

The Supervised Teaching Practices I, II and III (PES I, II and III) were essential for us to have, in the classroom context, a real vision of how they develop, namely in PES I where it was possible to make a correct observation of the classroom context over a semester, it was possible to observe the Cooperating Teacher's classes and draw the necessary reflections and conclusions. In PES II and III, the teaching practice was teaching in the classroom during a school year, divided by the disciplines of Visual Education and Technological Education in the two semesters, thus preparing us in a real and structured way for the teaching of Learning Essential in the classroom context, fundamental for a correct integration as a future teacher.

With this research project, we intend to question some teachers of Visual Education in the 2nd Cycle of Basic Education, about the Globalization of Learning in the classroom. We started with an exploratory study through a questionnaire about learning, in which the research question, from which the questionnaire was created, was, what is the opinion of teachers about the existence of globalization of learning in the teaching of Visual Education? In this way, we intend to understand and understand whether or not the globalization of learning is present in Visual Education classrooms and how the surveyed teachers teach the discipline throughout the year, taking into account whether or not teaching is standardized. The qualitative and quantitative data obtained, duly crossed with authors of references on this subject, allowed us to read and analyze the globalization of learning in the classrooms of the teachers surveyed, observing at times a standardization and globalization of learning in teaching throughout the current academic year, as well as in a repetition of the projects developed over the years.

Keywords: Globalization of learning; Visual education.

Índice

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	1
i) Nota introdutória.....	2
ii) Contextualização dos estágios desenvolvidos	3
1. A Escola.....	3
1.2 Administração e gestão da Escola Integrada Roberto Ivens	3
1.3 Salas de aula e espaço escolar.....	4
1.4 Material escolar	4
iii) Análise reflexiva das práticas observadas e implementadas (PESI, II e III).....	5
1.1 Prática de Ensino Supervisionada I.....	5
1.2 Prática de Ensino Supervisionada II.....	6
1.2.1 Projetos desenvolvidos em PES II.....	7
1.3 Prática de Ensino Supervisionada III.....	9
1.3.1 Projetos desenvolvidos em PES III.....	9
1.4 Notas Finais relativas à reflexão crítica das PES	11
iv) Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.....	12
Parte II - Trabalho de Investigação - A Globalização das aprendizagens em Educação Visual no 2.º Ciclo do Ensino Básico	15
1. Introdução	16
2. Enquadramento teórico.....	16
2.1. A Globalização	16
3. A globalização no ensino das aprendizagens	19
4. A globalização das aprendizagens, quais são globalizadas e quem as impõe.	23
5. Aprendizagens globalizadas, sistemas de ensino e formas de organização.	24
3. Metodologia.....	25
3.1 Caracterização da Investigação	25
3.2 Participantes	26
3.3 Instrumento de recolha de dados.....	30
3.4 Técnicas de análise de dados	32
3.5 Procedimentos.....	34
3.6 Apresentação de Resultados.....	34
3.6.1 Apresentação dos Dados quantitativos.....	34
3.6.2 Apresentação dos Dados qualitativos	40
Discussão / Conclusão	46
Referências Bibliográficas	50

Anexo 1 – Questionário.....	52
1.º Questão.....	52
2.º Questão.....	53
3.º Questão.....	53
4.º Questão.....	53
5.º Questão.....	54
6.º Questão.....	54
7.º Questão.....	54
8.º Questão.....	55
9.º Questão.....	55
10.º Questão.....	56
11.º Questão.....	56
12.º Questão.....	57
13.º Questão.....	57
14.º Questão.....	58
15.º Questão.....	58
16.º Questão.....	59
17.º Questão.....	59
Respostas ao questionário pelos inquiridos.....	60
Questão 7	60
Questão 8	61
Questão 9	62
Questão 10	62
Questão 11	63
Questão 12	64
Questão 13	64
Questão 14	65
Questão 15	66
Questão 16	66
Questão 17	67
ANEXO 2 – Categorização das respostas de final aberto do inquérito por questionário	69

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	27
Tabela 2.....	36
Tabela 3.....	37
Tabela 4.....	37
Tabela 5.....	38
Tabela 6.....	38
Tabela 7.....	39
Tabela 8.....	39

Índice de Figuras

Figura 1.....	27
Figura 2.....	28
Figura 3.....	28
Figura 4.....	29
Figura 5.....	29
Figura 6.....	30
Figura 7.....	30
Figura 8.....	35
Figura 9.....	35
Figura 10.....	36
Figura 11.....	40
Figura 12.....	41
Figura 13.....	41
Figura 14.....	42
Figura 15.....	42
Figura 16.....	43
Figura 17.....	43
Figura 18.....	44
Figura 19.....	44
Figura 20.....	45
Figura 21.....	46

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

i) Nota introdutória

As Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III que tivemos ao longo do Mestrado ocorreram na Escola Básica Integrada Roberto Ivens em Ponta Delgada nos Açores e com a mesma professora cooperante ao longo dos três estágios semestrais. Estes dois fatores foram determinantes para que os estágios decorressem com a normalidade desejada e contribuíssem para uma integração muito positiva na escola e nas turmas.

O estágio em PES I no final do primeiro ano foi um começo importante que determinou e influenciou os dois semestres que se seguiram em PES II e PES III, uma vez que possibilitou a observação em contexto de sala de aula da professora cooperante, como se organizava e lecionavam as aulas. Essa observação cuidada e atenta possibilitou que posteriormente no segundo ano do Mestrado em PES II e PES III no estágio em prática profissional de lecionação nas disciplinas de Educação Visual, no primeiro semestre e na disciplina de Educação Tecnológica no segundo semestre, pudessemos colocar em prática o que tínhamos observado e refletido. O estágio em contexto de sala de aula, possibilitou aprender e evoluir em termos pedagógicos de forma significativa com a visualização real do dia-a-dia de um professor, com todas as dificuldades inerentes e com os sucessos conquistados junto dos alunos. Nesse sentido, as PES II e III, deram início ao contacto com todos os procedimentos essenciais para que um professor conseguisse interpretar e avaliar quais os melhores métodos, para que as aprendizagens pudessem ser devidamente adquiridas pelos alunos e, dessa forma, foi possível alcançar os conhecimentos fundamentais para uma melhor e correta lecionação das aulas. Em PES II e III, foi o culminar em contexto prático de todos os conhecimentos teóricos que foram sendo adquiridos e assimilados ao longo do mestrado. As Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III foram, e demonstraram ser, um pilar fundamental para um melhor conhecimento da realidade escolar e de um crescimento substancial como futuro professor, alicerçando assim de uma forma concreta e segura o professor que se está a formar e que de futuro irá lecionar, dando-lhe ferramentas, conhecimentos e segurança essenciais para a docência.

ii) Contextualização dos estágios desenvolvidos

1. A Escola

Sendo a Escola Básica Integrada Roberto Ivens, a escola sede de um conjunto de escolas a que pertence, situada no centro da cidade de Ponta Delgada, agrega não só alunos da cidade, como também alunos da periferia, tornando-a rica na sua diversidade sociocultural. A cidade de Ponta Delgada é a capital da Região Autónoma dos Açores e nesse sentido mobiliza para a cidade recursos e infraestruturas características de uma Capital, como: edifícios centrais da administração pública, consulados, presidência do governo regional, hospital central, aeroporto internacional, tornando-a mais cosmopolita, no seu todo. Conforme dados da (Berger, 2018), a população dos Açores nas nove ilhas é de 245 525 habitantes e em Ponta Delgada residem um total de 138 176 habitantes, representando mais de metade da população da Região Autónoma dos Açores.

O estágio que realizámos foi na Escola Básica Integrada Roberto Ivens, entidade que é uma pessoa coletiva de direito público, com autonomia pedagógica e administrativa tendo um fundo escolar para a autonomia administrativa e financeira devidamente legislados. As Escolas que pertencentes à Básica Integrada são: a Escola do 2.º ciclo; a Escola de Ensino Básico 2,3 Roberto Ivens; Núcleos Escolares, S. Pedro (EB1/JI S. Pedro); Matriz (EB1/ JI Matriz); S. Roque (EB1/ JI Poço Velho e EB1/JI Canada das Maricas) e Livramento (EB1/ JI Carmo e EB1/ JI Domingos Costa), sendo as atividades desenvolvidas na Escola centradas essencialmente, na Educação Pré-Escolar, do 1º e 2º ciclos do ensino básico e ensino especial.

1.2 Administração e gestão da Escola Integrada Roberto Ivens

A administração e gestão da Escola é assegurada pelos seguintes órgãos, a Assembleia de Escola; o Conselho Executivo; Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo. A escola tem no seu quadro elementos nos Serviços Especializados de Apoio Educativo; Assistentes Técnicos nos Serviços Administrativos e Assistentes Técnicos no apoio Educativo, entre outros elementos não docentes. Em relação ao número de professores no 2.º ciclo, estão distribuídos pela unidade orgânica disponibiliza no 2.º Ciclo do Ensino Básico, em regime diurno, na EBI Roberto Ivens. Estão constituídas 35 turmas do 2.º Ciclo, turmas do 5.º Ano de A a T e turmas do 6.º Ano de A a S. A unidade orgânica viabiliza, também, através de um protocolo de cooperação, a lecionação deste nível de ensino no Estabelecimento Prisional de Ponta Delgada.

Em PES I, II, e III, a prática profissional de observação e de lecionação foi realizada nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) em turmas do 5º e 6º anos. Na Região Autónoma dos Açores, as aulas de Educação Tecnológica do 5º e dos 6º anos, são lecionadas em par pedagógico, o que facilita muito a lecionação das mesmas e a assimilação das aprendizagens por parte dos alunos, uma vez que têm na sala de aula dois professores, à semelhança do que também era no passado nas escolas do Continente. Contudo, no sentido de se estabelecer a equidade requerida no âmbito de todas as PES, no estágio que realizámos no 5.º e nos 6.º anos em Educação Tecnológica, não houve par pedagógico. Tivemos que estar em contexto de sala de aula a lecionar sozinhos, mas com a professora cooperante na sala de aula a avaliar e a orientar sempre que foi necessário.

1.3 Salas de aula e espaço escolar

Em relação às salas onde lecionámos as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, deparámo-nos com salas bem equipadas com todas as condições para a lecionação. A Escola foi recentemente intervencionada em termos arquitetónicos e as instalações dos vários blocos revistas, tornando a escola muito moderna em termos de equipamentos e de recursos, nomeadamente projetores, computadores com som nas salas de aula. As salas de Educação Visual e Educação Tecnológica dispunham de uma zona para os alunos poderem lavar os materiais. As salas têm uma pequena dispensa onde os alunos arrumavam os materiais e todas possuíam excelentes iluminações naturais, não sendo necessário acender as luzes da sala de aula, na maior parte das vezes, tornando assim o ambiente mais saudável e sustentável. Os espaços ao ar livre na escola estão limpos e muito agradáveis. A escola tem uma zona de bar onde os alunos podem estar e comer e uma excelente biblioteca, muito bem equipada e ampla. Os professores têm um bar amplo exclusivo e existem duas salas, uma para reuniões dos professores e uma outra para os professores diretores de turma, devidamente equipadas com vários computadores e impressora.

1.4 Material escolar

O material que utilizámos nas aulas em grande parte foi levado pelos alunos, uma vez que as planificações de unidade e de aula, tiveram a preocupação de os trabalhos propostos serem realizados com materiais reutilizáveis, contribuindo assim, para que os alunos aprendam a reciclar e a reutilizar os materiais, zelando para um planeta mais sustentável. Os projetos desenvolvidos tiveram uma preocupação

económica, isto é, foi tido em conta a necessidade de realizar trabalhos, em que os alunos não tivessem que gastar dinheiro. Foi uma preocupação pedagógica fundamental, contribuindo desta forma para a integração de todos os alunos, na turma e na escola de uma forma efetiva e construtiva socialmente, em que todos crescemos. Como refere (Nóvoa, Professores Imagens do futuro presente, 2009), que “o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem” (p.60), tendo em conta que ainda existem “escolas a duas velocidades”, isto é, “de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres” (p.61). Esta medida implementada por nós, de igualdade no nivelamento económico, ajudou muito, para que estas duas escolas, não se não se encontrassem nas nossas aulas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, tendo sido esta medida para nós uma pedra basilar desde o primeiro dia de aulas. Estas preocupações socioculturais e económicas centradas na aprendizagem adquirida pelos alunos sugerem “uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma “sociedade do conhecimento” (Nóvoa, 2009, p.60).

iii) Análise reflexiva das práticas observadas e implementadas (PESI, II e III)

1.1 Prática de Ensino Supervisionada I

A observação das aulas teve início no dia 4 de março de 2021 e terminou no dia 14 de junho de 2021, contabilizando no total 25 aulas observadas. De referir que num 1º momento houve um período de aulas à distância, devido às restrições pandémicas. A observação em contexto de ação foi repartida por duas turmas do 5.º ano de escolaridade. A observação em contexto de ação teve dois períodos de 90 minutos com uma turma de Educação Visual e 90 minutos com uma turma de educação tecnológica.

Observámos a turma 1 em Educação Visual e a turma 2 em Educação Tecnológica. A turma do 5.º a turma 1, tinha dezassete alunos, composta por quatro raparigas e treze rapazes, e a turma 2, composta por nove raparigas e oito rapazes. A turma 1 e a turma 2, não apresentaram retenções de alunos em anos anteriores e não tinham nenhum aluno com necessidades de medidas adicionais à sua aprendizagem.

As aulas decorreram com a total normalidade, sendo possível observar a organização da sala de aula. De referir que tanto o armário como o arrumo disponível estavam muito bem organizados pelos alunos, sendo que a professora cooperante regularmente verificava se estava tudo disponível, arrumado e organizado. As aulas

decorreram sempre sobre fortes medidas de higiene e limpeza face à pandemia. Com a pandemia os alunos, enquanto estiveram no ensino presencial não tiveram que deixar a sala de aula habitual, o que facilitou o normal desenrolar das mesmas, contribuindo para uma maior normalização das aulas.

Com o ensino à distância (E@D), as aulas decorreram com toda a normalidade, sendo possível observar que todos os alunos sempre estiveram presentes e participaram em todas as tarefas solicitadas pela Professora Cooperante. O entusiasmo dos alunos no decorrer das aulas E@D, sempre foi em total sintonia com a Professora Cooperante, mostrando de uma forma muito positiva a ligação com a professora e o interesse por ambas as disciplinas de Educação visual e de Educação Tecnológica, facilitando as aprendizagens.

Na observação foi possível constatar que os alunos possuíam grande autonomia não só na iniciativa de querer começar a trabalhar logo no início da aula, como também no manuseamento de vários materiais riscadores, que posteriormente essa dedicação se refletiu nos trabalhos apresentados pelos alunos.

No geral, as turmas observadas apresentaram em Educação Visual e em Educação Tecnológica grande autonomia e dedicação às disciplinas. Esta abordagem por parte da professora e dos alunos em tudo o que estava a ser desenvolvido em sala de aula, possibilitou a reflexão de vários momentos com a partilha de várias opiniões, com a professora orientadora e com a professora cooperante. Essas partilhas mostraram-se muito construtivas, contribuindo de uma forma substancial para a adequação correta do estagiário enquanto futuro professor.

1.2 Prática de Ensino Supervisionada II

O Estagiário no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, acompanhou/lecionou a duas turmas de Educação Visual, sendo ambas do 6.º ano de escolaridade do ensino básico, a turma 1 e a turma 2. A turma do 1, era composta por dezoito alunos, nove raparigas e nove rapazes, com uma média de idades de 12,4 anos; a turma 2, era composta por doze alunos sendo cinco raparigas e sete rapazes, com uma média de idades de 12 anos. A turma 2, com redução de alunos uma vez que, se tratava de uma turma com um Projeto Curricular Adaptado (TPCA) onde todos os alunos estão abrangidos por um Plano de Educativo Individual (PEI), com as suas especificidades e características. Neste caso particular, a autonomia dos alunos é mais reduzida em alguns casos e o professor estagiário adotou uma postura mais próxima dos alunos, partilhando com os alunos as dúvidas e as questões necessárias durante mais tempo e de forma repetida, para que todos os alunos da melhor forma possível conseguissem

alcançar os objetivos, tendo em conta as suas necessidades específicas e individuais. Em relação a mais informações do perfil geral das turmas, a sua caracterização e informações relativas aos Encarregados de Educação, não foi possível recolhe-las decorrente da proteção de dados.

1.2.1 Projetos desenvolvidos em PES II

Sendo o objetivo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) proporcionar uma aproximação ao contexto real de lecionação e uma melhor integração do estagiário nas aulas, a PES II demonstrou ser fundamental para que esta abordagem fosse possível. Possibilitou-nos a realização da lecionação em sala de aula e com isso, uma melhor interpretação e reflexão, nomeadamente na participação das tarefas e na gestão de todos os processos de aprendizagem. Neste contexto de lecionação em PES II, houve sempre da nossa parte a necessidade de implementar atividades inovadoras no modo de pensar e de ver o mundo que rodeia cada aluno, tivemos em atenção a necessidade de realizar projetos que suscitassem interesse e curiosidade natural, houve lugar à leitura por vários alunos na sala de aula de uma história em voz alta: “O dia em que os lápis desistiram”, (Daywalt, 2014) que pertence ao Plano Nacional de Leitura, no fim da leitura, cada aluno, desenhou e pintou a interpretação que fez da história, mas invertendo os locais das cores, alterando os sítios habituais. Foi uma aula interessante e motivante na medida em que o modo como todos vemos as coisas, difere de aluno para aluno. (Berger, 2018), refere que “se aceitamos que podemos ver a colina que se encontra ali, também inferimos que podemos ser vistos a partir da colina” (p.18 e 19), o autor refere-se à “natureza recíproca da visão, que é mais fundamental do que a da palavra no diálogo” (p.19), refere que “a forma como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos ou por aquilo em que acreditamos” (p.18). Pretendemos desenvolver modos de ver diferentes, “embora cada imagem incorpore um modo de ver, a nossa perceção ou a nossa apreciação de uma imagem depende também do nosso próprio modo de ver (p.20).

Um projeto também desenvolvido pelos alunos, foi uma análise aprofundada da Região Autónoma dos Açores, tendo em especial atenção a perceção do Património Natural e Cultural das Ilhas, uma vez que, muitos dos alunos não sabem o nome de todas as ilhas, o número de ilhas, a sua localização, características e por exemplo as cores que lhes estão associadas culturalmente. Os alunos escolheram uma ilha e realizaram na biblioteca da escola uma pesquisa em termos de património natural, cultural, artísticos, e outros aspetos interessantes, com o intuito de materializarem posteriormente, numa ilustração a informação recolhida com todas as suas

características visuais inerentes, que deu origem, com a recolha de todos os desenhos, a um pequeno livro sobre as Ilhas da Região Autónoma dos Açores.

Outro projeto em PES II, foi realizado com os alunos um projeto, em que o objetivo era orientar a comunicação que se faz nos supermercados, em relação à reciclagem e à reutilização do lixo que é produzido. Os alunos sentiram a necessidade de orientar as campanhas que se fazem para reutilizar e reciclar esse lixo, orientada para eles (faixa etária), a que se faz é direcionada mais para os adultos. Os alunos desenvolveram histórias de banda desenhada, com vários modos diferentes de reciclar e de reutilizar o lixo, desenvolveram também cartazes. Posteriormente fotografaram os trabalhos e criaram GIFS digitais com música incorporada no WhatsApp, onde os alunos conseguiram ver em concreto o trabalho final.

A lecionação, em contexto de aula, com todos os desafios e alegrias inerentes proporcionaram e foram fundamentais, para que fosse possível ter um conhecimento concreto, de como uma sala de aula funciona, e proceder corretamente em termos de lecionação e da organização das aprendizagens essenciais (Ministério da Educação, 2018).

Tivemos sempre em atenção os Domínios das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), nomeadamente: a apropriação e reflexão; interpretação e comunicação e a experimentação e criação, tendo em atenção, que no desenrolar dos projetos os alunos tiveram sempre, que justificar a intencionalidade dos trabalhos, conjugando a organização dos vários elementos visuais, como a interpretação dos objetos enquanto cultura visual em função dos contextos onde estão inseridos e compreender os seus significados, processos e intencionalidades artísticas. Expressar ideias diferentes, utilizando diferentes meios e processos de pintura e desenho, transformando os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo (p.12).

A necessidade também de inverter soluções para a resolução dos problemas no processo artístico em termos sistemáticos, reflexivos e pessoais, com a manifestação das capacidades expressivas nas produções que os alunos desenvolveram, justificando a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas inventadas ou sugeridas (Ministério da Educação, 2018), fundamentais para uma melhor aquisição das aprendizagens tanto dos alunos, como para o futuro professor que agora se está a formar, estas transformações no modo de ver a sala de aula e de ser visto, foram e são cruciais para um melhor desempenho enquanto futuro professor, ajudando nas aprendizagens adquiridas que se foram materializando ao longo de todo o processo de formação.

Houve em alguns momentos ao longo do semestre, alguma dificuldade no

planeamento de atividades e na implementação do Método de Resolução de Problemas (MRP). Houve a necessidade de utilizar alguns recursos já existentes para a lecionação das aulas, para uma melhor interpretação das mesmas, e também foram desenvolvidos novos recursos.

Nesse sentido, o correto planeamento das aulas e a implementação com o MRP foi um processo construtivo ao longo da PES II, foi um crescimento natural e deveras produtivo, não estivéssemos nós, num mestrado que nos ensina exatamente todos esses métodos e processos, com vista a que possamos ser melhores professores no futuro.

Todo o processo de análise e de reflexão em contexto de sala de aula foi regularmente partilhado no âmbito de reuniões de reflexão quinzenais realizadas com o núcleo de estágio (cooperante, supervisor e estagiário), durante todo o estágio, permitindo a partilha do que estava a ser observado pelo estagiário, motivando construtivos diálogos, que originaram análises reflexivas e modos de atuação concretos, motivando dessa forma o professor estagiário e dando-lhe as ferramentas necessárias para que o estágio decorresse da melhor forma possível.

1.3 Prática de Ensino Supervisionada III

A contextualização das turmas em PES III, no segundo semestre, na disciplina de Educação Tecnológica, foi a turma 1, era constituída por dezanove alunos, seis raparigas e treze rapazes. A média de idades situava-se nos onze anos. Seis alunos frequentavam o ensino especializado de Desporto. Havia cinco alunos a beneficiar de apoio educativo e um aluno abrangido pelo Regime Educativo Especial, com um Projeto Educativo Individual (PEI) elaborado, beneficiando de algumas medidas educativas específicas.

A turma 2 era constituída por dezoito alunos, dez raparigas e oito rapazes. A idade dos alunos estava compreendida entre os onze anos e os quinze anos, sendo a média de idades desta turma de doze anos. A turma integrava dois alunos abrangidos pelo Regime Educativo Especial (REE), com Projeto Educativo Individual (PEI) elaborado, beneficiando de algumas medidas educativas. Os alunos integrados no REE apresentavam dificuldades ao nível do domínio comunicacional.

1.3.1 Projetos desenvolvidos em PES III

As aulas lecionadas pelo estagiário e supervisionadas pela Professora Cooperante e pela Supervisora Professora, tiveram início no dia 16 de março de 2022 e terminaram no dia 17 de junho de 2022, contabilizando no total 24 aulas de 90 minutos

cada. No decorrer das aulas lecionadas estas decorreram com a total normalidade, contando sempre com a presença da Professora Cooperante.

Na disciplina de Educação Tecnológica, os alunos desenvolveram vários trabalhos práticos, desde a execução de objetos com a técnica de Papel maché no âmbito das estruturas e dos materiais. Foram desenvolvidas fichas formativas com o intuito de uma melhor aquisição das aprendizagens, com a introdução prévia de uma contextualização teórica e posterior entrega de uma ficha formativa de avaliação das aquisições. Os alunos desenvolveram vários trabalhos em papel maché.

Neste contexto de leção em PES III, tivemos sempre em atenção o cuidado em introduzir atividades inovadoras e sobretudo na forma de pensar e de ver o mundo, motivando a curiosidade e os interesses necessários, para que as aulas fossem sempre muito ativas e dinâmicas.

No seguimento do que aconteceu em PES II, também em PES III, tivemos em alguns momentos dificuldade na implementação concreta do MRP e houve a necessidade de recorrer a alguns recursos já existentes para que conseguíssemos dinamizar as aulas da melhor forma, indo ao encontro do que era pretendido. O acesso a recursos já existentes, ajudou na assimilação das aprendizagens essenciais e facilitou também o normal desenrolar das aulas.

Também desenvolveram um projeto com o tema, Fala-me sobre ti, onde cada aluno, começou por escrever acontecimentos, curiosidades, pormenores interessantes sobre a sua vida (número de irmãos, desporto preferido, comidas e cidades que goste, cores, acidentes que tenha tido, onde nasceu, etc.), com situações que poucas pessoas soubessem além da família chegada. De seguida num caixa devidamente decorada, desenharam e colocaram lá dentro todos estes pormenores. Foi uma unidade que foi crescendo ao longo de todas as aulas, os alunos a cada aula sentiam-se cada vez mais à vontade de partilhar momentos e de falar sobre eles. Esta unidade foi uma contínua descoberta interior.

Para terminar o ano letivo foram abordadas as estruturas modelares e as formas que nos rodeiam, com a introdução da teoria em PowerPoint e uma ficha formativa. Desta introdução surgiu um projeto que foi ao encontro da festa mais conhecida dos Açores, que se realiza em S. Miguel, em que os alunos desenvolveram um padrão com o tema da festa e realizaram no chão um padrão, com a introdução de papéis coloridos e madeira. Também foi realizada uma ficha de autoavaliação tendo em conta o Método de Resolução de Problemas.

A análise que fazemos de PES III, é muito positiva, uma vez que ao longo do semestre foi possível realizar vários projetos, tendo em conta as aprendizagens essenciais, os processos tecnológicos, os recursos e a utilização tecnológica que cada

aluno deve desenvolver, tendo em conta os descritores do perfil do aluno.

O que destacamos foi o total empenho por parte dos alunos, o interesse demonstrado, a dedicação e a colaboração.

As aulas decorreram sempre sobre fortes medidas de higiene e limpeza face à pandemia, antes das aulas e depois das aulas, as salas eram criteriosamente limpas e desinfetadas. Com a pandemia os alunos estiveram no ensino presencial, não tiveram que deixar a sala de aula habitual, o que facilitou o normal desenrolar das mesmas, contribuindo para uma maior normalização e estabilização dos alunos.

1.4 Notas Finais relativas à reflexão crítica das PES

Os três estágios que efetuámos no âmbito das Unidades Curriculares de Práticas de Ensino Supervisionadas foram essenciais para uma melhor interpretação do contexto de sala de aula e da escola, possibilitaram a reflexão de vários momentos e partilhas de informação sempre de uma forma construtiva e ativa com as professoras supervisoras e com a professora cooperante, que se mostraram fundamentais para uma correta integração enquanto futuro professor, em todos os processos e mecanismos inerentes à lecionação das aprendizagens essenciais.

Em PES I foi-nos possível observar o modo como a professora cooperante dava as aulas, a sua ligação com os alunos e a gestão de todos os processos e mecanismos de aprendizagem, como também a observação das estratégias que foram sendo adotadas para a resolução de problemas e dos conflitos que ao longo do semestre pontualmente surgiram em contexto de sala de aula.

Ao longo dos dois semestres foi possível com as planificações de unidade e de aula, apresentar e realizar diversas atividades que possibilitaram um contacto com os alunos e o modo como devemos estar na sala de aula, respondendo sempre às necessidades dos alunos, com o intuito de que estes alcançassem com sucesso as aprendizagens essenciais fundamentais.

As práticas de ensino supervisionada durante o 2.º ano, foram nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, o que possibilitou um contacto com as disciplinas e o modo como estas, sendo diferentes, podem e devem ser preparadas e lecionadas numa perspetiva de interdisciplinaridade, possibilitando assim uma maior abrangência nos conhecimentos adquiridos, fundamental para a vida futura dos alunos e de cidadãos.

As Unidades de trabalho que desenvolvemos nas aulas tiveram sempre uma preocupação ambiental e de preservação do planeta, com a recolha de materiais reciclados e recicláveis para a execução de todos os projetos, diminuindo assim a

pegada ambiental nos projetos que cada um desenvolveu.

iv) Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

As competências profissionais que desenvolvemos nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica foram muito variadas ao longo dos três estágios, possibilitando com clareza uma maior e melhor competência e contextualização da prática docente, essencial para uma melhor interpretação do contexto de sala de aula, ao longo do ano letivo, houve uma grande evolução, foram dados passos importantes para uma melhor interpretação e implementação do Método de Resolução de Problemas (MRP) e dessa forma foi possível implementar o MRP com mais sucesso ao longo das aulas, durante o desenrolar dos estágios. Munari (1981), refere o seguinte em relação ao saber projetar:

Se se aprender a enfrentar pequenos problemas pode-se pensar também em resolver problemas maiores. O método projetual não muda muito, apenas mudam as áreas: em vez de se resolver o problema sozinho, é necessário no caso de um grande projeto aumentar o número dos especialistas e dos colaboradores; e adaptar o método à nova situação. (Munari, 1981, p.12)

O Método de Resolução de Problemas, foi utilizado e implementado em todas as aulas por nós, dando origem a planificações de unidade e posteriores planificações de aula que eram preparados antes das aulas se realizarem, e entregues por nós à Professora Supervisora e à Professora Cooperante, para uma análise rigorosa, do que iria ser abordado e desenvolvido nas aulas seguintes.

Com avanços e recuos e com todos os condicionalismos que foram surgindo, inerentes ao normal funcionamento das aulas, a exequibilidade das planificações do MRP, por vezes não foi possível concretizar na sua totalidade, como tinha sido inicialmente projetado, foi necessário muitas das vezes fazer adaptações e alterações, com o intuito de concretizar os projetos com sucesso, no que concebe às necessárias aprendizagens essenciais que os alunos deviam assimilar e adquirir.

No início de cada plano de unidade e de cada aula houve sempre uma prévia retrospectiva do que se tinha abordado na aula anterior e o que se pretendia para a aula que iríamos iniciar, com terminologia específica, com exemplos concretos, não só por via oral, como também no visionamento de PowerPoint ou projeção de imagens e

vídeos, sobre o que estávamos a lecionar, possibilitando assim um melhor domínio cultural e interdisciplinar, fomentando uma constante atualização dos conteúdos, levando os alunos a procurar a informação dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, com a visita à biblioteca que efetuámos.

No que concerne à comunicabilidade e inteligibilidade do discurso, para que a comunicação fosse total, houve sempre uma correta utilização da língua portuguesa, a utilização da língua portuguesa oral e escrita foi crucial, uma vez que muitos alunos, por diversas razões, escrevem e falam mal o português. O professor por diversas vezes teve que corrigir o português escrito e falado.

No que se refere ao desempenho pedagógico-didático, foram elaboradas grelhas de avaliação para todas as aulas. Acompanhámos o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos caso a caso, tendo sempre em conta, a adoção de uma postura de explicação das partes e do todo, com o recurso sistemático à retroação.

Ainda no desempenho pedagógico-didático e em relação à movimentação na sala de aula, tivemos em atenção este fator tão importante em todas as aulas, que se refletiu no acompanhamento individual do trabalho de cada aluno, tendo em conta o Projeto Curricular Adaptado (TPCA) de uma turma que lecionámos, onde todos os alunos estavam abrangidos por um Plano de Educativo Individual (PEI) que difere de aluno para aluno, com as suas especificidades, características e condições especiais de avaliação, tendo em conta as necessárias adequações curriculares e as adaptações necessárias.

Adaptámos todos os projetos que foram sendo realizados, em todas as aulas acompanhámos individualmente os alunos na explicação e na ajuda na resolução de algumas dúvidas e questões que foram sendo solicitadas pelos alunos. Todos projetos foram explicados em voz alta a toda a turma e posteriormente, a um nível mais individual acompanhámos caso a caso, explicando e ajudando em tudo o que fosse necessário.

Ainda no que respeita ao desempenho pedagógico-didático no que se refere ao material didático inovador e adequado, levámos para a aula um livro que pertence ao plano nacional leitura que motivou projetos inovadores no modo de ver e pensar o mundo, porque afinal somos e vemos tudo de maneira diferente.

Munari (1981) refere o seguinte em relação à criatividade:

A criatividade não significa improvisação sem método: dessa maneira apenas se faz confusão e se cria nos jovens a ilusão de se sentirem artistas livres e independentes. A série de operações do método projetual é feita de valores objetivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projetista criativo

(Munari, 1981, p.21).

Numa outra ocasião, levámos as turmas à biblioteca da escola, foi um momento inovador para os alunos, os alunos não estão habituados a folhear livros de papel e muito mais na biblioteca da escola, não estão habituados a fazer pesquisas, sem ser no telemóvel, o contacto com os livros em papel numa biblioteca, com as estantes, a ordenação dos livros, a procura dos temas, foi uma descoberta para muitos alunos. Os livros da biblioteca, passaram a adotar o carácter de material didático, uma vez que serviu de auxílio à aprendizagem.

No que concerne à atitude reflexiva nas aulas, adotámos sempre um sentido crítico e reflexivo das atividades realizadas, em todas reflexões tivemos o cuidado de fazer críticas construtivas às atividades que foram realizadas, não descorando o que podia ser melhorado, abordando os pontos fortes e os menos fortes que deveriam ser alvo de uma nova avaliação e aplicação de ações de melhoria.

No computo geral a reflexão crítica que fazemos é bastante positiva face ao normal crescimento e desenvolvimento que se pretende que um estagiário faça no decorrer de todo o processo das aprendizagens essenciais inerentes à docência.

O crescimento de aluno no início do mestrado, para estagiário e posteriormente para futuro professor, é um processo longo e complexo, requer obrigatoriamente diversos recuos e avanços, e só assim foi possível crescer, foi necessário perceber onde se errou e onde se podia melhorar, e foi assim ao longo das PES I, II e III, o crescimento por nós foi visível, constatámos essa evolução na execução dos vários projetos que fomos pondo em prática, onde as melhorias eram observáveis.

Com isto não estamos de forma alguma a fugir às responsabilidades, sabemos e temos noção que o MRP utilizado, foi um método que por nós teve sérias dificuldades de implementação, nomeadamente com a projeção e execução das planificações de unidade e posteriores planificações de aula, que tinham que ser pensadas e planificadas ao pormenor, passo a passo, antes das aulas acontecerem, o que levou a grandes ajustes ao longo das aulas, porque o que se idealizava na teoria, por vezes em contexto de sala de aula não acontecia, e isso levou, a grandes momentos de reflexão e de interiorização, que nos fez crescer, aprender e amadurecer enquanto futuros professores.

Parte II - Trabalho de Investigação - A Globalização das aprendizagens em Educação Visual no 2.º Ciclo do Ensino Básico

1. Introdução

O Trabalho de Investigação que nos propusemos desenvolver aborda a problemática da globalização das aprendizagens, enunciando a seguinte questão empírica: Qual a opinião de professores sobre a existência da globalização das aprendizagens na lecionação da disciplina de Educação Visual.

Para dar resposta a esta questão, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- 1) Saber o que os professores entendem por globalização das aprendizagens e fatores que a influenciam;
- 2) Averiguar se os professores identificam a globalização das aprendizagens na disciplina de Educação Visual do 2.º ciclo do ensino básico;
- 3) Perceber as práticas de docência que comprovem a existência de globalização das aprendizagens na disciplina de Educação Visual;
- 4) Entender qual a opinião dos professores sobre a eventual influência da recente homologação das Aprendizagens Essenciais enquanto orientações curriculares na globalização das aprendizagens;
- 5) Identificar o impacto da globalização das aprendizagens no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Educação Visual;
- 6) Compreender se globalização das aprendizagens pode ser prejudicial para os alunos na disciplina de Educação Visual.

2. Enquadramento teórico

2.1. A Globalização

Giddens (1999), refere que “temos boas razões, razões objetivas, para pensar que estamos a viver um período histórico de transição muito importante. Além do mais, as mudanças que nos afetam não estão confinadas a nenhuma zona do globo”, o autor salienta que “fazem-se sentir um pouco por toda a parte” (p.15), e que “o mundo em que agora vivemos não se parece muito com aquele que foi previsto, nem o vemos como tal. Em vez de estar cada vez mais dominado por nós, parece totalmente descontrolado – um mundo virado do avesso” (p.16), expõe que “enfrentamos situações de risco” e que “muitos dos nossos riscos e incertezas afetam-nos qualquer que seja o lugar em que vivamos” (p.16), e que estes riscos “estão relacionados com a globalização” (p.16). O autor refere, que de “uma maneira muito profunda, a globalização está a reestruturar as nossas formas de viver” (p.17), a globalização “não é apenas uma questão de domínio do Ocidente sobre o resto do mundo” (p.17), afeta todo os países. A

“globalização também afeta a vida corrente, da mesma forma que determina eventos que passam à escala planetária” (p.17), considera que “vivemos num mundo de transformações, que afetam quase tudo o que fazemos. Para melhor ou para pior, estamos a ser empurrados para uma ordem global que ainda não compreendemos na sua totalidade, mas cujos efeitos já se fazem sentir” (p.19) e que “ninguém, absolutamente ninguém, que pretenda progredir neste final de século a pode ignorar” (p.19). Morin (1987), referindo-se à Europa, e à sua expansão inicial e à globalização, refere que:

Os navegadores europeus, de Henrique, o Navegador, a Vasco da Gama e Fernão de Magalhães, exploram a face continental da África, descobrem o caminho das Índias pelo Cabo (1498), e os conquistadores exploram e colonizam as duas Américas. A Terra é de facto redonda, a era planetária começa”. A Europa moderna surge de uma metamorfose, [...] e inicia o seu voo sobre o mundo (p.41).

Esta citação de Morin (1987), leva-nos para o início da globalização ou para um dos seus possíveis começos e em relação à globalização o autor menciona que “a globalização é política, tecnológica e cultural, além de económica, acima de tudo tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação” (p.22). Souto e Melo (2013) refere também que “a associação do termo globalização ao contexto económico adveio do facto de ser neste âmbito que se tornou mais visível a sua ação” (p.11), dando como exemplo que “a adoção pelos vários países da UE da moeda única, o Euro, é o exemplo de que os estados hoje adotam políticas que procuram cada vez mais a integração e a convergência” (p.11). Morin (1987) menciona ainda a este propósito da globalização, que em meados do séc. XIX:

Um pintor de retratos, chamado Samuel Morse, transmitiu a primeira mensagem através do telégrafo elétrico, e ao fazê-lo deu início a uma nova fase da História mundial. Nunca tinha sido enviada uma mensagem sem que uma pessoa a transportasse ao seu destino. Pela primeira vez na história foi possível estabelecer comunicação instantânea com o outro lado do mundo. (Morin, 1987, p.22).

A este propósito, Giddens (1999) refere que “a globalização não é apenas mais uma coisa que anda por aí, remota e afastada do indivíduo. É também um fenómeno interior que influencia aspetos íntimos e pessoais das nossas vidas” (pp.22-23) e dos “vários fenómenos que a constituem” (p.78), referindo-se ao poder dos “media e da comunicação, mas, sob o impacto da globalização, a soberania tornou-se menos nítida” (p.78). O autor refere que o “mundo é hoje muito mais interdependente do que há um século e a natureza da sociedade mundial também não é a mesma” (p.78). Para Giddens (1999), a divulgação da palavra globalização “por toda a parte é a melhor prova da evolução que ela representa” (p.20), salienta que “até aos finais dos anos 80, o termo quase não era usado, nem na literatura académica nem na linguagem corrente. Apareceu não se sabe de onde, para chegar a quase todos os sítios (p.20).

Burbules e Torres (2004), referem que “a globalização tornou-se um discurso ideológico que move mudanças, devido à urgência e necessidade de responder a uma nova ordem mundial” (p.12). Mesmo que as mudanças ocorram e que sejam inevitáveis, qual o “papel dos professores no reconhecimento dessas mesmas tendências de globalização e mediar as suas implicações” Burrles e Torres (2004, P.12), com o intuito de “moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais, enquanto também resistem à retórica da inevitabilidade que frequentemente motiva a prescrição de certas políticas” (p.12).

Este “processo de formar indivíduos únicos e ao mesmo tempo membros de uma comunidade mais ampla” (Burrles & Torres, 2004) acarreta:

Uma premissa de preservar os tesouros da civilização dentro do processo de socialização dos membros de cada geração nova, tornando-se um imperativo ainda maior à medida que o Estado-Nação se torna o lugar, cercado por fronteiras, onde o processo pedagógico é governado” (p.12).

Os esforços dos professores no seu dia-a-dia no processo de educação e do ensino é afetado como referem Burbules e Torres (2004) pelos “processos de globalização que abrangem várias áreas e que ameaçam a autonomia dos sistemas educacionais nacionais e afetam também a soberania do estado como regente soberano das sociedades” (p.12).

3. A globalização no ensino das aprendizagens

Burbules e Torres (2004) referem que no passado “antes da instituição da educação pública, a educação da elite era conduzida por tutores que trabalhavam com os seus pupilos de forma altamente personalizada” (p.12), mencionam que a “educação mesmo sendo para um grupo restrito de indivíduos era importante e a respetiva educação da mente, das capacidades e dos talentos do indivíduo era princípio básico” (p.12), como também em contextos sociais mais desfavorecidos, “também era uma questão pessoal gerida pelas famílias e comunidades locais” (p,12).

Que tinham o mesmo propósito, de se “encaixarem numa comunidade, seja ela uma cultura de forma de vida local ou nacional” (p.12), que tinham o “principal objetivo de preparar os jovens para a comunidade” (p.12), os autores, referem que “não é de surpreender que um dos principais propósitos de um sistema educacional projetado dessa forma seja criar um cidadão leal e competente” (p12), tendo em conta a sua educação da mente.

Azevedo (2000) refere em relação à globalização e ao sistema educativo mundial, “existe algures um centro emissor e difusor de normas e de padrões de institucionalização dos sistemas educativos nacionais”, que “tomam como referente principal, antes de qualquer realidade nacional específica, uma mesma realidade social geral, porventura a sociedade mundial do fim do século XX”. (pp.136-137), refere que “existe uma convergência crescente entre os sistemas educativos que assim se reformam e reordenam” (Azevedo, 2000, p.137), leva-nos a refletir, até que ponto é que o ensino das aprendizagens é formatado e globalizado, “até que ponto o esforço educacional é afetado por processos de globalização que ameaçam a autonomia de sistemas educacionais nacionais” (Burbules & Torres, 2004, p.13), como Souto-e-Melo (2013) a este respeito, refere “que competir num mundo globalizado pressupõe competir em todas as dimensões sociais, políticas e económicas e todas estas dimensões são lavradas no seio da educação” (p.14).

Burbules & Torres (2004) referem que alguns “autores recusam-se a aceitar como algo determinado as formas específicas que a globalização tem assumido e questionam com ceticismo quem são os vencedores e os perdedores sob esse novo conjunto de regras” (p.12), mencionam o facto de que a “globalização mesmo sendo algo determinada e que tenha por base um discurso ideológico, tendo em vista uma resposta urgente fruto das mudanças que acontecem a nível mundial” (p.12), e que “mesmo que essas mudanças ocorram, elas podem mudar de maneiras diferentes, mais justas e equitativas” (p.12) salientando que:

Os educadores, em particular, devem reconhecer a força dessas tendências e

enxergar as suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais, enquanto também resistem à retórica da inevitabilidade que frequentemente motiva a prescrição de certas políticas” (Burbules & Torres, 2004, p.12).

Neste paradigma da educação mundial, Azevedo (2000) referindo-se aos motivos, às contextualizações sociais e aos objetivos gerais que movem a educação, refere que:

Traços principais quase se decalcam de país para país, quer a simultaneidade da sua enunciação são factores que evidenciam, desde logo, não só um relativo consenso ideológico entre políticas educativas nacionais de diferentes países, mas também um progressivo grau de padronização de estruturas organizativas e de modelos curriculares (p.137).

Pretende-se também, relacionar neste projeto de investigação, o ensino de hoje nas salas de aula de Educação Visual, fazendo a ligação inevitável com a informação que chega aos professores para lecionarem, informação devidamente orientada por parte do Ministério da Educação, isto é, questionar se o que os professores ensinam nas aulas, seguindo as Aprendizagens Essenciais (Educação, 2018) e tendo em conta o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Educação, 2017), com o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, se não estão desta forma a formatar todos os alunos por igual.

Ramalho (2021) diz o seguinte em relação às consequências do Perfil do aluno à Saída da escolaridade obrigatória:

Então, os alunos perfilam-se com os intentos de uma narrativa litúrgica a que se junta a ideia de sucesso escolar à custa de cerimoniais normalizados, como disso são exemplo paradigmático os exames nacionais, em torno de uma disciplina organizativa escolar e na aprendizagem de um conjunto de saberes traduzidos no desenvolvimento de uma escala prescrita de competências essenciais à vida em sociedade, como será o caso do perfil dos alunos à saída

da escolaridade obrigatória (p.48).

São estes documentos normativos, estandardizados que procuramos entender, qual a sua implementação na educação no ensino, Antunes (2008) refere em relação à globalização e aos processos educativos, “Europeização da educação ocorre como um elemento de uma mais ampla globalização em educação” (p.15), acrescenta que “estamos perante uma difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, com parte de um processo de globalização cultural de longa duração” (p.15), é referido que em “paralelo com a expansão da forma política do estado-nação”, são “sublinhados a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados, tendo como principais atores, várias organizações mundiais a OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras” (p15).

As políticas educativas já se encontram direcionadas e estandardizadas, como refere Antunes (2008), os “efeitos mais importantes dos processos de globalização no campo da educação” (p.16) ocorrem:

Através da mediação do Estado e da sua posição num contexto mais global e do complexo processo das relações sócio-político-institucionais que configuram o contexto nacional, isto é, o desenvolvimento das políticas educativas, estão diretamente relacionadas com uma agenda global e estruturada, na medida em que os problemas identificados no sistema de educação, as prioridades, os recursos, as soluções, todas essas questões, são decisivamente condicionadas pelas dinâmicas políticas-económicas globais, e pela situação do Estado e da formação social e nacional (p.16).

Em relação à globalização das aprendizagens, Antunes (2008), menciona que o Tratado de Maastricht com o Artigo 126.º e mais tarde com o Artigo 149.º do Tratado de Amsterdão, assinado em 1997, como “processo de integração europeia”, é uma formação “dominantemente inspirada, e mesmo colonizada, por orientações vistas como imperativas que têm origem nas necessidades da economia” (Antunes, 2008, p.20), nesse sentido Souto-e-Melo (2013) refere que a “expansão educativa tornou-se uma questão predominante no que concerne ao crescimento económico” (p.14), em que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), teve um importante papel legitimação da política educativa.

Pretende-se aferir neste contexto de europeização das aprendizagens de que forma se manifestam e qual a sua repercussão na sala de aula na disciplina de Educação Visual, como refere Ó (2007) “onde os professores possam definir-se cada vez menos como reprodutores de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa” (p.111), como menciona, Law (2001, cit. por Ramalho, 2021, p.41), com o termo “fabricação de identidades”, em que:

Devemo-nos manter alerta para o modo particular como os processos de escolarização tendem a influenciar o universo juvenil fabricado a partir da escola pública profusamente normalizada a partir de um centro administrativo que chama a si as decisões mais estruturais do Sistema (p.41).

Nóvoa (cit. por Ramalho, 2021) menciona que o “Estado tutela a formação das juventudes, utilizando a escola como unidade de comando mais privilegiada” (pp. 52-53), dando sentido “à hipótese teórica de uma juventude colonizada” (p.53), ou ainda “a identidade de aluno oficialmente prescrita simboliza o Sistema que o “fabrica” à imagem de uma conceção de juventude adequada e funcionalmente escolarizada” (p.53).

Na sociedade contemporânea, os atores sociais não são exclusivamente socializados a partir das orientações formais instituídas pelas vias oficiais (leia-se, escolares), com repercussões na construção da sua identidade, a exposição que os jovens sofrem do universo afeto à sua escolarização é demasiado forte para que possa passar despercebida (Ramalho, 2021, p.41)

Aferir até que ponto é que os seus domínios, como a Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação que englobam competências estéticas e técnicas, saberes, circunstâncias culturais, históricas, sociais e políticas, se estes domínios por si só, já não são e estão previamente globalizados em termos das aprendizagens, e até que ponto, estes saberes já não são fruto de uma globalização das aprendizagens, onde os conhecimentos, capacidade e atitudes são fundamentais para o aluno.

4. A globalização das aprendizagens, quais são globalizadas e quem as impõe.

Tendo em conta que, a “elaboração e o desenvolvimento de políticas educativas nacionais, podem inscrever-se numa agenda globalmente estruturada” (Antunes, 2008, p.16), no sentido de que “os problemas identificados ou endereçados, as prioridades perseguidas, os recursos mobilizados, as soluções prosseguidas são decisivamente condicionadas pelas dinâmicas e relações político-económicas globais, e pela situação do Estado e da formação social nacional nesse contexto” (p.16).

A globalização das aprendizagens a que damos especial atenção neste projeto, está inteiramente condicionada pela “agenda política nacional para a educação” (p.16) que é “globalmente estruturada, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais” (p.16), tendo em atenção que todas as decisões são devidamente “modeladas pelas condições, interpretações, e recursos socio-institucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social (p.16).

Antunes (2008), refere que nos anos oitenta com o “Acto único Europeu” (p.17), a Europa assistiu à intensificação dessas intervenções e posteriormente em 1992 com o Tratado da União Europeia (TUE), representa “um marco decisivo no percurso dada a consagração, com a integração do artigo 126, da legitimidade da competência e da ação da União Europeia no domínio educativo” (p.17).

A definição de uma matriz de políticas e de controlo, como o Programa de Educação & Formação 2010, é “constituído por um conjunto de objetivos assumidos pelo Estados subscritores para os sistemas educativos, tendo como base a cooperação política usando o método aberto de coordenação (p.23), tendo em atenção a aprovação de um “Programa de Trabalho Detalhado e de Parâmetros de Referência Europeus” que apontam para “resultados médios europeus” a serem utilizados como “instrumentos de monitorização da execução dos programas” (p.23).

Se a intervenção comunitária no campo da educação tem lugar explicitamente desde a década de oitenta através de “Programas de Ação” Antunes (2008, p.24), se as políticas comunitárias ao longo dos anos noventa adquirem contornos cada vez mais nítidos, deparamo-nos agora com um “novo desenvolvimento” (p.24), a autora refere, que “não se trará apenas da intervenção na educação através de iniciativas protagonizadas por instituições comunitárias” (p.24), o que é inédito é a “constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como locus de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação” (p.24), ao longo das últimas décadas, foi permitida a “lenta gestação do processo de europeização”, a institucionalização de uma instância supranacional como “fonte declarada de elaboração de políticas nacionais no campo da educação” (p.24).

Segundo Nóvoa & Dejong-Lambert (2005, cit. por Antunes, 2008), referem que “o que é apresentado como uma estratégia para melhorar a educação é, contudo, na realidade um método de governação” (p.25).

Nóvoa (2005^a, cit. por Antunes, 2008), refere que a “paleta de instrumentos concebidos para favorecer a aprendizagem mútua e seguir os progressos alcançados – indicadores, critérios de referência, intercâmbio de boas práticas, avaliação pelos pares, etc. – impõe um princípio de regulação, ao nível europeu, que reduz consideravelmente as margens de autonomia nacional” (p.25), fica instituída uma matriz de políticas, cuja “prossecução será avaliada com base em resultados medidos segundo parâmetros de natureza quantitativa e cuja a relevância ou relação com os objetivos são postuladas mais do que demonstradas” (p.25).

A globalização das aprendizagens a que nos temos estado a referir e a evidenciar no nosso projeto, fica ainda mais europeizada e globalizada na nossa opinião, quando “os grupos sociais, interesses e atores em presença nos contextos concretos da educação e da formação são liminarmente excluídos, quer do processo de elaboração, quer de avaliação da concretização política” (Antunes, 2008, p.25), tendo em atenção que esta “conceção e realização tecnocrática da política” (p.25), de imposição de medidas, em que “dispensa os atores e ignora os processos e os contextos concretos de ação” (p.25), é a concretização de um quadro severamente “instituído para a educação” (p.25), com o qual “o seu impacto e os seus efeitos são questões cujas respostas os próximos tempos hão-de testemunhar (p.25).

5. Aprendizagens globalizadas, sistemas de ensino e formas de organização.

O sistema de ensino e a sua organização, segundo Barreto (1995), o “Estado e os governos viram, na educação, esperavam que seria possível formar cidadãos, zelar pelas consciências, cuidar pelos comportamentos e formar técnicos e trabalhadores” (p.165), segundo o autor, nos anos 30 e 40, em Portugal, era frequente utilizar-se, com positiva convicção, a fórmula “moldar os espíritos” (p.165).

O sistema e a organização do ensino, são referidos pelo autor, da seguinte forma, “são inúmeras as metáforas e comparações da escola com “viveiros”, “berço” e até “fábrica” (p.165), que no nosso entender, pode ser interpretado como aprendizagens globalizadas. Salienta que “aceite o essencial, a intendência segue” (p.165). É referido pelo que a “unidade do sistema era defendida e promovida a fim de facilitar a gestão centralizada” (p.165), e também pela ambição de poder vir a reformar o sistema educativo, e de orientar a sua organização” (p.166).

O autor salienta que foi um longo caminho percorrido no ensino, no sentido da

“centralização e da unificação” (p.167), as principais linhas de “evolução do sistema educativo público não tiveram um sentido histórico e doutrinário unívoco” (p.167), para o autor, “praticamente todos os sistemas educativos ocidentais são mais centralizados do que descentralizados” (p.168) nas suas formas de organização, mas salienta que “este tipo de sistemas educativos centralizados, unificados e nacionalmente integrados, estão largamente ultrapassados” (170).

No caso português ao longo de várias décadas, foi-se edificando “um complexo e vasto sistema educativo, com a integração, unificação e centralização” (p.171), que abrangia, por exemplo o “recrutamento dos professores, as construções escolares e a gestão dos estabelecimentos” (p.170), o que ainda hoje não difere.

Houve, contudo, algumas mudanças, que alteraram o “panorama hipercentralizado, unificado e integrado” com a criação de várias “universidades e escolas superiores privadas”, algumas alterações também no “ensino básico primário” (p.171). Foram criadas também, “direções regionais de educação” como no caso das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, foi decretada a “autonomia das universidades e politécnicos”, criando algumas “alterações no sistema educativo em termos de descentralização funcional”, mas e como refere o autor, as “características essenciais do sistema, a integração, a unificação e a centralidade, tendo embora conhecido mudanças de grau, mantêm-se” (p.171). A forma de organização do sistema de ensino é uma orientação central e burocrática, cada vez mais ineficiente na resolução dos problemas quotidianos das escolas (p.171).

Atualmente segundo Antunes (2008), não se trata apenas de intervenção política através de iniciativas por instituições comunitárias, o que é inédito “é a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como locus de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação” (p.24). A forma de organização no campo da educação, representa a “tentativa de edificação de um processo sistemático de articulação das políticas de edificação e formação em torno de prioridades e objetivos comuns acordados e congruentes ou convergentes com metas e estratégias definidas ao nível da União Europeia” (p.24).

3. Metodologia

3.1 Caracterização da Investigação

Optámos no nosso trabalho de investigação por utilizar uma abordagem metodológica mista, conjugando características da investigação qualitativa e da

quantitativa. Na perspectiva de Shaffer e Serlin, (2004, cit. por Morais & Neves, 2007) “a forma de inquérito quantitativa e qualitativa são frequentemente retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional” (p.1). No entanto, como referem Morais e Neves (2007), “reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas - qualitativas e quantitativas” (p.1). Oliveira (2011) refere que alguns “autores têm argumentado sobre a inconveniência de definir limites entre os estudos ditos qualitativos e quantitativos nas pesquisas, devendo ser afastada a ideia de que somente o que é mensurável teria validade científica” (p.26). O nosso estudo pretende desta forma, com a investigação mista, a conjugação de instrumentos e dados quantitativos e qualitativos, tendo em vista uma melhor compreensão e interpretação dos mesmos.

Trata-se ainda de uma investigação exploratória, procurando “descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenómeno pesquisado” e possibilitar “aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os factos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas” Selltiz (1965, cit. por Oliveira, 2011, p.20).

3.2 Participantes

A População inquirida sobre a qual efetuámos a recolha dos dados foram professores da disciplina de Educação Visual do 2.º ciclo do ensino básico. O nosso plano de amostragem e o seu nível de extensão foi definido na Região Autónoma dos Açores, na Ilha de São Miguel.

Segundo os autores Henriques e Santos (2021), “o conjunto total de inquiridos, cuja definição da natureza e da dimensão é da responsabilidade do investigador, constitui a população, ou universo, do estudo” (p.10), os autores, referem que quando se envia um questionário o objetivo é que se espera que todos os inquiridos respondam e que a “situação ideal é aquela em o número de respondentes é igual ao número total de inquiridos (o universo do estudo)” (p.10), o que não aconteceu no nosso estudo, onde os questionário enviados, são menores dos que foram recebidos, conforme tabela 1.

Os inquéritos por questionário enviados foram a vinte e seis professores de Educação Visual do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que recebemos 50% de respostas, conforme Tabela 1.

Tabela 1

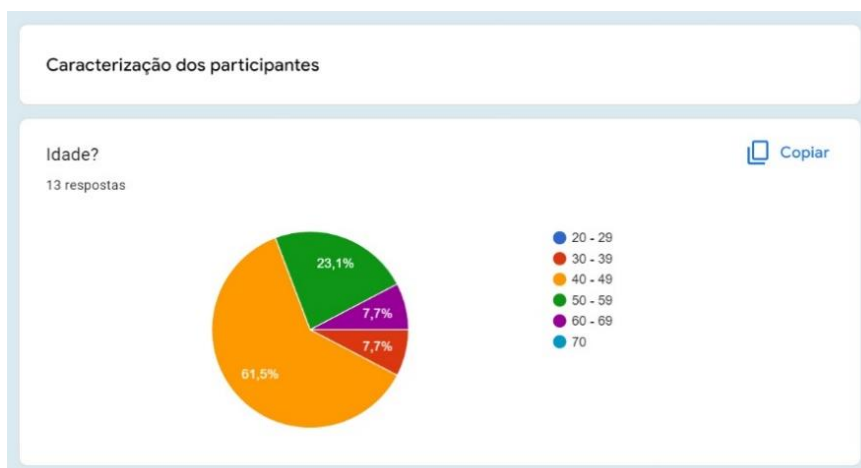
Inquéritos por questionário enviados e recebidos

Distribuição		
Escolas	Número de inquéritos enviados	Número de inquéritos recebidos
Escola Básica Integrada das Capelas	13	
Escola Básica Integrada de Arrifes	10	
Escola Básica Integrada Roberto Ivens	3	
Total	26	13
%	100%	50%

As idades dos participantes situam-se entre os 30 e 69 anos. A prevalência das idades situa-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos (61,5%) e de 23,1% entre os 50 e os 59 anos. Entre os 20 e os 29 anos apenas 7,7% e também 7,7% entre os 30 e os 39 anos como se pode verificar na (Figura 1).

Figura 1

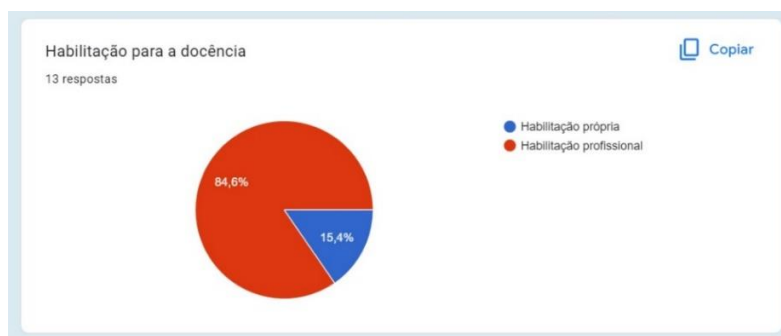
Caracterização dos Participantes por Idades



A habilitação profissional dos docentes inquiridos tem uma forte representatividade, totalizando 84,5%, e apenas 15,4% possui habilitação própria (Figura 2).

Figura 2

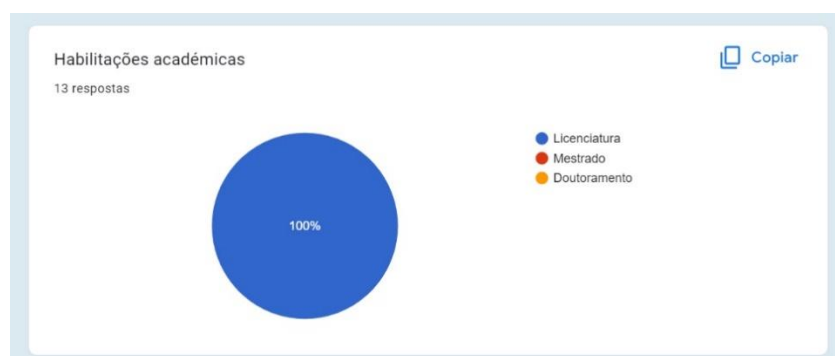
Habilitação para a Docência



A habilitação académica dos docentes inquiridos mostra que 100% dos professores possuem Licenciatura. Deparamos com uma amostra em que não existem professores com Mestrado nem Doutoramento nas áreas de ensino (Figura 3).

Figura 3

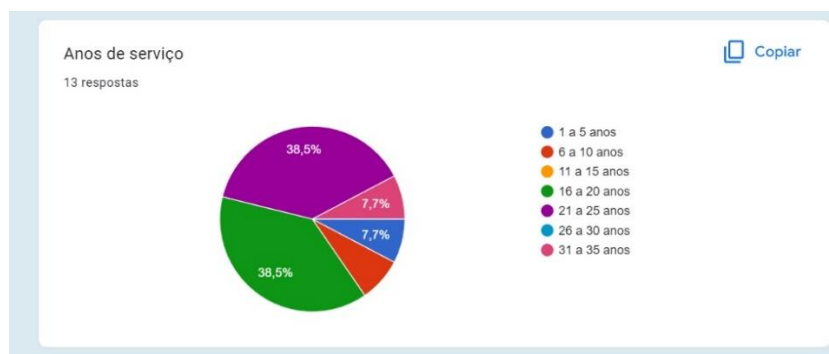
Habilitação académica



Os anos de serviço dos docentes estão divididos maioritariamente entre os 16 e 25 anos de serviço, representando 77% dos dados recolhidos. E que 7,7% dos docentes já se encontram muito perto do final de carreira, com 26 a 30 anos de serviço (Figura 4).

Figura 4

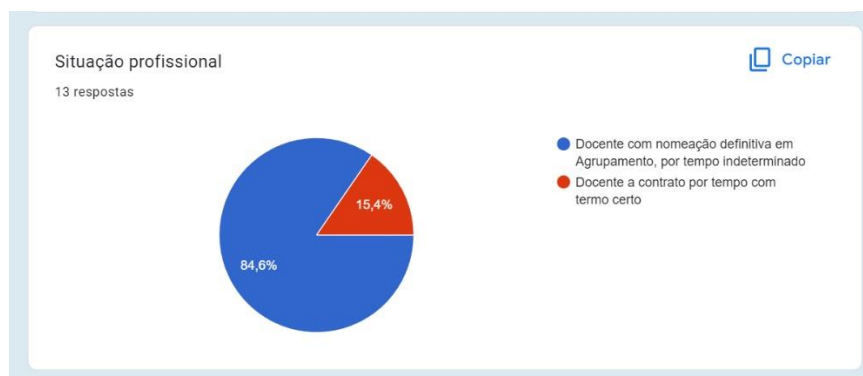
Anos de Serviço



No que concerne à situação profissional os dados recolhidos demonstram que os docentes inquiridos na sua maior parte estão com nomeação definitiva em agrupamento, por tempo indeterminado, o que revela que são docentes com muitos anos de serviço (Figura 5).

Figura 5

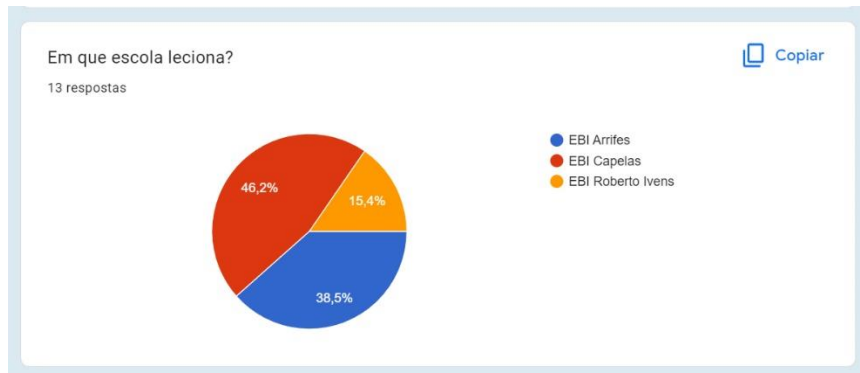
Situação profissional



Face aos treze inquéritos que foram recolhidos, os professores estão divididos entre a Escola Básica Integrada das Capelas com 46,2%, a Escola Básica Integrada de Arrifes com 53,9% e a Escola Básica Integrada Roberto Ivens com 15,4% (Figura 6).

Figura 6

Escolas



3. 3 Instrumento de recolha de dados

Neste projeto foi realizado um inquérito por questionário (Anexo 1) com perguntas de final aberto e fechado, aplicado a professores.

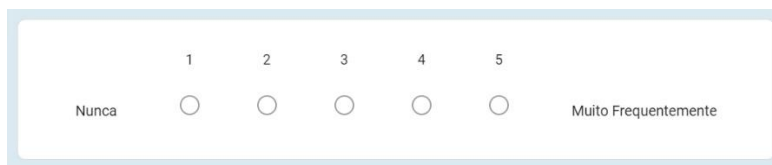
Os autores Ghiglione e Matalon (1992) referem que na Escala de Likert se pode “aumentar tanto quanto for necessário o número de escalões, podendo introduzir um número neutro, se desejarmos um número para ou impar de questões” (p.153).

Relativamente às perguntas fechadas no nosso questionário estas tiveram por base a Escala de Likert, que teve a seguinte escala ímpar.

A escala de Likert (Figura 7) que efetuámos tem na sua construção opções de resposta numa escala com descrições verbais que contemplam nos extremos – como “nunca” e “muito frequentemente”, em que “nunca” representa o número 1 e “muito frequentemente”, representa o número 5.

Figura 7

Escala de Likert



Segundo os autores Henriques e Santos (2021) o inquérito por questionário é:

Um instrumento de recolha de informação sobre uma população, a sua aplicação exige que se garanta um número de inquiridos que viabilize a análise estatística.

Um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação (p.10).

Em relação ao inquérito por questionário, “baseia-se numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio” Quivy e Campenhoudt, (2008, cit. por Henriques e Santos, 2021, p.12). Os autores, Henriques e Santos (2021), referem que serve também e permite ao “investigador a identificação de determinadas características ou factos de uma população visando verificar determinada hipótese ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico” (p.13).

Na planificação do inquérito que realizámos, foi necessário definir o “problema”, o “objetivo” o “método”, a “população em estudo” e “a amostra” (Costa et al., 2021, p.23) como também os recursos materiais e humanos necessários e disponíveis para a realização do mesmo. Tivemos em atenção a necessidade de as perguntas serem objetivas e “comedidas nas questões, para não causar enfado aos inquiridos” (p.23), e de estas serem formadas por um conjunto de perguntas “com tema homogéneo” (p.23), para recolher opiniões percepções, atitudes e/ou expectativas dos inquiridos em relação ao problema a investigar.

Tivemos especial atenção da não inclusão de perguntas sobre “factos sensíveis demais, detalhes desconhecidos pelos respondentes, detalhes que obrigam os respondentes a perder muito tempo na recolha de informação” (Costa et al., 2021, p.23), afim de preconizar uma maior aceitação do inquérito e na respetiva colaboração dos inquiridos.

Os desafios foram a mobilização dos professores em quererem responder ao inquérito por questionário enviado, e para isso tivemos em atenção, e citando os autores Costa et al., (2021), alguns “cuidados formais para garantir a participação/ motivação dos inquiridos: economia a nível de gestão de perguntas; objetividade na explanação dos objetivos; layout do instrumento cuidado e apelativo” (p.28), tivemos o cuidado na exigência muito acentuada que efetuámos “na ponderação e adequação quanto ao tipo de perguntas e como estas foram formuladas”, referimo-nos ao “sentido da semântica”

(p,28).

O questionário que foi enviado é composto por dezassete questões que estão divididas nos seguintes temas:

- seis questões relativas à caracterização dos participantes;
- duas questões relativas ao entendimento sobre o significado de globalização das aprendizagens;
- sete questões relativas a aspetos caracterizadores de “globalização na disciplina de Educação Visual”;
- duas relativas ao impacto da globalização das aprendizagens no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Educação Visual.

3.4 Técnicas de análise de dados

Marconi e Lakatos, (cit. por Oliveira, 2011), referem que a análise dos dados “é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores” (p.46). Oliveira (2011) refere ainda que “há diversas técnicas de análise de dados que podem ser utilizadas em pesquisas de natureza qualitativa ou quantitativa” (p.46).

No âmbito do nosso estudo, utilizámos técnicas de análise estatística simples e análise de conteúdo que, segundo Oliveira (2011), a análise de conteúdo, “tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada” (p.46) que segundo Trivinos (1987, cit. por Oliveira, 2011), “a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa, como na investigação qualitativa” (p.46) em que Bardin (1997), refere que a análise de conteúdo é um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p.42).

Em contrapartida, para os autores Dionne e Laville (1999), a “análise de conteúdo, não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor numa ordem determinada para surgirem belas

conclusões” (p.216), salientam que a “análise de conteúdo, constitui antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo” (p.216).

Bardin (1997) refere que a “ventilação das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias, não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdos” (p.117), refere que a “maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (p.117), onde a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117).

A recolha de dados e a análise de conteúdo que efetuámos, referente às questões abertas, foi realizada com a caracterização das respostas dadas pelos inquiridos, em que repartimos o conteúdo das respostas abertas em “unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registo” (Dionne & Laville,1999, p.216), os autores referem que a palavra “unidade” significa que cada um dos desses fragmentos de conteúdo dever ser completo em si mesmo no plano do sentido” em que o “tamanho das unidades seleccionas pode variar de uma análise de conteúdo a outra, como variam também os critérios e modalidades de determinação delas” (p.216), o “termo unidade deve ser entendido como unidade de sentido porque as unidades compreendem, com mais frequência, mais de uma palavra” (p.217).

A definição das categorias teve por base uma análise “segundo o modelo aberto, as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise” (Dionne & Laville,1999, p.219), e nesse sentido a nossa abordagem foi indutiva, isto é, partimos “com um certo número de unidades, agrupando-as de significação aproximada” para obtermos “um primeiro conjunto de categorias” (p.219), que conduziu em alguns momentos a “alteração das categorias em que, algumas foram eliminadas e outras naturalmente surgiram” (p.220), onde a categorização foi modificada e “completado esse retorno crítico” (p.220), e com isso, foi possível definir com maior rigor cada categoria, onde posteriormente elaborámos “cuidadosamente as características de cada uma a fim de bem precisar o que distingue das outras” (p.220).

Tendo em atenção a abordagem à análise de conteúdo a estratégia que utilizámos na análise e de interpretação qualitativa, foi a de Emparelhamento, em que:

Consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para

imaginar um modelo do fenómeno ou da situação em estudo (Dionne & Laville, 1999, p.227).

De seguida e mediante a teoria e a situação que por nós foi observada, verificámos se “há verdadeira correspondência entre essa construção teórica e a situação observável” e “comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetivos de sua análise” (Dionne & Laville, 1999, p.227).

Para que fosse possível realizar toda esta análise, a “qualidade da organização lógica do quadro operacional mostra-se aqui primordial, pois a grade de análise que dela emerge torna-se não só o instrumento de classificação, mas também o de toda a análise e interpretação dos conteúdos (p.227). A categorização das respostas abertas foi organizada numa tabela (Anexo 2).

3.5 Procedimentos

Os pedidos de autorização realizados para a implementação do estudo, foram numa primeira fase por telemóvel, onde tivemos o cuidado de explicar a cada coordenador do departamento das expressões das escolas selecionadas para o estudo e a alguns professores individualmente das referidas escolas, o que pretendíamos fazer e qual o propósito do inquérito por questionário que iria ser enviado.

Depois da explicação e de uma abordagem positiva por parte dos diversos coordenadores e professores, enviámos por email o link do inquérito por questionário realizado no Google Forms.

De seguida cada coordenador, divulgou internamente a cada professor o link, e este foi respondido pelos professores inquiridos.

Posteriormente recebemos as respostas no Google Forms e fizemos a interpretação dos dados recolhidos.

3.6 Apresentação de Resultados

3.6.1 Apresentação dos Dados quantitativos

Em relação à recolha de dados foram realizadas algumas questões com perguntas de final fechado em que a resposta é de: sim / não. Desta forma, as respostas surgem automaticamente num gráfico de fácil interpretação e análise dos dados.

A análise pelo método quantitativo, o que se pode aferir da questão levantada, “para si, a globalização nas aprendizagens pode ser prejudicial para as aprendizagens dos alunos”, é uma questão que divide muito os professores, tornando as respostas

muito equivalentes em termos percentuais. Mas também é de salientar que a maior parte dos professores inquiridos disseram que sim, a globalização das aprendizagens pode ser prejudicial para as aprendizagens com 53,8% (Figura 8).

Figura 8

Para si, a globalização nas aprendizagens, pode ser prejudicial para as aprendizagens dos alunos.



Na questão, “entende que Educação Visual é uma disciplina mais propícia ao desenvolvimento de globalização nas aprendizagens” a resposta com 61,5%, indica que para os professores inquiridos a disciplina não é propícia à globalização das aprendizagens (Figura 9).

Figura 9

Globalização na disciplina de EV

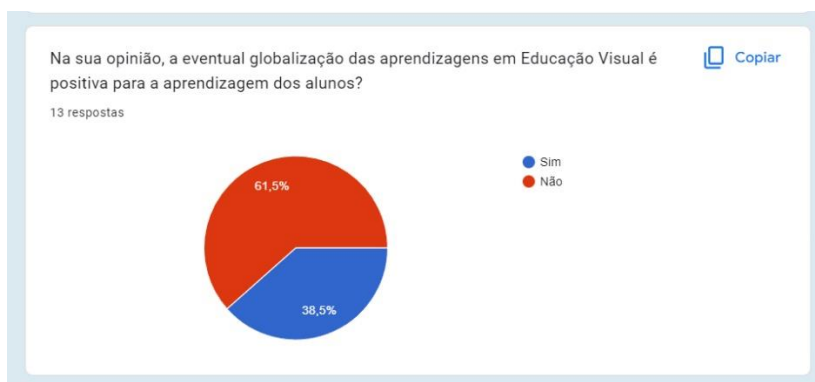


Quando inquiridos os professores sobre a questão se uma “eventual globalização das aprendizagens em Educação Visual é positiva para a aprendizagem

dos alunos”, os professores referem que não é positiva (61,5%) e que é positiva 38,5%, o que é demonstrativo que a globalização das aprendizagens não é positiva para as aprendizagens (Figura 10).

Figura 10

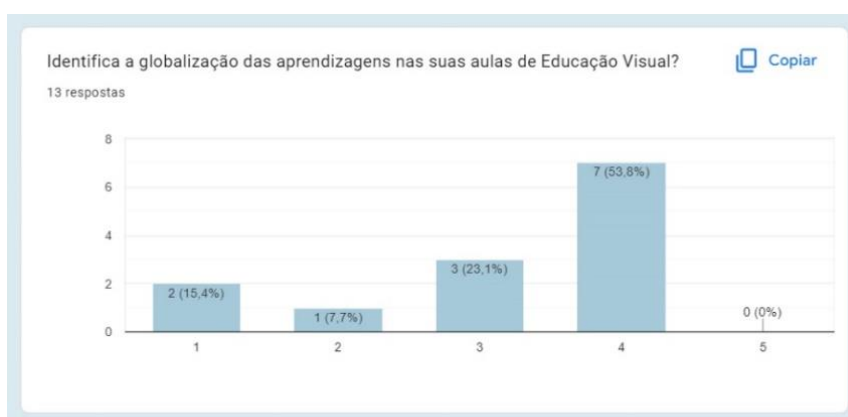
Na sua opinião, a eventual globalização das aprendizagens em Educação Visual é positiva para a aprendizagem dos alunos



Quando questionados, se “identifica a globalização das aprendizagens nas suas aulas de Educação Visual” os professores inquiridos referiram que é frequente com 53,8% e com 23,1% por vezes. Totalizando 76,9% das respostas, o que de alguma forma é demonstrativo que a globalização das aprendizagens é uma realidade sentida dentro da sala de aula pelos professores inquiridos neste estudo (Tabela 2).

Tabela 2

Identifica a globalização da das aprendizagens nas suas aulas de Educação Visual.

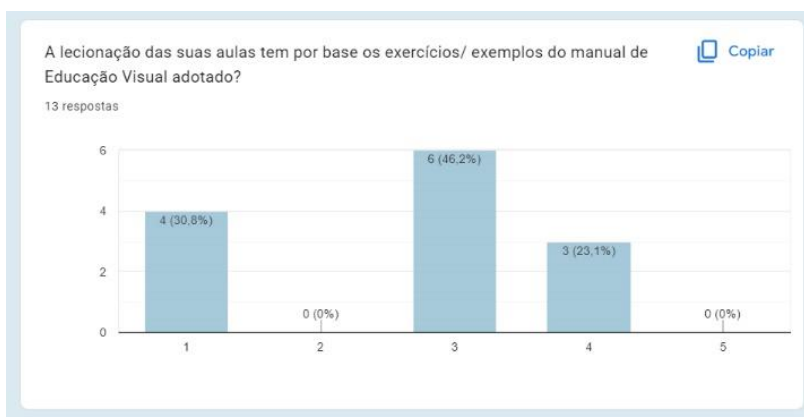


Na questão levantada aos professores inquiridos, se “a leção das suas aulas tem por base os exercícios/ exemplos do manual de Educação Visual adotado”,

referem que o manual é usado frequentemente com 23,1% das respostas dadas e por vezes com 46,2% das respostas, o que demonstra que sendo ou não adotado pelas escolas, o manual assume um papel relevante na leção das aulas como apoio nos exercícios e exemplos que se dão na sala de aula com 69,3% das respostas (Tabela 3).

Tabela 3

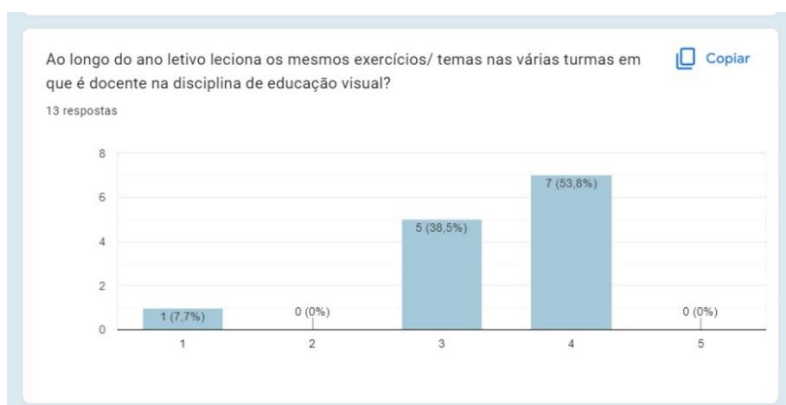
A leção das suas aulas tem por base os exercícios/
exemplos do manual de Educação Visual adotado.



Na questão, se “ao longo do ano letivo leciona os mesmos exercícios/ temas nas várias turmas em que é docente na disciplina de Educação Visual”, os professores inquiridos referem que é frequentemente ou que por vezes lecionam os mesmos exercícios nas diversas turmas que têm ao longo do ano letivo, num total de 92,3% (Tabela 4).

Tabela 4

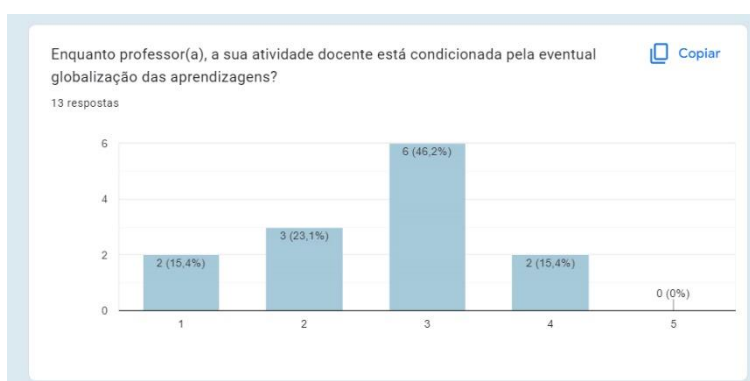
Ao longo do ano letivo leciona os mesmos exercícios/ temas nas várias turmas em que é docente na disciplina de educação visual.



Quando questionados os professores inquiridos se “a atividade da docência está condicionada por uma eventual globalização das aprendizagens”, os professores inquiridos responderam que por vezes ou frequentemente acontece num total de 61,6% das respostas (Tabela 5).

Tabela 5

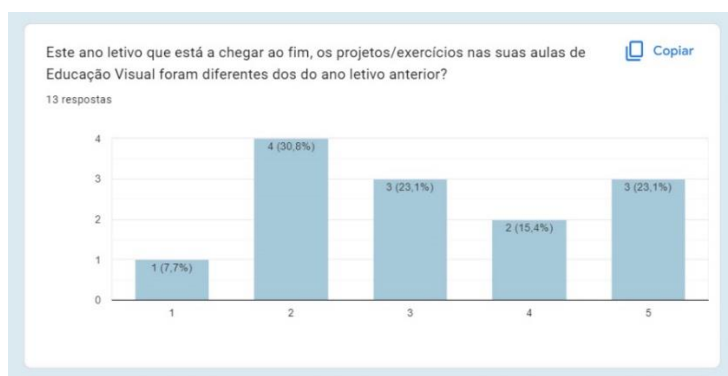
Enquanto professor a sua atividade está condicionada pela eventual globalização das aprendizagens



Quando questionados “se os exercícios que deram ao longo do ano letivo se foram diferentes dos do ano letivo anterior” os professores inquiridos responderam que não foram diferentes 38,5%, por vezes 23,1% e foram diferentes 38,5% (Tabela 6).

Tabela 6

A atividade docente está condicionada pela eventual globalização das aprendizagens.

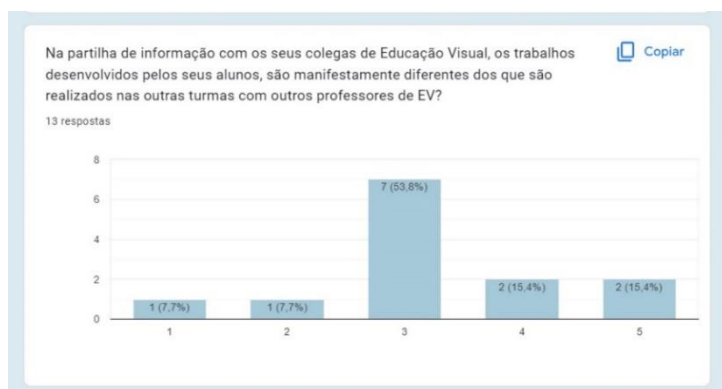


Nesta questão, “na partilha de informação com os seus colegas de Educação Visual, os trabalhos desenvolvidos pelos seus alunos, são manifestamente diferentes dos que são realizados nas outras turmas com outros professores de Educação Visual”,

os professores inquiridos responderam que nunca ou raramente são diferentes com 15,4%, 53,8% das respostas referem que por vezes e 30,8% referem que frequentemente ou muito frequentemente (Tabela 7).

Tabela 7

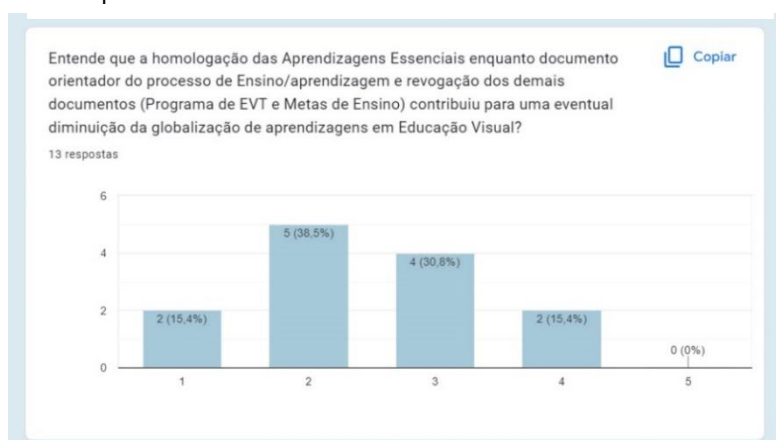
Trabalho desenvolvido pelos seus alunos, são manifestamente diferentes dos que são realizados noutras turmas com outros professores.



Os professores inquiridos quando questionados sobre o que “entende que a homologação das Aprendizagens Essenciais enquanto documento orientador do processo de Ensino/ aprendizagem dos demais documentos (Programa de EVT e Metas de Ensino) contribuiu para uma eventual diminuição da globalização de aprendizagem em Educação Visual” referem que a homologação das Aprendizagens Essenciais enquanto documento não contribui para uma eventual diminuição da globalização das aprendizagens em Educação Visual com 53,9%, talvez com 30,8% e frequentemente com 15,4% das respostas dadas (Tabela 8).

Tabela 8

AE enquanto documento orientador



3.6.2 Apresentação dos Dados qualitativos

A nossa tabela onde constam as Categorias, Subcategorias e Unidades de Sentido foi realizada tendo em conta todas as recomendações e ficou estruturada tendo em conta as seguintes categorias:

Categorias:

1. Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens;
2. Aspectos caracterizadores de globalização nas aulas de EV;
3. Exercícios utilizados nas diversas turmas em que leciona;
4. Planificação das aulas.

Após a definição da coluna das Categorias, cada uma destas questões, dividiu-se naturalmente em Subcategorias e em Unidades de Sentido.

Na primeira questão da coluna da Categoria, em que se pede a:

1. “Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens” os inquiridos dividem as suas respostas em: Subcategorias (Figura 11).

1.1 - Padronização de aprendizagens;

1.2 - Globalização das aprendizagens;

1.3 - Transversalidade de todas as aprendizagens importantes para o aluno.

Nestas três subcategorias os professores inquiridos responderam com dezasseis Unidades de sentido (Figura 11).

Figura 11

Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens

Categoria	Subcategoria	N.º de Unidades de sentido
1. Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens	1.1 Padronização de aprendizagens	2
	1.2 Globalização das aprendizagens	9
	1.3 Transversalidade de todas as aprendizagens importantes para o aluno	5

Na subcategoria 1.1 Padronização de aprendizagens, que corresponde à Categoria na questão: 1. “Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens”, no que confere às Unidades de sentido, os inquiridos referiram o seguinte: “um tamanho que

serve para todos” e uma “uniformização das aprendizagens” (Figura 12).

Figura 12

Subcategoria 1.1 – Padronização de aprendizagens e unidades de sentido

Subcategoria	As Unidades de sentido
1.1 Padronização de aprendizagens	"Um tamanho que serve para todos" "Uniformização das aprendizagens"

No que concerne à subcategoria 1.2 Globalização das aprendizagens (Figura 13), que se refere à Categoria 1 (Figura 11) na questão 1. “Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens”, os professores inquiridos referiram nas Unidades de sentido que existe um: “Agrupamento de práticas para formar um cidadão”; um “Pacote de aprendizagens obrigatório para o aluno saber”; “O saber é o mesmo para todos”; “Ideia errada que sabemos de tudo um pouco”; “Pacote de conhecimento igual para todos”; “Precisamos de tempo para consolidar as aprendizagens”; “Formatação”; “Os alunos são diferentes, como tal o ensino das aprendizagens não pode ser igual, temos que o adaptar” e que “Não responde às verdadeiras necessidades dos alunos” a globalização das aprendizagens (Figura 13).

O conceito da globalização das aprendizagens, na subcategoria: 1.1 Padronização de aprendizagens (Figura 12) e 1.2 Globalização das aprendizagens (Figura 13), é padronizado nas duas subcategorias, da seguinte forma pelos professores inquiridos: “um tamanho para todos/ uniformização/ agrupamento/ pacote/ formatação” (Figura 12).

Figura 13

Subcategoria 1.2 e unidades de sentido

Subcategoria	As Unidades de sentido
1.2 Globalização das aprendizagens	"Agrupamento de práticas para formar um cidadão"
	"Pacote de aprendizagens obrigatório para o aluno saber"
	"O saber é o mesmo para todos"
	"Ideia errada que sabemos de tudo um pouco"
	"Pacote de conhecimento igual para todos"
	"Precisamos de tempo para consolidar as aprendizagens"
	"Formatação"
	"Os alunos são diferentes, como tal o ensino das aprendizagens não pode ser igual, temos que o adaptar"
	"Não responde às verdadeiras necessidades dos alunos"

No que concerne à subcategoria 1.3 Transversalidade de todas as aprendizagens importantes para o aluno (Figura 14), que se refere à Categoria 1. “Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens” (Figura 11), os professores inquiridos referiram nas Unidades de sentido o seguinte: "Deixamos de estar compartimentadas em diversas disciplinas e tendo como cerne a pessoa"; "Podemos ver como o acesso às aprendizagens, um grupo comum para todos de igual forma"; "Para atingir um determinado objetivo, se devem utilizar várias formas de exploração e de exemplos em Portugal e no Mundo"; "Não é prejudicial, mas o professor deve filtrar quais as mais importantes para o futuro do aluno" e que "O facto de ter acesso ao conhecimento pode criar em cada um a propensão de querer mais" (Figura 14).

Figura 14

Subcategoria 1.3 e unidades de sentido

Subcategoria	As Unidades de sentido
1.3 Transversalidade de todas as aprendizagens importantes para o aluno	<p>"Deixamos de estar compartimentadas em diversas disciplinas e tendo como cerne a pessoa"</p> <p>"Podemos ver como o acesso às aprendizagens, um grupo comum para todos de igual forma"</p> <p>"Para atingir um determinado objetivo, se devem utilizar várias formas de exploração e de exemplos em Portugal e no Mundo"</p> <p>"Não é prejudicial, mas o professor deve filtrar quais as mais importantes para o futuro do aluno"</p> <p>"O facto de ter acesso ao conhecimento pode criar em cada um a propensão de querer mais"</p>

Ainda na coluna das Categorias, à questão: 2. Aspetos positivos caracterizadores de globalização nas aulas de EV (Figura 15), na subcategoria: 2.1 Diversidade de pensamento, a questão teve quatro Unidades de sentido.

Figura 15

Categoria 2, subcategoria 2.1 e total de unidades de sentido.

Categoria	Subcategoria	N.º de Unidades de sentido
2. Aspetos positivos caracterizadores de globalização nas aulas de EV.	2.1 Diversidade de pensamento	4

No que concerne à subcategoria 2.1 Diversidade de pensamento (Figura 16) que se refere à Categoria 2. Aspetos positivos caracterizadores de globalização nas aulas de EV, os inquiridos referiram nas Unidades de sentido o seguinte “O sentido da comunicação, tendo em conta as diversas realidades do país e do mundo”; “Abertura de pensamento”; “Capacidade criativa”; e também a “Capacidade de leituras múltiplas”.

Na coluna das Categorias, no ponto 2. Aspetos positivos caracterizadores de globalização nas aulas de EV, foi abordado pelos professores inquiridos o ponto 2.1 Diversidade de pensamento e a importância que ela tem para a capacidade criativa que advém da globalização, fruto também das leituras múltiplas que os alunos fazem do mundo e na abertura do pensamento (Figura 16).

Figura 16

Subcategoria 2.1 e unidades de sentido

Subcategoria	N.º de Unidades de sentido
2.1 Diversidade de pensamento	"O sentido da comunicação, tendo em conta as diversas realidades do país e do mundo"
	"Abertura de pensamento"
	"Capacidade criativa"
	"Capacidade de leitura múltiplas"

Ainda na coluna da Categoria, no que se refere à questão que foi colocada aos professores inquiridos 3. Recorre aos mesmos exercícios nas diversas turmas em que leciona, os professores responderam dando origem a duas Subcategorias com catorze Unidades de sentido no total (Figura 17).

Figura 17

Categoria 3, subcategorias 3.1; 3.2 e total de unidades de sentido

Categoria	Subcategoria	N.º de Unidades de sentido
3. Recorre aos mesmos exercícios nas diversas turmas em que leciona	3.1 Repetição de exercícios	11
	3.2 Não existe repetição	3

A subcategoria 3.1 Repetição de exercícios, os professores inquiridos responderam com onze Unidades de sentido : "Os exercícios acabam por se repetir de uns anos para os outros"; "Frequentemente, por motivos de gestão de trabalho";

"Depende da dinâmica da turma"; "Se funciona acabo por seguir"; "Existem atividades que é difícil fazer diferente"; "As aprendizagens essenciais acabam por ser em si uma globalização"; "Por vezes, acabamos por fazer o que vimos num manual"; "Se está bom vou continuar a dar da mesma forma"; "Nós somos seres repetitivos"; "Existem projetos que seguem de um ano para o outro porque os resultados foram positivos" e para terminar "Muitos são idênticos" (Figura 18).

Figura 18

Subcategoria 3.1 Repetição de exercícios e unidades de sentido

Subcategoria	N.º de Unidades de sentido
3.1 Repetição de exercícios	"Os exercícios acabam por se repetir de uns anos para os outros" "Frequentemente, por motivos de gestão de trabalho" "Depende da dinâmica da turma" "Se funciona acabo por seguir" "Existem atividades que é difícil fazer diferente" "As aprendizagens essenciais acabam por ser em si uma globalização" "Por vezes, acabamos por fazer o que vimos num manual" "Se está bom vou continuar a dar da mesma forma" "Nós somos seres repetitivos" "Existem projetos que seguem de um ano para o outro porque os resultados foram positivos" "Muitos são idênticos"

Em relação à subcategoria: 3.2 Não existe repetição (Figura 19), foram referenciadas três Unidades de sentido, nomeadamente: "Conteúdos mais ou menos os mesmos, mas a forma de os apresentar é diferente"; "Sempre, tem muito de pessoal" e para terminar "Há sempre uma evolução, ideias que surgem".

Figura 19

Subcategoria 3.1 Não existe repetição e unidades de sentido

Subcategoria	N.º de Unidades de sentido
3.2 Não existe repetição	"Conteúdos mais ou menos os mesmos, mas a forma dos apresentar é diferente" "Sempre. Tem muito de pessoal" "Há sempre uma evolução, ideias que surgem"

No que se refere ao último ponto da coluna das Categorias, no que diz respeito ao ponto 4. Planificação das aulas, os inquiridos dividem as suas respostas em quatro subcategorias: As Subcategorias, 4.1 Decisão superior para a não adoção do manual de EV e 4.2 Recursos a outros manuais, dão origem a três Unidades de sentido; a Subcategoria 4.3 AE (2008) para a diminuição da globalização das aprendizagens em Educação Visual, originou duas Unidades de sentido e para terminar a Subcategoria 4.4 Contributo da eventual globalização das aprendizagens no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em EV, ocasionou três Unidades de sentido (Figura 20).

Figura 20

Categoria 4. Planificação das aulas, subcategorias e total de unidades de sentido

Categoria	Subcategoria	N.º de Unidades de sentido
4. Planificação das aulas	4.1 Decisão superior para a não adoção do manual de EV	3
	4.2 Recursos a outros manuais	
	4.3 AE (2018) para a diminuição da globalização das aprendizagens em EV	2
	4.4 Contributo da eventual globalização das aprendizagens no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em EV	3

Em relação às subcategorias 4.1 Decisão superior para a não adoção do manual de EV e 4.2 Recursos a outros manuais, partilham as mesmas unidades de sentido, “Não existe manual de grupo”; “Sem manual, por decisão superior alheia ao docente” e “muitas vezes recorre-se aos exemplos de manuais” (Figura 21).

Em relação à subcategoria 4.3, foram aferidas duas unidades de sentido: “Burocracia inútil” e “Os princípios são os mesmos”.

Para terminar a subcategoria 4.4 Contributo da eventual globalização das aprendizagens no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em EV, tem três Unidades de sentido: “Globalizar seria retirar o pouco que resta de criatividade nas nossas escolas”; “Deve ser o professor a fazer a gestão, perante o contexto do aluno e da escola” e “A base de partida é a mesma, mas depois cada um desenvolve as suas aptidões, modifica” (Figura 21).

Figura 21

Categoria 4. Planificação das aulas, subcategorias e unidades de sentido

Categoria	Subcategoria	N.º de Unidades de sentido	
4. Planificação das aulas	4.1 Decisão superior para a não adoção do manual de EV	"Não existe manual no grupo" "Sem manual, por decisão superior alheia ao docente"	
	4.2 Recursos a outros manuais	"muitas vezes recorre-se aos exemplos de manuais"	
	4.3 AE (2018) para a diminuição da globalização das aprendizagens em EV	"Burocracia inútil" "Os princípios são os mesmos"	
	4.4 Contributo da eventual globalização das aprendizagens no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em EV		"Globalizar seria retirar o pouco que resta de criatividade nas nossas escolas"
			"Deve ser o professor a fazer a gestão, perante o contexto do aluno e da escola"
			A base de partida é a mesma, mas depois cada um desenvolve as suas aptidões, modifica"

Discussão / Conclusão

Dando resposta aos nossos objetivos de investigação, passamos a discutir os resultados obtidos.

No que se refere ao que os professores entendem por globalização das aprendizagens e fatores que a influenciam, os resultados obtidos demonstram que as expressões como, padronização, globalização e repetição estão presentes nas respostas inquiridas, com expressões como, “um tamanho igual para todos”; “uniformização”; “agrupamento de práticas para formar um cidadão”; “o saber é todo o mesmo”; “Pacote de conhecimento igual para todos”, onde os inquiridos demonstraram que a globalização das aprendizagens não é aceite de uma forma positiva e que globalizar as aprendizagens, seria retirar das escolas e dos alunos o pouco que resta de criatividade nas salas de aula, como refere Nóvoa (cit. por Ramalho, 2021) menciona que o “Estado tutela a formação das juventudes, utilizando a escola como unidade de comando mais privilegiada” (pp. 52-53), dando sentido “à hipótese teórica de uma juventude colonizada” (p.53), ou ainda “a identidade de aluno oficialmente prescrita simboliza o Sistema que o “fabrica” à imagem de uma conceção de juventude adequada e funcionalmente escolarizada” (p.53).

Nesta uniformização das aprendizagens, constatámos que em relação à reprodução dos exercícios, os professores inquiridos assumem de forma clara, que

repetem exercícios de uns anos para os outros (e no decorrer do ano letivo nas diversas turmas que lecionam), esta repetição demonstra uma padronização das aprendizagens, no método de ensino por parte dos inquiridos, demonstrando uma colonização na lecionação de modo voluntário, preparado e padronizado, indicando uma certa acomodação no modo de lecionar as aprendizagens essenciais a adquirir pelos alunos.

Ao Identificarmos no objetivo 1, o que os professores entendem por globalização das aprendizagens, a globalização foi referida como sendo uma “transversalidade de todas as aprendizagens importantes para o aluno” (Figura 14, p.43), um “pacote de conhecimento das aprendizagens, obrigatório para todos” (Figura 14, p.43) que não é vista e reconhecida como sendo positiva e benéfica para os alunos, como consideram os autores Burrell e Torres (2000) em que referem que a “A globalização tornou-se um discurso ideológico que move mudanças, devido à urgência e necessidade de responder a uma nova ordem mundial” (p.12). Contudo, esta “nova ordem mundial” a que se referem os autores, é reconhecida também pelos professores inquiridos, nomeadamente quando referem que o “saber é o mesmo para todos” (Figura 13, p.42) e que este novo discurso ideológico deve ter em conta que “os alunos são diferentes e o ensino das aprendizagens não pode ser igual para todos e que o temos de o adaptar” (Figura 13, p.42). Neste sentido, Azevedo (2000) menciona o seguinte em relação à globalização e ao sistema educativo mundial, “existe algures um centro emissor e difusor de normas e de padrões de institucionalização dos sistemas educativos nacionais” (pp. 136-137) e os professores inquiridos referem em relação a esta padronização, que “globalização nas aprendizagens dá a ideia errada que sabemos de tudo um pouco, quando na verdade precisamos de tempo para consolidar as aprendizagens” (Figura 13, p.42).

No objetivo 2, onde procurámos averiguar se os professores identificam uma eventual globalização das aprendizagens na lecionação da disciplina de Educação Visual do 2.º ciclo do ensino básico, os professores inquiridos referem que a disciplina de EV não é mais propícia ao desenvolvimento de globalização das aprendizagens do que outra disciplina com 61,5% das respostas (Figura 9, p.36). No objetivo 3, em que se pede para Identificar o impacto da globalização das aprendizagens no processo de ensino/ aprendizagem dos alunos no ensino da disciplina de Educação Visual, os professores inquiridos responderam que identificam frequentemente a globalização das aprendizagens nas aulas de EV com 53,8% das respostas (Figura 2, p.37), como também referem que frequentemente a atividade docente está condicionada pela eventual globalização das aprendizagens com 15,4% das respostas (Tabela 5, p.39). Schön (cit. por Nóvoa, 1997) refere que “O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas”, e em relação ao saber

escolar e dando como referência o manual escolar, os docentes referem que o manual é usado frequentemente 23,1% pelos docentes ou por vezes 46,2%, totalizando 69,3%, o que demonstra que sendo ou não adotado pelas escolas, o manual assume um papel relevante na lecionação das aulas, apoio nos exercícios e exemplos. Ó (2007) menciona a este propósito, que os professores deveriam combater esta padronização das aprendizagens e o seu impacto, na escola e nas salas de aula, “onde os professores possam definir-se cada vez menos como reprodutores de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa” (p.111).

Na continuação do objetivo 3, em que se pede para Identificar o impacto da globalização das aprendizagens no processo de ensino/ aprendizagem dos alunos no ensino da disciplina de Educação Visual, Law (2001) refere (cit. por Ramalho, 2021) o termo “fabricação de identidades” (p.41), em que salienta que “devemo-nos manter alerta para o modo particular como os processos de escolarização tendem a influenciar o universo juvenil fabricado a partir da escola pública profusamente normalizada” a partir de um “centro administrativo que chama a si as decisões mais estruturais do Sistema” (p.41). Os professores inquiridos referem que os “os conteúdos que vão lecionar são mais ou menos os mesmos entre eles” (Figura 19, p. 45), e quando os utilizam, fazem um esforço para os “apresentar de forma diferentes” (Figura 19, p.45), para evitar a dita normalização de padrões a que se refere Azevedo (2000), “existe uma convergência crescente entre os sistemas educativos que assim se reformam e reordenam” (p.137), como referem também os professores inquiridos em relação aos manuais escolares de Educação Visual “um agrupamento de práticas para formar um cidadão” (Figura 13, p.42).

Procurámos aferir, se a recente homologação das Aprendizagens Essenciais, tiveram influência numa eventual globalização das aprendizagens, tendo como base as orientações curriculares, neste objetivo 4, os professores referem que a homologação das Aprendizagens Essenciais enquanto documento não contribui para uma eventual diminuição da globalização das aprendizagens em Educação Visual, com 53,9% das respostas (Tabela 8, p.40), tendo em conta, que as “aprendizagens adquiridas fruto dos processos de escolarização” (Ramalho, 2021, p.43), orientam para uma “planificação social marcada por um acentuado *ethos* mercantil” (p.43), marcada por uma tradição normativa do ensino das Artes Visuais, com as AE (Ministério da Educação, 2018) em plano de fundo em articulação com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Em relação ao eventual do impacto da globalização das aprendizagens no processo do ensino das aprendizagens na disciplina de Educação Visual, tendo em conta o objetivo 5, os inquiridos responderam dizendo que a disciplina não é mais propícia ao desenvolvimento de globalização nas aprendizagens com 61,5% das

respostas (Figura 9, p.36), em relação a outras disciplinas.

No objetivo 6, quando se pretende compreender se a globalização das aprendizagens pode ser prejudicial para os alunos, as respostas foi que sim, a globalização é prejudicial para as aprendizagens dos alunos com 53,8% das respostas (Figura 8, p.36), mas também verificámos que existem algumas opiniões divergentes, como é referido em relação à globalização das aprendizagens, que “não é prejudicial, mas o professor pode/ sabe filtrar quais as mais importante para o futuro do aluno” (Figura 14, p.43) e que o “facto de ser ter acesso ao conhecimento globalizado, pode criar em cada um de nós a propensão para querermos mais” (Figura 14, p.43), a globalização pode dinamizar uma “abertura de pensamento” (Figura 16, p.44), dinamizar a “capacidade criativa” (Figura 16, p.44) e incentivar a “capacidade de leituras múltiplas” (Figura 16, p.44) nos alunos.

Referências Bibliográficas

- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional*. Almedina.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. ASA Editores.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, A. (1994). Educação, comunidade e poder local. *Centralização e descentralização no sistema educativo. Análise Social* (pp. 159-173). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Antígona Editores Refractários.
- Burbules, N., & Torres, C. (2004). *Globalização e Educação*. Artmed Editora.
- Daywalt, D. (2014). *O dia em que os lápis desistiram*. Orfeu Negro.
- Dionne, J., & Laville, C. (1999). *A Construção do Saber*. UFMG.
- Educação, M. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. . Direção Geral da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Educação, M. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil do Aluno - Educação Tecnológica - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.
- Educação, M. d. (s.d.). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito - Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Giddens, A. (1999). *O mundo na era da globalização*. Eeditorial Presença.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos alunos 2º CEB Educação Visual*. Minsitério da Educação.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. Em R. P. Educação. Estudos Sociológicos da Sala de Aula. Obtido de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script_sci_serial/pid_0871-9187/Ing_pt/nrm_iso
- Morin, E. (1987). *Pensar a Europa*. Publicações Europa-América.
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa - Instituto de Educação / Universidade Aberta.
- Ó, J. R. (27 de setembro de 2007). Desafios à Escola Contemporânea: Um diálogo. (F. d. Lisboa, Entrevistador)
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia Científica: um manual para a rrealização de pesquisa em administração*. Universidade Federal de Goiás. doi:CDD – 001.8 OLI /met

- Ramalho, H. P. (2021). Processos contemporâneos de escolarização e seus efeitos na Fabricação de identidades Juvenis: Um ensaio de Sociologia da Educação. (H. P. Ramalho, Ed.) *Marília*, 41-58. doi:10.36311/2236-5192.2020
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Rreflexões em torno de Metodologias de Investigação*. UA Editora - Universidade de Aveiro. doi:<https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. doi:<https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Souto e Melo, A. L. (2013). *O Impacto do Processo de Bolonha na Formação de Professores de Educação Visual e Tecnológica*. Universidade da Beira Interior.

Anexo 1 – Questionário

Questionário

Este questionário destina-se à realização do Relatório Final de Estágio, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, tendo como objetivo saber qual a opinião dos professores participantes sobre a eventual existência de globalização das aprendizagens na disciplina de Educação Visual.

Os dados recolhidos servirão apenas para o estudo em causa, cumprindo com o total anonimato e confidencialidade dos mesmos.

Obrigado pela vossa colaboração.

Caracterização dos participantes

Descrição (opcional)

1.º Questão

Idade? *

- 20 - 29
- 30 - 39
- 40 - 49
- 50 - 59
- 60 - 69
- 70

2.º Questão

Habilitação para a docência *

- Habilitação própria
- Habilitação profissional

3.º Questão

Habilitações académicas *

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra opção...

4.º Questão

Anos de serviço *

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos

5.º Questão

Situação profissional *

- Docente com nomeação definitiva em Agrupamento, por tempo indeterminado
- Docente a contrato por tempo com termo certo

6.º Questão

Em que escola leciona? *

- EBI Arrifes
- EBI Capelas
- EBI Roberto Ivens

Entendimento sobre o significado de globalização nas aprendizagens

Descrição (opcional)

7.º Questão

O que entende por globalização nas aprendizagens? *

Texto de resposta longa

8.º Questão

Para si, a globalização nas aprendizagens pode ser prejudicial para as aprendizagens dos alunos? *

- Sim
- Não

Justifique

Texto de resposta longa

A globalização na disciplina de Educação Visual.

Descrição (opcional)

9.º Questão

Entende que Educação Visual é uma disciplina mais propícia ao desenvolvimento de globalização nas aprendizagens? *

- Sim
- Não

10.º Questão

Identifica a globalização das aprendizagens nas suas aulas de Educação Visual? *

Nunca 1 2 3 4 5 Muito frequente

Se respondeu positivamente, enuncie os principais aspetos caracterizadores

Texto de resposta longa

11.º Questão

A leção das suas aulas tem por base os exercícios/ exemplos do manual de Educação Visual adotado? *

Nunca 1 2 3 4 5 Muito Frequentemente

Justifique a sua resposta

Texto de resposta longa

12.º Questão

Ao longo do ano letivo leciona os mesmos exercícios/ temas nas várias turmas em que é docente na disciplina de educação visual? *

Nunca 1 2 3 4 5 Muito Frequentemente

Justifique a sua resposta

Texto de resposta longa

13.º Questão

Enquanto professor(a), a sua atividade docente está condicionada pela eventual globalização das aprendizagens? *

Nunca 1 2 3 4 5 Muito Frequentemente

Caso tenha respondido afirmativamente, justifique de que forma as atividades estão condicionadas.

Texto de resposta longa

14.º Questão

Este ano letivo que está a chegar ao fim, os projetos/exercícios nas suas aulas de Educação Visual foram diferentes dos do ano letivo anterior? *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito frequentemente

Justifique a sua resposta

Texto de resposta longa

15.º Questão

Na partilha de informação com os seus colegas de Educação Visual, os trabalhos desenvolvidos pelos seus alunos, são manifestamente diferentes dos que são realizados nas outras turmas com outros professores de EV? *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Frequentemente

Justifique a sua resposta

Texto de resposta longa

Opinião sobre o impacto da globalização das aprendizagens no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Educação Visual.

Descrição (opcional)

16.º Questão

Entende que a homologação das Aprendizagens Essenciais enquanto documento orientador do processo de Ensino/aprendizagem e revogação dos demais documentos (Programa de EVT e Metas de Ensino) contribuiu para uma eventual diminuição da globalização de aprendizagens em Educação Visual? *

Nunca 1 2 3 4 5 Muito Frequentemente

17.º Questão

Na sua opinião, a eventual globalização das aprendizagens em Educação Visual é positiva para a aprendizagem dos alunos? *

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta

Texto de resposta longa

Respostas ao questionário pelos inquiridos

Questão 7

O que entende por globalização nas aprendizagens?

13 respostas

Standardização, principalmente; "Um tamanho serve para todos"

A globalização é a transversalidade de todas as aprendizagens importantes para o aluno, deixando estas de estarem compartimentadas em diversas disciplinas e tendo como cerne o ser pessoa.

Entendo que, para se atingir um determinado objetivo, se devem usar várias áreas de exploração e vários exemplos não só do nosso país, mas sobretudo do resto do mundo.

Agrupamento de práticas para formar um cidadão

A procura de uma uniformização de aprendizagens.

Sabermos todos os mesmo.

Uma espécie de pacote de aprendizagens obrigatório para o aluno saber.

O saber é o mesmo para todos.

Figura 1A – Questão 7 / Respostas qualitativas

Não sei

Podemos ver como o acesso às aprendizagens, um grupo comum para todos, de igual forma.

Um "pacote de conhecimento" igual para todos os alunos

A globalização nas aprendizagens dá a ideia errada (quanto a mim) que sabemos de tudo um pouco, quando na verdade precisamos de tempo para consolidar as aprendizagens.

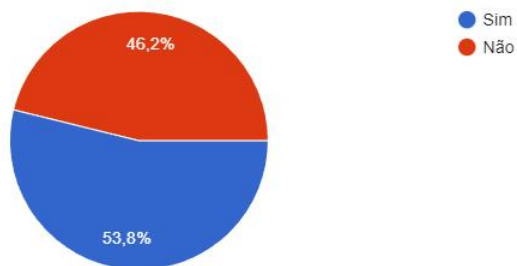
Formatação.

Questão 8

Para si, a globalização nas aprendizagens pode ser prejudicial para as aprendizagens dos alunos?

 Copiar

13 respostas



Justifique

6 respostas

Não responde às reais necessidades individuais.

Não é prejudicial, mas que o professor pode/sabe filtrar quais as mais importantes para o futuro do aluno.

Não tenho conhecimento para essa definição

Não, pois o facto de se ter acesso ao conhecimento pode criar em cada um de nós a propensão para querermos mais. Também depende da vontade depois de se criarem potenciais.

Os alunos são diferentes e como tal o ensino das aprendizagens não pode ser igual, temos que o adaptar.

Padronização.

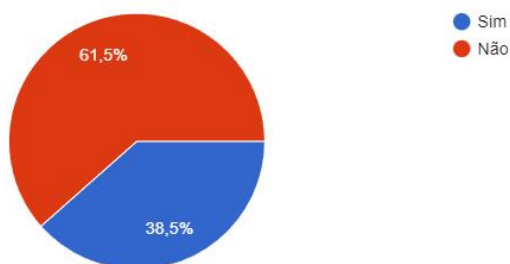
Questão 9

A globalização na disciplina de Educação Visual.

Entende que Educação Visual é uma disciplina mais propícia ao desenvolvimento de globalização nas aprendizagens?

 Copiar

13 respostas

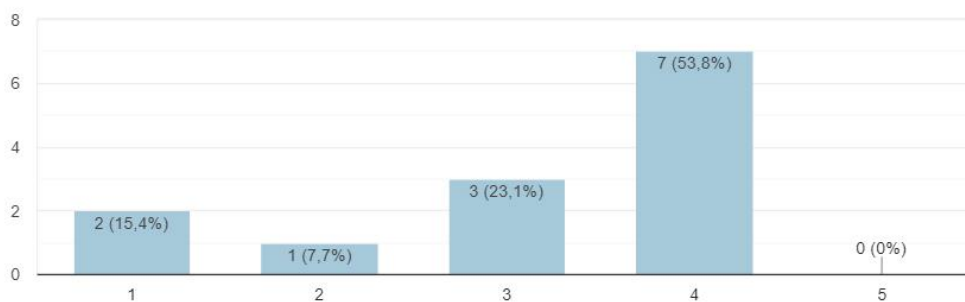


Questão 10

Identifica a globalização das aprendizagens nas suas aulas de Educação Visual?

 Copiar

13 respostas



Se respondeu positivamente, enuncie os principais aspetos caracterizadores

3 respostas

O sentido da comunicação tendo em conta as diversas realidades do país e do mundo.

Uma abertura de pensamento
Capacidade criativa
Capacidade de leituras múltiplas

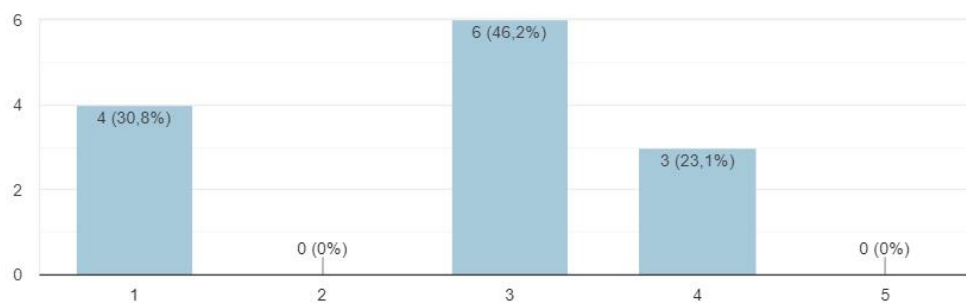
Os exercícios acabam por se repetir de uns anos para os outros.

Questão 11

A lecionação das suas aulas tem por base os exercícios/ exemplos do manual de Educação Visual adotado?



13 respostas



Justifique a sua resposta

4 respostas

Sem manual (por decisão superior, alheia ao docente).

Não foi permitido a adoção de manuais na nossa disciplina, mas muitas vezes recorre-se aos exemplos de manuais .

Nem manual existe no meu grupo de docência

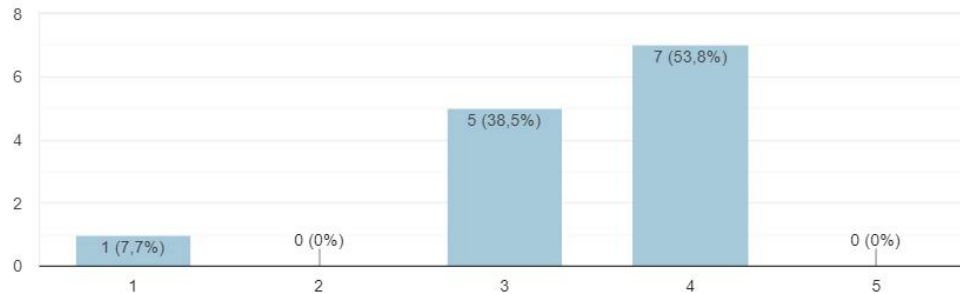
O Manual sendo prescrito ou não, não deixa de ser um manual. Acabo por seguir sempre alguma coisa, o que fiz no passado ou então o que gosto do que o que está no manual.

Questão 12

Ao longo do ano letivo leciona os mesmos exercícios/ temas nas várias turmas em que é docente na disciplina de educação visual?



13 respostas



Justifique a sua resposta

4 respostas

Frequentemente, por motivos de gestão de trabalho, materiais, etc., salvaguardando, no entanto as diversas particularidades (excepção feita à Geometria, dada a rigidez dos conteúdos).

Acaba por ser o mesmo que leciono de um ano para o outro.

Depende da dinâmica da turma

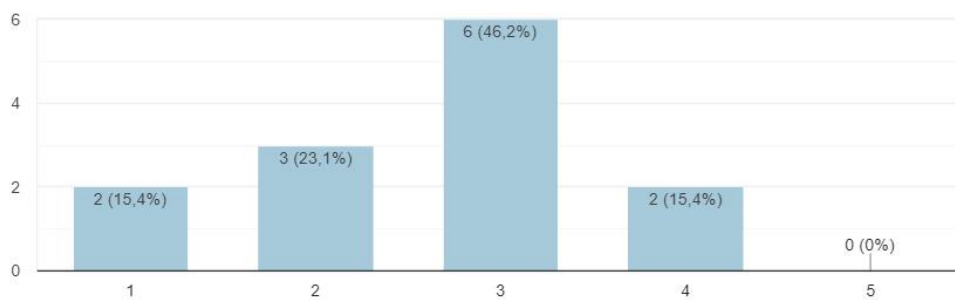
Se funciona, então acabo por seguir de um ano para o outro a mesma filosofia.

Questão 13

Enquanto professor(a), a sua atividade docente está condicionada pela eventual globalização das aprendizagens?



13 respostas



Caso tenha respondido afirmativamente, justifique de que forma as atividades estão condicionadas.

3 respostas

Existem atividades que é difícil fazer diferente.

As Aprendizagens Essenciais acabam por ser em si uma globalização.

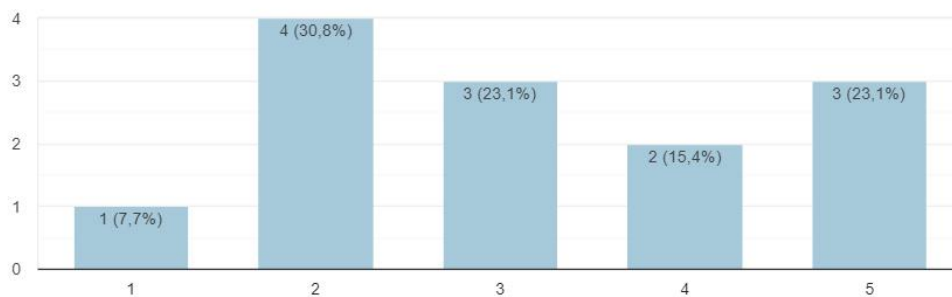
Podem não estar diretamente, mas por vezes acabamos por fazer o que vimos num determinado manual.

Questão 14

Este ano letivo que está a chegar ao fim, os projetos/exercícios nas suas aulas de Educação Visual foram diferentes dos do ano letivo anterior?



13 respostas



Justifique a sua resposta

4 respostas

Há sempre, e naturalmente, uma evolução; ideias surgem, conhecimentos expandem, etc.

Se está bem, vou continuar a dar da mesma forma.

Nós somos seres não repetitivos

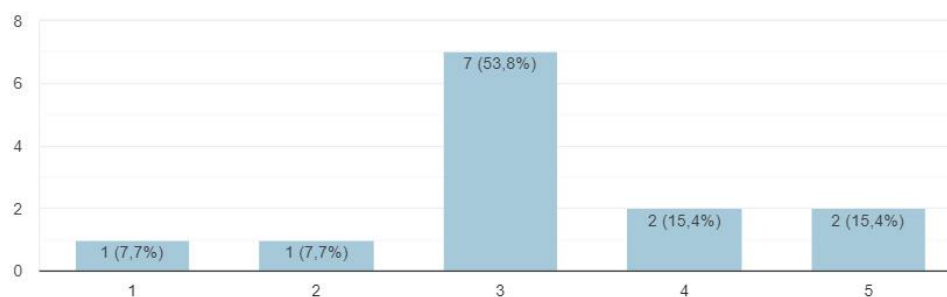
Como já referi, existem projetos que seguem de um ano para o outro, porque os resultados foram positivos.

Questão 15

Na partilha de informação com os seus colegas de Educação Visual, os trabalhos desenvolvidos pelos seus alunos, são manifestamente diferentes dos que são realizados nas outras turmas com outros professores de EV?



13 respostas



Justifique a sua resposta

3 respostas

Os conteúdos serão mais ou menos os mesmos mas a forma de os apresentar e o seu "timing" serão muitas vezes diferentes.

Sempre. Tem muito de pessoal.

Muitos são idênticos.

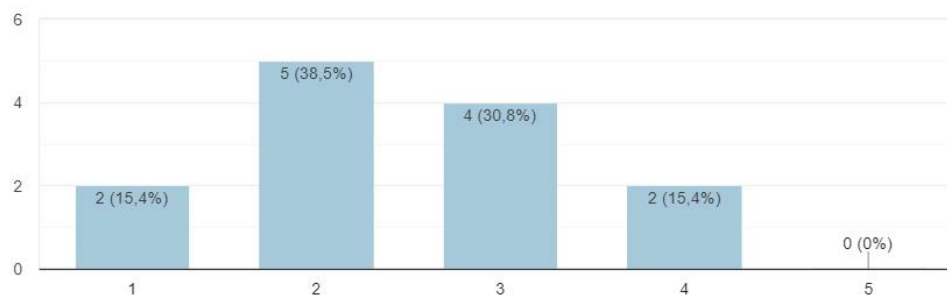
Questão 16

Opinião sobre o impacto da globalização das aprendizagens no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Educação Visual.

Entende que a homologação das Aprendizagens Essenciais enquanto documento orientador do processo de Ensino/aprendizagem e revogação dos demais documentos (Programa de EVT e Metas de Ensino) contribuiu para uma eventual diminuição da globalização de aprendizagens em Educação Visual?



13 respostas



Justifique a sua resposta

2 respostas

Uma burocracia inútil destinada a servir a ditadura da matemática e da gramática.

Os princípios são os mesmos.

Questão 17

Na sua opinião, a eventual globalização das aprendizagens em Educação Visual é positiva para a aprendizagem dos alunos? *

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta

Texto de resposta longa

Justifique a sua resposta

4 respostas

Globalizar seria retirar o pouco que ainda resta de criatividade nas nossas Escolas.

É importante haver um documento que oriente o professor com a base do que é importante o aluno saber, mas será o professor a fazer essa gestão, perante o contexto de aluno e o contexto de escola.

São necessárias bases no processo de aprendizagem. Parte-se do mesmo fundo básico depois cada um, quando vai desenvolvendo as suas aptidões, modifica

Conforme referi, os alunos são todos diferentes.

ANEXO 2 – Categorização das respostas de final aberto do inquérito por questionário

Caracterização das respostas de final aberto do inquérito por questionário		
Categoria	Subcategoria	As Unidades de sentido
1. Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens	1.1 Padronização de aprendizagens	"Um tamanho que serve para todos" "Uniformização das aprendizagens"
	1.2 Globalização das aprendizagens	"Agrupamento de práticas para formar um cidadão" "Pacote de aprendizagens obrigatório para o aluno saber" "O saber é o mesmo para todos" "Ideia errada que sabemos de tudo um pouco" "Pacote de conhecimento igual para todos" "Precisamos de tempo para consolidar as aprendizagens" "Formação" "Os alunos são diferentes, como tal o ensino das aprendizagens não pode ser igual, temos que o adaptar" "Não responde às verdadeiras necessidades dos alunos"
1. Opinião sobre o significado de globalização nas aprendizagens	1.3 Transversalidade de todas as aprendizagens importantes para o aluno	"Deixamos de estar compartimentadas em diversas disciplinas e tendo como cerne a pessoa" "Podemos ver como o acesso às aprendizagens, um grupo comum para todos de igual forma" "Para atingir um determinado objetivo, se devem utilizar várias formas de exploração e de exemplos em Portugal e no Mundo" "Não é prejudicial, mas o professor deve filtrar quais as mais importantes para o futuro do aluno" "O facto de ter acesso ao conhecimento pode criar em cada um a propensão de querer mais"

<p>2. Aspetos positivos caracterizadores de globalização nas aulas de EV.</p>	<p>2.1 Diversidade de pensamento</p>	<p>"O sentido da comunicação, tendo em conta as diversas realidades do país e do mundo"</p> <p>"Abertura de pensamento"</p> <p>"Capacidade criativa"</p> <p>"Capacidade de leitura múltiplas"</p>
<p>3. Recorre aos mesmos exercícios nas diversas turmas em que leciona</p>	<p>3.1 Repetição de exercícios</p>	<p>"Os exercícios acabam por se repetir de uns anos para os outros"</p> <p>"Frequentemente, por motivos de gestão de trabalho"</p> <p>"Depende da dinâmica da turma"</p> <p>"Se funciona acabo por seguir"</p> <p>"Existem atividades que é difícil fazer diferente"</p> <p>"As aprendizagens essenciais acabam por ser em si uma globalização"</p> <p>"Por vezes, acabamos por fazer o que vimos num manual"</p> <p>"Se está bom vou continuar a dar da mesma forma"</p> <p>"Nós somos seres repetitivos"</p> <p>"Existem projetos que seguem de um ano para o outro porque os resultados foram positivos"</p> <p>"Muitos são idênticos"</p>
	<p>3.2 Não existe repetição</p>	<p>"Conteúdos mais ou menos os mesmos, mas a forma dos apresentar é diferente"</p> <p>"Sempre. Tem muito de pessoal"</p> <p>"Há sempre uma evolução, ideias que surgem"</p>

4. Planificação das aulas	4.1 Decisão superior para a não adoção do manual de EV	"Não existe manual no grupo" "Sem manual, por decisão superior alheia ao docente"
	4.2 Recursos a outros manuais	"muitas vezes recorre-se aos exemplos de manuais"
	4.3 AE (2018) para a diminuição da globalização das aprendizagens em EV	"Burocracia inútil" "Os princípios são os mesmos"
	4.4 Contributo da eventual globalização das aprendizagens no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em EV	"Globalizar seria retirar o pouco que resta de criatividade nas nossas escolas"
"Deve ser o professor a fazer a gestão, perante o contexto do aluno e da escola"		
A base de partida é a mesma, mas depois cada um desenvolve as suas aptidões, modifica"		