

IV ENJIE

Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação

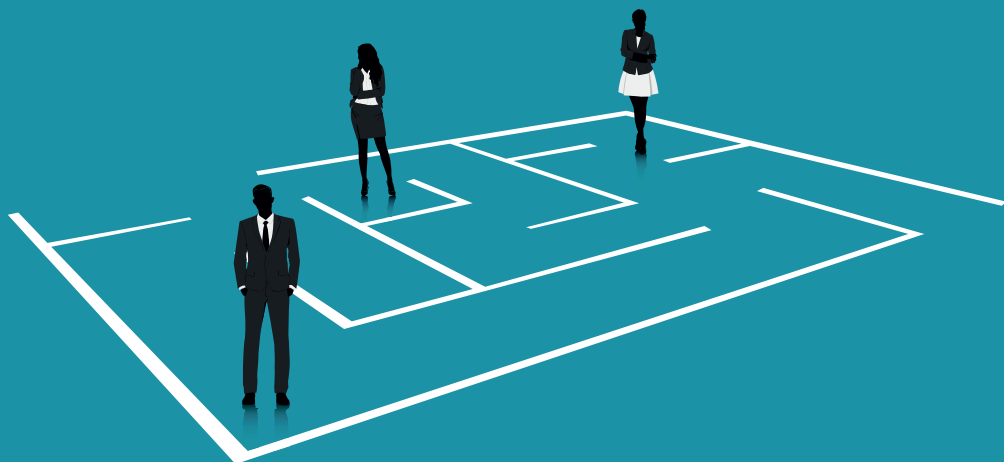
7 e 8 de fevereiro de 2020

Universidade de Évora

Auditório do Colégio do Espírito Santo

LIVRO DE ATAS

Coordenação:
Luís Sebastião | Hugo Rebelo



www.enjie.pt

**IV Encontro Nacional de Jovens
Investigadores em Educação: livro
de atas.**

(Coordenação)

Luís Sebastião

Hugo Rebelo

FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: livro de atas.

COORDENADORES:

Luís Sebastião & Hugo Rebelo

Edição:

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.ª Edição, Évora, 2020 www.ciep.uevora.pt

Morada:

Colégio Pedro da Fonseca, Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora, Portugal

Revisão e paginação:

Mafalda Pequeno

Capa e Design gráfico:

©mr-creative.net

Impressão e acabamento

VASP Digital Printing Services – www.vasp.pt

ISBN (versão digital)

978-972-778-167-6

Depósito legal

493045/21

É expressamente proibido reproduzir esta obra, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio, exceto para fins de ensino e investigação. Autorizações especiais podem ser requeridas para ciep@uevora.pt

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

O PROGRAMA ERASMUS+ NO ENSINO REGULAR: UMA POSSIBILIDADE DE RUTURA CURRICULAR

Bárbara Pereira | Universidade da Madeira | barbara.pereira@staff.uma.pt

Liliana Rodrigues | Universidade da Madeira – CIE- UMA | lilianagr@staff.uma.pt

Resumo

O presente artigo visa a apresentação da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira (UMa), que tem como objetivo principal analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Funchal, na Região Autónoma da Madeira (EB1) no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação curricular.

Após a análise dos normativos da Comissão Europeia para a Educação e as políticas e práticas educativas nacionais que vão ao encontro do discurso europeu para a educação, contribuindo para o fenómeno da europeização, será apresentado o Estudo de Caso como modelo de investigação, bem como as diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente a pesquisa documental e a bibliográfica, as notas de campo, as entrevistas, que terão um papel fundamental na compreensão da questão central do estudo. Pretende-se assim, recorrendo a variadas técnicas de investigação, como a análise de conteúdo e a análise documental, chegar a novas conclusões relativamente ao tema em estudo e perceber se o programa Erasmus+ no ensino regular leva ou não a uma rutura curricular.

Uma vez que ainda não foi efetuada nenhuma pesquisa deste género, nesta escola, relativamente aos Projetos do Programa Erasmus+ consideramos pertinente este estudo, de forma que seja possível a compreensão da questão principal deste trabalho. Ao conhecer as medidas políticas educativas locais e ao analisar o impacto da implementação das práticas dos projetos do Programa Erasmus+, na EB1, tenta-se compreender se com projetos desta natureza está em vista a implementação de uma educação mais ampla, descobrindo de que forma o currículo está implícito nos mesmos, ou seja, perceber se a escola vai ao encontro das necessidades dos jovens da pós-modernidade.

Palavras-chave: Inovação Curricular, Políticas Educativas, Europeização, Programa Erasmus+, Estudo de Caso.

A temática em estudo

Sabendo que a sociedade está sempre em constante transformação, devido a diversos fatores, entre eles: a globalização, a aceleração do conhecimento, a exploração da sociedade da informação, a crescente diversidade cultural (Sousa, 2016), e que com ela está a educação, residindo a ideia fundamental no seu desenvolvimento, dadas as novidades que surgem todos os dias com implicações diretas e necessárias na educação, a escola tem de

suprir as necessidades dos jovens da pós-modernidade. Assim, deve ser primordial o desenvolvimento de competências cognitivas globais necessárias para a vida, e não somente o conhecimento de base disciplinar (Enguita, 2004). Segundo a Agência Europeia Erasmus+ Educação e Formação, os setores da educação, da formação, da juventude e do desporto podem “dar uma contribuição importante para ajudar a enfrentar as mudanças socioeconômicas e os principais desafios que a Europa terá de enfrentar até ao final da década” (ERASMUS+, 2019a). De acordo com Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF), o Programa Erasmus+ Educação e Formação

“visa contribuir para melhorar a qualidade da educação e reforçar a sua dimensão europeia, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. O Programa visa também fortalecer as instituições que oferecem estes níveis de ensino, contribuindo para melhorar o nível de competências dos intervenientes e agentes da atividade educativa (ANE+EF, 2019).”

Reside nos ambientes de aprendizagem, que emergem do anseio de responder às grandes necessidades educacionais, um potencial de mudança fundamental. Esta iminência deveria implicar uma rutura de paradigma que nos levasse a

“romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, [o que] é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas (...) (Fino, 2011, pp. 104-105).”

Ao tentarmos recuperar o tão necessário conceito de pedagogia, nesta “época de grande e acelerada transformação, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico” (Fino, 2017, p. 32) em que vivemos, tal como Fino (2017), notamos que o modelo atual de educação reside na “monotonia governada por um currículo cada vez mais supranacional” (Fino, 2017, p. 32). Fazendo parte de uma região ultraperiférica, conforme artigo nº 349 do TFUE, a Região Autónoma da Madeira apesar de ter alguma autonomia é enquadrada em políticas educativas e curriculares não somente nacionais, mas também supranacionais, e sabendo ainda que fazem parte dos objetivos primordiais do Programa Erasmus+, para o Ensino Escolar, a promoção da aquisição de aptidões e competências básicas dos estudantes, que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para uma cidadania europeia ativa, e que para além de reforçar o perfil das carreiras do ensino escolar, também propõe-se a apoiar os intervenientes e agentes da atividade educativa no sentido de serem fortalecidos e promoverem um ensino de alta qualidade e lidarem com realidades complexas nas salas de aula, adotando práticas e instrumentos inovadores, suscitou-nos muito interesse desvendar se o Programa Erasmus+ Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo.

Após alguns anos de docência e de observação das dinâmicas de diversos projetos em ambiente escolar, recentemente, tornou-se notório que o Programa Erasmus+ é mote para o desenvolvimento de projetos no seu âmbito que movimentam inúmeros professores,

das diversas áreas curriculares, tal como alunos, contemplando temáticas atuais e globais. Este facto fomenta o nosso interesse, pois consideramos que a educação deve ser vista, por todos e mais especificamente pelos docentes, como um processo para favorecer a aptidão natural da mente que, de acordo com Morin (2002) deve dar primazia ao livre exercício da curiosidade, utilizando conhecimentos existentes, de forma a superar os paradoxos provocados pelo progresso nos conhecimentos especializados, em que os saberes devem ser contextualizados e integrados nos seus conjuntos naturais de modo a que as mentes não percam as suas aptidões naturais e a percepção do global, para resolver os problemas essenciais e, de modo mútuo, estimular o pleno emprego do intelecto global.

Programa Erasmus+ Educação e Formação

O Programa Europeu Erasmus + tem especial preocupação na área da Educação e Formação, e está sob alçada da Comissão Europeia, apoiando as ações, as formas de cooperação e os instrumentos que se enquadram com os objetivos da Estratégia Europa 2020 e as respetivas iniciativas emblemáticas, tais como os objetivos do Quadro Estratégico Educação e Formação, a Estratégia Europeia para a Juventude, a Juventude em Movimento e a Agenda para Novas Qualificações e Novos Empregos (Erasmus+, 2019b).

A nossa abordagem ao Programa Erasmus + Educação e Formação incide no Ensino Escolar que conta, cada vez mais, com instituições que incluem objetivos de internacionalização nos seus projetos educativos, com atividades de cariz intercultural e de inovação estrutural para aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem (Erasmus+, 2019b). Atualmente o Programa estrutura-se em ações-chave e engloba organizações ativas em qualquer domínio da educação (formal e não formal), formação ou juventude, bem como organizações que realizam atividades transversais. As mesmas estão representadas no Esquema 1.



Esquema 1 – Ações e atividades integrantes do Programa Erasmus +
(Fonte: Erasmus+, 2019a)

Focamo-nos nas ações-chave 1 e 2, as que serão as contempladas neste estudo. A ação-chave 1 destina-se à mobilidade individual para fins de aprendizagem e visa incentivar a mobilidade dos estudantes, pessoal, voluntários, animadores de juventude e dos jovens em geral. Relativamente à ação-chave 2, de inovação e boas práticas, que visa desenvolver os setores do ensino, da formação e da juventude através de cinco atividades principais: as parcerias estratégicas, as alianças do conhecimento, as alianças de competências setoriais e os projetos de reforço de capacidades. No Ensino Escolar, expressão pouco feliz pois uma vez emanado do Estado certamente é escolar, mas a utilizada pela agência europeia, as parcerias estratégicas são apoiadas em projetos para o intercâmbio de boas práticas entre escolas, são contemplados, assim, os projetos de parcerias estratégicas para a promoção de inovação nas instituições de ensino e as parcerias estratégicas de Intercâmbio Escolar. (Erasmus+, 2019b).

Políticas Educativas e Curriculares

Em Portugal, em 2017, numa tentativa de responder aos contextos atuais, iniciou-se com base o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mediante a construção de um Referencial Curricular, sendo assumido, pelo XXI Governo Constitucional, que “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (DGE, 2017) e responsabilizando a escola pela criação de um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (DGE, 2017), exigindo-lhe uma reconfiguração que responda “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (DGE, 2017) e fundamentando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei Fundamental e ainda no n.º 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa que se refere à democratização da educação (AR, 2005).

Acreditando numa mudança de paradigma, o sistema educativo português, com o Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho que se refere à autonomia e flexibilidade curricular, juntamente com os documentos sobre a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2018) e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que diz respeito à escola inclusiva, pressupõe uma visão de escola como comunidade de aprendizagem, com autonomia conquistada pela confiança na capacidade da Escola e dos professores. Assim, tomou-se como ponto de partida o estabelecimento do perfil dos alunos (PA) no final da escolaridade obrigatória que articula com as novas aprendizagens essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) num currículo com a intenção de formar cidadãos autónomos, responsáveis, democráticos, participativos e humanistas para as décadas próximas do século XXI, tendo em consideração a imensa diversidade social e cultural e primando a tolerância e a não discriminação. Os princípios orientadores desta política curricular encontram-se explícitos na Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, e assentam na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, entre outros, convergindo assim para as atuais políticas educativas europeias.

Assumindo que a Escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, o qual segue uma dada ideologia caracterizada por costumes, rituais, comportamentos padrão, modos de pensamento de forma a manter o poder, por parte das classes dominantes, facto que segundo Sousa (2013, p.1) leva “a escola ir a reboque de mudanças determinadas externamente retira-lhe totalmente a capacidade de assumir ela própria a mudança desejada, reservando-se-lhe um papel passivo, qual brinquedo nas mãos de outras forças mais poderosas”, assim, este estudo prende-se com a compreensão se com os projetos do Programa Erasmus+, está em vista a implementação de uma educação mais ampla, descobrindo de que forma o currículo está implícito nestes projetos.

Onde poderá residir a inovação curricular

Sabendo que o currículo tem influência direta, das diretrizes europeias, das nacionais e também das regionais, mas que o Projeto Educativo de Escola (PEE) é um instrumento de alguma autonomia, dada a flexibilidade da organização do sistema escolar, que permitem a construção “de um projeto didático que se situa no contexto da realização do currículo e que envolve os intervenientes diretos do espaço da sala de aula.” (Pacheco, 2001, pág. 90), foi na análise do PEE da EB1, que encontramos implícita a importância dos projetos inerentes ao Programa Erasmus+.

A essência do currículo pode ser emanada pela administração central através da apresentação de uma proposta de programas de escolarização, na exposição de planos curriculares, de programas, de indicações metodológicas e de critérios de avaliação, mas é a escola, os seus professores, e a comunidade educativa em geral, que, através do PEE, que podem formular um currículo mais enquadrado na sua realidade social e que corresponda às verdadeiras necessidades dos seus alunos, numa sociedade tão heterogénea e neste período de “pós-modernidade (Lyotard, 1984), modernidade radicalizada ou modernidade tardia (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2007) ou hipermodernidade (Lipovetsky, 2004)” (Sousa, 2019), onde tudo é mutável e inconstante.

Segundo Goodson (2001, p. 210), “a inovação representa, essencialmente, aparência de modernidade que não altera a aliança fundamental do currículo com o conhecimento abstrato e tradicional”. O mesmo autor salienta que o conceito de inovações curriculares traduz a vontade das escolas em envolver “formas e modos alternativos de conhecimento e de compreensão do mundo” (Goodson, 2001), apesar de se tratar de uma “aparente diluição do currículo clássico” (Goodson, 2001, p. 211), mantendo-se este inalterável. Enquanto os processos internos se mantiverem, apesar das mudanças curriculares, não ocorrerá inovação, pois representará nada mais do que uma mudança aparente (Goodson, 2001).

Sousa (2019) e Goodson (2001) reconhecem que não é fácil a inovação, pois esta propõe uma “alteração de natureza disruptiva”, mas assume, que perante o atual quadro teórico, é necessária. A rutura de paradigma é proposta por Sousa (2019), seguindo uma “viragem” recorrendo ao Currículo. Assim, sendo o Programa Erasmus+ um potenciador de projetos, que têm fortes indicadores políticos, mas que também tem uma dinâmica muito interessante e típica de uma “comunidade de prática” (Lave & Wenger, 1991), com este

estudo pretende-se analisar se existe perspectivas de inovação curricular, implícitas nos mesmos, e que vão ao encontro das “viragens” apresentadas por Sousa (2019).

Método de Investigação

Uma vez que a escolha das metodologias qualitativa ou quantitativa está relacionada com a posição paradigmática do investigador, os conhecimentos que possui dos métodos, do tema ou objeto da ação a analisar e ainda da disponibilidade temporal, optámos pela metodologia qualitativa, que assume um maior envolvimento do investigador, mas que permite a compreensão das causas de fenómenos humanos e sociais, e do seu significado para os indivíduos e para a sociedade, ou seja, citando Rodrigues (2008, p. 239), “interpretar finalidades que refletem valores, crenças e motivações”.

Dada a justificação para escolha da temática de estudo, a questão central da investigação, neste estudo define-se como “Será que o Programa Erasmus+ Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?”. O estudo projetado, preocupa-se essencialmente com o significado das coisas, o que é consonante com Yin (2003) que destaca que, em educação, é frequente a necessidade de responder a questões do tipo “como” e “porquê”.

Ao refletir na aceção de um projeto de pesquisa, que segundo Yin (2003, p. 41) é “a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões”. O mesmo autor aponta quatro problemas pronunciantes do projeto de pesquisa: “quais questões estudar, quais dados são relevantes, quais dados coletar e como analisar os resultados” (Yin, 2003, p. 41). Assim, de acordo com as questões de investigação e com os objetivos previamente delineados e anteriormente apresentados, e tomando como ponto de partida os “três procedimentos lógicos da investigação empírica, três métodos fundamentais: o experimental, de medida e de casos” (Almeida & Pinto, 1995, p. 94), cingimo-nos à abordagem de investigação metodológica, do Estudo de Caso.

O Estudo de Caso é definido por “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidas” (Yin, 2003, p. 32). Stake (2012, p. 11) refere-se a esta investigação como “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”. Mas é de salientar que “nem tudo é um caso (...), um caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2012, p. 18).

Stake (2012, p. 20) menciona que a seleção de um caso poderá passar por um caso “típico” ou pela “representatividade de outros casos”, mas sempre com a restrição de que o Estudo de Caso não é uma investigação por amostragem, pelo que um caso pouco frequente trará outros benefícios na ilustração de problemas omissos em casos considerados típicos. A investigação deverá sempre incidir em casos que maximizem “o que podemos aprender”

e que sejam de possível acesso, tanto temporal, físico, como sigiloso, mas sempre sem o propósito da generalização.

Em educação, “um caso refere-se geralmente a um sujeito que apresenta uma dada tipologia característica que ao ser estudada numa perspectiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico” (Sousa, 2009, p. 139).

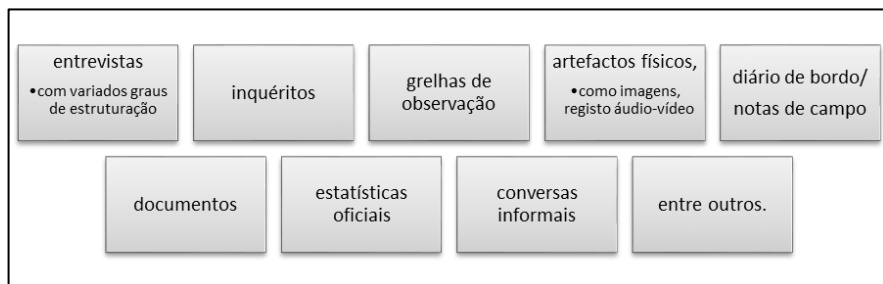
Sabendo que os Estudos de Caso, segundo Yin (2003), têm cinco componentes: 1. as questões de um estudo; 2. suas proposições, se houver; 3. sua(s) unidade(s) de análise; 4. a lógica que une os dados às proposições; 5. os critérios para se interpretar as descobertas, estes assumem diversos intuitos, os quais são sintetizados pelo mesmo autor em: explorar, descrever ou explicar, sendo que no presente estudo pretendemos explorar o caso de modo a obter informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse. Por sua vez Stake (2012) divide os Estudos de Caso em três categorias: Estudo de Caso intrínseco, Estudo de Caso instrumental e Estudos de Caso coletivos. Esta divisão torna-se importante pois cada um deles irá recorrer a diferentes métodos, “dependendo dos interesses intrínsecos e instrumentais” (Stake, 2012, p. 20). Em geral, o Estudo de Caso constitui uma estratégia de pesquisa que sobrepõe o estudo do fenómeno ao método (Yin, 2003).

De acordo com Yin (2003) subsistem quatro formas de Estudos de Caso: Estudo de Caso único que usa uma narrativa simples para descrever e analisar o caso, podendo ser destacada com tabelas, gráficos ou imagens; Estudo de Casos múltiplos desse mesmo caso único clássico, contendo várias narrativas separadas com uma posterior apresentação da análise e dos resultados de casos cruzados; Estudo de Caso único ou casos múltiplos, com a elaboração de uma série de perguntas e respostas; Estudos de Caso múltiplos, cujo relatório inteiro consiste numa análise cruzada, de informações provenientes de casos individuais.

Focando-me neste enquadramento de Yin (2003), podemos classificar o Estudo de Caso desta investigação como um Estudo de Caso Simples/ Embutido, isto é, será numa EB1, o Caso é o Programa Erasmus+ e as Unidades de Análise Embutidas são os diversos projetos desenvolvidos no âmbito deste Programa. Ao estudar este fenómeno preserva-se o carácter unitário dos dados, com a finalidade última de alcançar algo mais do que a compreensão do programa, recorrendo a técnicas variadas de recolha de dados e cuja forma de escrita é baseada na elaboração de uma série de perguntas e respostas, fundamentadas na base de dados.

Técnicas de recolha de dados

Em Estudos de Caso, os procedimentos baseiam-se essencialmente na recolha de inúmeras e exaustivas informações acerca de todos os elementos do caso, com instrumentos construídos e dados recolhidos pelo investigador (Yin, 2003) tais como os representados no Esquema 2.



Esquema 2 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados. Adaptado de Yin (2003)

Os dados recolhidos são posteriormente sujeitos a uma análise estruturada, qualitativa e quantitativa, “procurando” constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo” (Sousa, 2009, p. 140). A nossa investigação iniciou-se com a pesquisa bibliográfica que nos permitiu reunir conhecimentos e dados basilares na construção desta investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Optou-se também pela recolha de notas de campo, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), devem englobar aspetos descritivos: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividade, e o comportamento do observador; e aspetos reflexivos: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador, pontos de clarificação.

Procederemos também à realização de entrevistas, com registo de confidencialidade, que implicam uma formulação prévia de questões a colocar, sendo através delas que o investigador compreende a posição e vivências do sujeito e a forma como “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Segundo a organização das entrevistas em estruturada, semiestruturada, e não estruturada, optaremos pela semiestruturada, pois é uma técnica privilegiada na recolha de dados no âmbito de uma investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1991; Flick, 2005; Fortin et al., 2009) onde é traçado um guião que nos faculta a possibilidade de alterar as perguntas, relativamente à sua ordem e estrutura.

Não menos importante será a pesquisa documental que se trata de todo o material documental recolhido pelo investigador, desde agendas, decretos, planos, cronogramas, fotografias, entre outros. Estes são situados contextualmente, quando e para que finalidade foram concebidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Análise e tratamento de dados

Após a recolha dos dados, inicia-se um processo de tratamento e análise dos mesmos, com base no referencial teórico e após cruzamento de evidências recolhidas. Assim serão identificadas as convergências e divergências da literatura.

Assim, iremo-nos servir da análise documental que nos permite revelar o conteúdo de um documento, de outro modo, sendo o mesmo importante e auxiliar na compreensão do máximo da própria informação (Sousa, 2009).

Com recurso à análise de conteúdo, que Bardin (2004) descreve como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) destas mensagens” (p. 37), será realizado o tratamento de dados das entrevistas e das notas de campo. O objetivo primordial da análise de conteúdo é conhecer o que está implícito nas palavras que estuda, deslindando, por dedução, variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, “com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2004, p. 39). Esta análise envolve três fases, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Bardin, 2004). Embora a análise de conteúdo não permita destacar todas as significações possíveis de uma mensagem, esta técnica permite restabelecer as ideias base de um texto (Almeida & Pinto, 1995).

Limitações da investigação

O Estudo de Caso tem aspetos considerados como vantagens, entre as quais, o facto de permitir a descrição detalhada de fenómenos raros, em pouco tempo. Mas podemos também observar algumas desvantagens como a falta de controlo e objetividade, dadas as possíveis influências do investigador no investigando ou na informação obtida. Mas tal não representa uma falha no método, pois não nos podemos esquecer que

“O conhecimento que temos do mundo é uma produção humana que, no entanto, tem alguma autonomia. Há a pressuposição de um mundo objetivo, de um sujeito construtor que dialoga com a realidade exterior. Os conceitos científicos fazem parte dessa construção e representam o modo como olhamos para lidar com o mundo. É impossível aniquilarmos o elemento subjetivo do conhecimento porque a ciência se constitui por subjetividades. A objetividade de uma teoria implicaria a morte daquele que a conceber: o homem, o cientista, o investigador (Rodrigues, 2008, p.247).”

Yin (2003) destaca três critérios para garantir a qualidade e o sucesso da pesquisa científica: a validade interna, a validade externa e a confiabilidade. No caso deste estudo cingimo-nos à validade interna pois trata-se de um estudo explanatório que busca relações causais, embora talvez fosse possível tentar uma “sequência lógica e internamente trabalhada, isto é, os problemas estudados localmente podem ser colocados numa escala

mais ampla” (Rodrigues, 2008, p. 278). A validade externa não faz sentido, neste caso, pois tal como Sousa (2009) refere, o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, que não permite generalizações nem relações de causa-efeito.

O despoletar desta investigação, foi a “inquietação de um espírito” (Rodrigues, 2008, p. 250), e como quando investigamos em educação, reconhecemos problemas, os quais não são necessariamente resolvidos, assumimos que é no pensamento humano que reside o crescimento do conhecimento (Rodrigues, 2008), sendo esta a última e a grande finalidade deste estudo. Investigar em educação, tal como em todas as ciências sociais, permite-nos uma análise da realidade social, sendo esta a derradeira importância do Estudo de Caso.

Segundo Yin (2003), é a confiabilidade que garante que outro pesquisador chegue aos mesmos resultados e para tal propõe um protocolo de pesquisa para o Estudo de Caso, o qual deve apresentar os seguintes itens: visão geral do projeto do Estudo de Caso (objetivos, questões, leituras); procedimentos de campo, questões do Estudo de Caso; guia para o relatório do Estudo de Caso. A existência de um protocolo de pesquisa constitui uma das melhores formas de aumentar a confiabilidade do Estudo de Caso (Yin, 2003).

Em investigação, é necessário a utilização de vários tipos de métodos ou de diversos dados para o estudo de uma mesma realidade. Só assim se obtém o rigor e aumenta o crédito na interpretação (Stake, 2012). Patton (1990), a par com Denzin (1978) distinguem quatro tipos fundamentais de triangulação, que se assumem como o anteriormente referido protocolo: a triangulação dos dados, a triangulação dos investigadores, a triangulação das teorias e a triangulação das metodologias. Neste estudo optaremos pela triangulação dos dados, através do uso de várias fontes no mesmo estudo e pela triangulação das teorias, recorrendo a várias perspetivas na interpretação de um mesmo conjunto de dados, numa tentativa de alcançar um plano de investigação mais sólido, com uma maior robustez e validação dos resultados.

As questões éticas da investigação serão guias no processo de investigação, pelo que tentaremos enumerar algumas, pois “temos consciência que outras estarão omissas precisamente por serem naturais” (Rodrigues, 2008) e respeitará os códigos de conduta do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. Inerentes à consciência de liberdade científica, deparamo-nos com o direito à privacidade ou à não-participação, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade, o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2005).

Como investigadoras idóneas, tanto na recolha de dados, como na apresentação do produto final da investigação manteremos a integração ética, não poupando a escrita em vazão da “letargia mental” (Rodrigues, 2008, p. 308).

Nota Final

Para formar jovens ativos, dinâmicos, criativos e com competências para promover o seu próprio conhecimento, é essencial uma “negociação situada” (Wenger, 1998) do meio envolvente do sujeito, o qual, no âmbito da escola, é o aluno. Assim, este precisa ser

envolvido em práticas significativas e criativas em contextos, e com recursos que lhe transmita emoções que melhorem a sua participação em todo o processo de aprendizagem e o direcionem para os seus próprios objetivos, fazendo emergir as suas capacidades geradoras de novos conhecimentos, e atuando em prol da comunidade em que está inserido (Wenger, 1998). Desta forma, estará garantido o desenvolvimento, o progresso científico e tecnológico e estes jovens, poderão ser integrados neste “futuro [que] tornou-se aberto e imprevisível no século XX com as criações e destruições da humanidade” (Morin, 2002, p. 85).

Referências

- ANE+EF (2019). *Portal da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação*. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em <https://www.erasmusmais.pt/agencia-nacional>
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bardin, L. (2004). *A Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Acesso em 20 de janeiro de 2020. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- ENEC (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf
- Enguita, M. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed.
- Erasmus+, (2019a). *Portal do Erasmus+*. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em <https://www.erasmusmais.eu/o-programa>
- Erasmus+, (2019b). *Erasmus+ Guia do Programa*. Versão 2 (2019). Comissão Europeia. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_pt.pdf

- Fino, C. (2011). *Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação*. In Fino, C. N. Etnografia da Educação (pp. 99-118). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. (2017). *Matética, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares*. Revista *Tempos e Espaços em Educação*. v. 10, n. 23, p. 27-36, set./dez. 2017. Acesso em 03 de abril de 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7442>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Goodson, I. (2001). *Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.2003
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM* (tese de doutoramento). Universidade da Madeira. Funchal.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Horizonte.
- Sousa, J. (2013). *Que Professor no Futuro? A técnica de scenario planning*. In A. Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública* (pp 9 – 20). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa.
- Sousa, J. (2016). *Currículo em tempo de mestiçagem*. In Revista *Estudos Curriculares*, 7 (1), 14-24. Acesso em 28 de março de 2019. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/102.REC.pdf>
- Sousa, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica*. In J. C. Morgado et al (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 73-81). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com Estudos de Caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: planeamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

- Assembleia da República. VII Revisão Constitucional – Lei Fundamental (2005)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Autonomia e flexibilidade curricular - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens)
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico)
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Acesso em 28 de maio de 2019. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>
- Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto (Princípios Orientadores para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem - Proceda à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas)