

# Educação global através do ensino em Português língua materna: um percurso formativo<sup>1</sup>

---

## *Global education through teaching/learning Portuguese as a mother tongue: a formative journey*

Cristina Manuela Sá\*  
Luciana Mesquita\*

### RESUMO

O estudo a que este texto se reporta visava, numa primeira fase, identificar as representações de futuras educadoras de infância e professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação global e, posteriormente, caracterizar a forma como estas representações se refletiam na promoção e análise de situações de ensino/aprendizagem no campo da Educação em Português como língua materna. No âmbito de uma Unidade Curricular (UC) de um mestrado profissionalizante de Bolonha, foram recolhidos e analisados dados provenientes de um questionário aplicado no início do semestre (representações iniciais) e de uma reflexão escrita individual entregue no final do percurso (representações finais), assim como sete planificações e respectivas fundamentações, orientadas para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em Português a partir de uma perspetiva de educação global (desempenho). Neste texto, apresentamos uma análise cruzada de todos estes dados. A partir disso, concluiu-se que o percurso vivenciado na UC alterou a forma como as estudantes encaravam a educação global, embora tenha-se registado a dificuldade em operacionalizar esse conceito em articulação com o ensino e aprendizagem da língua materna.

*Palavras-chave:* Educação global. Formação inicial de professores. Representações sociais. Planificações de ensino. Língua materna.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/00194/2020. O presente artigo mantém a escrita original, no português de Portugal.

\* Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. E-mail: [cristina@ua.pt](mailto:cristina@ua.pt) - <https://orcid.org/0000-0002-8768-661X> E-mail: [lucianamesq@gmail.com](mailto:lucianamesq@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-1881-6975>

## ABSTRACT

The study in this paper aimed, on the one hand, to identify future early educators and primary school teachers' representations on global education, and, on the other hand, to analyze the influence of such representations on the promotion of teaching/learning situations in Portuguese language education as a mother tongue. Within a Course Unit of a Professional Teaching Master's degree, answers to a questionnaire applied at the beginning of the semester (initial representations) and individual written reflections presented at the end of it (final representations), as well as seven lesson plans oriented towards the development of oral and written communication skills in Portuguese from a global perspective and their respective theoretical frameworks (performance) were analyzed. In this paper, the results from all these analyses are crossed, concluding that attending the classes of the Course Unit changed the students' beliefs concerning global education, although such students reported difficulties in what comes to promote this perspective within the teaching/learning of Portuguese as a mother tongue.

*Keywords:* Global education. Teacher education. Beliefs. Planning. Mother tongue.

## Introdução

Partindo da premissa de que a experiência moderna da globalização permite novas formas de acesso a culturas, economias e linguagens (CONSELHO DA EUROPA, 2010), são lançados desafios aos sistemas educativos em diferentes dimensões. Nesse quadro, a educação global pode emergir como um caminho formativo com o potencial de consciencializar os sujeitos para questões globais e uma cidadania alargada, que se concretiza através da participação e na assunção de responsabilidades pessoais e coletivas sobre o planeta em prol de valores como a sustentabilidade (ambiental, cultural, económica), a paz e a justiça social.

Trata-se de uma visão educativa que conclama, por parte dos profissionais da Educação, uma revisão de currículos de formação, de modo a evidenciar ou incluir nos mesmos uma dimensão global. Desse modo, importa investigar como esses profissionais concebem a educação global e as possibilidades de operacionalizá-la em suas práticas. Esse estudo coloca-se como um ponto de partida importante, uma vez que, como defendem Sercu e St. John (2007), ações que objetivem a formação de professores, especificamente a mudança das suas práticas, necessitam percorrer um caminho de questionamento sobre representações pessoais de ensino/aprendizagem.

Tendo em conta essas premissas, este estudo procura realizar uma síntese, que tem como base as representações evidenciadas por futuras educadoras de infância e professoras a respeito do contributo da Educação em Português para a promoção da educação global e das possibilidades de empregá-la em situações de ensino/aprendizagem de natureza linguístico-comunicativa.

## **Contextualização teórica: da educação global à formação de professores**

A experiência contemporânea da globalização coloca desafios, em diferentes dimensões, aos sistemas educativos, partindo da premissa de que novas formas de acesso são criadas entre culturas, economias e linguagens (CONSELHO DA EUROPA, 2010). A educação sobre questões globais pode emergir, nesse quadro, como um caminho para ajudar os sujeitos a tomarem consciência da sua cidadania alargada, que se materializa na participação e na assunção de responsabilidades pessoais e coletivas sobre o planeta em prol da sustentabilidade (ambiental, cultural, económica), da paz e da justiça social.

Essa noção encontra abrigo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em particular no seu artigo 26, que estabelece que

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Ainda que não se deva descurar uma visão mercantil da educação global, associada à formação para o mercado de trabalho em contextos globais cada vez mais competitivos (CONSELHO DA EUROPA, 2010; PATRICK; MCQUEEN; REYNOLDS, 2014), é preciso destacar, sobretudo em face das questões humanitárias e ambientais do mundo atual, os valores que sustentam uma educação para a cooperação entre diferentes povos: compreensão, amizade e paz.

Assim, a adaptação a uma sociedade globalizada surge como uma questão de destaque nas políticas educativas do século XXI, em particular europeias, sublinhando a importância de “better prepare people for changing labour markets

and active citizenship in more diverse, mobile, digital and global societies, and develop learning at all stages of life”<sup>2</sup> (EUROPEAN COMMISSION, 2018, p. 4), promovendo as seguintes competências-chave: Comunicação (em língua materna e em línguas estrangeiras), Matemática, ciência e tecnologia, Competência digital, Aprender a aprender, Competências sociais e cívicas, Empreendedorismo e Consciência e expressão cultural.

Em contexto português, pode-se destacar o Perfil dos Alunos para o Século XXI (GOMES *et al.*, 2017), recente documento curricular que explicita o referencial que orienta as decisões relacionadas com o processo educativo. Esse documento estabelece, entre os seus princípios, uma educação de base humanista, tributando à escola o dever de “dotar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar”, assumindo o conhecimento como base de “uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (GOMES *et al.*, 2017, p. 8). Outro princípio de destaque recai sobre o desenvolvimento sustentável e a necessária formação de um cidadão do século XXI que age para o desenvolvimento, “numa perspetiva globalizante, mas assente numa ação local” (GOMES *et al.*, 2017, p. 8). Dentro dessa lógica, os aprendentes devem ser encorajados a pôr em prática uma série de valores relacionados com o respeito, a ética, a autorresponsabilização, a solidariedade, o respeito pela diversidade, a negociação de conflitos, a sustentabilidade ecológica e a equidade, no sentido de desenvolver uma cidadania responsável a nível local, nacional e global.

Tendo em conta esse enquadramento do estudo aqui reportado, importa discutir os significados que orbitam em torno da educação global e que desafios essa perspetiva pode trazer para a formação inicial de educadores de infância e professores. Os dois subtópicos que se seguem se dedicam, respetivamente, a cada um desses eixos temáticos.

## **A educação para questões globais**

Face a questões globais cada vez mais evidentes no cenário contemporâneo, emergentes sobretudo da experiência da globalização que tem vindo a ser construída historicamente, assiste-se a uma tendência para a agudização da

2 “preparar melhor as pessoas para mercados de trabalho em mudança e para a cidadania ativa em sociedades mais diversificadas, móveis, digitais e globais, e desenvolver a aprendizagem em todas as etapas da vida” (tradução livre).

competição entre diferentes nações, por um lado, e da premissa económica da exploração humana dos recursos naturais, por outro. A própria evidenciação mais alargada de realidades locais e globais resulta das mesmas redes de comunicação criadas e estreitadas pelo fenómeno da globalização, permitindo que questões mundiais, como conflitos entre diferentes povos, pobreza, (in)justiça social e o clima, entre outras, se tornem preocupações cada vez mais prementes nos contextos educativos (HOLDEN; HICKS, 2007).

Nesse cenário, a educação global tem surgido como uma resposta que diferentes campos educacionais têm dado a tais preocupações (CONSELHO DA EUROPA, 2010; HOLDEN; HICKS, 2007; PATRICK; MCQUEEN; REYNOLDS, 2014), no sentido de promover, nos estudantes, uma visão mais ampla sobre o mundo que os cerca, permitindo o desenvolvimento de atitudes de respeito pelas diferenças e de intervenções ambientalmente sustentáveis em prol de um futuro partilhado. Em última análise, espera-se formar sujeitos mais aptos a atuar responsabilmente como cidadãos globais em contextos que vão para além das escolas e universidades.

No contexto europeu, a educação global foi consagrada através da “Declaração de Maastricht sobre a Educação Global”, publicada em 2002, que assinalou o compromisso de autoridades governamentais e representantes da sociedade civil para com a formação de cidadãos globalmente conscientes e responsabilmente atuantes. Contudo, a história da educação global é mais antiga em países de língua inglesa (LOURENÇO, 2017).

Trata-se de uma abordagem educativa orientada sobretudo para a consciencialização da diversidade cultural, das interligações/interdependências entre os diferentes povos, das questões sociais, ambientais, políticas e económicas que a todos afetam e das possibilidades de ação individual e coletiva pautadas por valores como a justiça social, a paz e a sustentabilidade ambiental (PATRICK; MCQUEEN; REYNOLDS, 2014). Para sistematizar, reportamos as noções registadas no Guia Prático para a Educação Global:

**A educação global** é uma perspetiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Esse facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidade e competências para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papeis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir. (CONSELHO DA EUROPA, 2010, p. 10, destaque dos autores).

A formação pensada sob esses moldes requer um olhar mais atento sobre as aprendizagens a serem desenvolvidas no processo educativo, quer de um ponto de vista fragmentado (centrado em diferentes áreas do conhecimento), quer de um ponto de vista integrado e curricularmente transversal. A esse respeito, um documento curricular de referência pode ser encontrado no Education for Global Citizenship: a Guide for Schools (OXFAM, 2015), que oferece a escolas e a educadores parâmetros de referência no que diz respeito a conhecimentos, capacidades e atitudes associados à formação para a cidadania global.

A partir desses breves contributos, observa-se que a educação global instaura e reforça uma perspectiva educativa desafiante para educadores/professores e futuros educadores/professores, no sentido de reverem os seus currículos de formação de modo a incluir nesses currículos uma dimensão global. Ou seja, trata-se de experimentar outros caminhos de construção curricular, que passem pelo desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes consonantes com o exercício de uma cidadania global responsável por parte dos sujeitos.

## **Formar educadores/professores para educar globalmente: olhares sobre a formação inicial**

A revisão dos currículos de formação em função dos reptos da educação global passa também pela formação inicial de educadores e professores. A esse respeito, uma primeira questão que pode ser lançada recai nas finalidades de tal medida: por que internacionalizar o currículo de formação de professores?

Face a essa questão, Zeichner (2010) sustenta a importância de ajudar os professores e futuros professores a desenvolverem o que denomina consciência sociocultural (*socio-cultural consciousness*), a partir da qual, segundo o autor, “one learns that their ways of thinking, behaving and being are deeply influenced by their social and cultural location—race, ethnicity, gender, social class, nationality and so on [...]” (ZEICHNER, 2010, p. 6). Essa consciência leva ao desenvolvimento de uma perspectiva mais relativa a respeito da própria visão de mundo em relação às das demais pessoas. Ainda segundo Zeichner (2010), internacionalizar o currículo de formação pode ajudar os docentes a aprenderem mais sobre as histórias e culturas que fazem parte do mundo, incluindo as de alunos imigrantes que eventualmente possam frequentar as suas salas de aula. Em suma, a perspectiva global na formação inicial de professores pode potenciar o desenvolvimento da competência intercultural, que permitirá um olhar mais sensível sobre as questões contemporâneas, em particular sobre as relacionadas com injustiças globais, em relação às quais a educação não pode ter um olhar indiferente.

Nesse sentido, o perfil de educador/professor encaminhado pela educação global é o de um profissional imbuído de autoconhecimento, de vastos saberes sobre o mundo e as suas questões, de abertura às diversas formas de expressão cultural e de um sentido crítico de justiça social. Nessa senda, Goodwin (2010) defende que, para preparar educadores e professores globalmente competentes, é necessário ter em consideração cinco domínios de conhecimento, que são: o “conhecimento pessoal”, ligado à autobiografia e à filosofia de ensino; o “conhecimento contextual”, relacionado com a compreensão desenvolvida sobre os alunos, a escola e a sociedade; o conhecimento pedagógico de conteúdo, que encaminha entendimento sobre teorias, métodos de ensino e desenvolvimento curricular; o conhecimento sociológico, ligado à diversidade, culturas e justiça social; por fim, o conhecimento social, que encaminha visões sobre a cooperação e o desenvolvimento de processos democráticos e de resolução de conflitos. Esses diferentes domínios, a serem trabalhados em conjunto, necessitam ser contemplados por uma formação abrangente e comprometida com questões que extrapolam a estrita gestão de conteúdos e de sala de aula.

Estudos empíricos realizados junto a futuros professores ajudam a lançar luz sobre os desafios e as mais-valias presentes na adoção de uma perspetiva global na formação inicial. Holden e Hicks (2007), por exemplo, levaram a cabo um estudo sobre conhecimentos que professores estagiários tinham a respeito de questões globais e a motivação que sentiam para incluir uma dimensão global nas suas práticas docentes. Por sua vez, Patrick; Mcqueen; Reynolds (2014) interessaram-se em analisar a perceção de futuros professores a respeito da educação global, foco semelhante à análise feita por Horsley e Bauer (2010), que foi mais extensiva.

Esses estudos demonstram, direta ou indiretamente, a viabilidade de se trabalhar a educação global junto a professores em formação inicial, destacando a mais-valia de a perspetiva global dos conteúdos ser incorporada ao longo da formação. A maioria dos sujeitos participantes nos estudos de Holden e Hicks (2007) e de Patrick; Mcqueen; Reynolds (2014), em particular, demonstram-se motivados a ensinar sobre questões globais, apesar de se assumir como dificuldade o facto de muitas questões globais serem vistas como sensíveis, complexas e/ou controversas (HOLDEN; HICKS, 2007) e de as questões primárias de sala de aula, mais do que o papel que podem desempenhar como cidadãos globais, serem o objeto primeiro de preocupação dos futuros professores (PATRICK; MCQUEEN; REYNOLDS, 2014).

Tendo em conta essas pistas, a presente investigação procura contribuir para esse campo de estudos empíricos ao assumir, como contexto, uma experiência com a inserção de uma perspetiva global nos documentos curriculares e no desenvolvimento didático de uma UC de um mestrado profissionalizante de

formação de futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como se desenvolverá a seguir, o foco deste estudo teve um direcionamento semelhante aos anteriormente reportados, recaindo sobre as representações dos sujeitos a respeito da educação global, de um modo geral, e, em particular, sobre como a mesma pode ser promovida a partir da Educação em Português.

## Metodologia

O estudo a que este texto se refere tinha como objetivo geral compreender de que modo a formação inicial em Educação em Português de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) pode preparar para a promoção de uma educação global. O plano de investigação foi implementado no ano letivo de 2016/2017, no âmbito de uma UC de um mestrado profissionalizante, em cujo programa, orientações de trabalho e grelhas de avaliação foi introduzida uma perspetiva de educação global<sup>3</sup>.

No âmbito deste artigo, procurou-se obter resposta para a seguinte questão de investigação: como se espelham as representações de futuros profissionais da Educação sobre a educação global na planificação de situações de aprendizagem de índole linguístico-comunicativa em Língua Portuguesa?

Por se tratar de uma investigação em contexto real, de carácter exploratório, o estudo assumia uma orientação epistemológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2009; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). Além disso, estava orientado para a identificação de representações sobre educação global emergentes nesse contexto (sendo os significados atribuídos pelos sujeitos a matéria central de estudo e o recorte interpretativo o caminho de eleição para a análise desses significados) e para a determinação da forma como essas representações e a sua evolução ao longo da frequência da UC se espelhavam na planificação de atividades centradas na Educação em Português com cambiantes de educação global e na sua fundamentação teórica, por parte dos estudantes.

Neste texto, cruzamos os resultados da análise das duas vertentes: identificação das representações (iniciais e finais) e caracterização do desempenho em planificação de atividades inseridas na Educação em Português como língua materna e respetiva fundamentação teórica.

<sup>3</sup> A experiência decorreu da participação das autoras deste texto no Grupo de Trabalho “Internacionalização do currículo: rumo a uma educação global na formação inicial de professores”.



## Instrumentos de recolha de dados

As representações iniciais foram identificadas a partir da análise das respostas dadas a um questionário sobre a educação global e a sua manifestação no percurso de formação e no ensino e aprendizagem da língua materna, aplicado numa das primeiras aulas da UC. Por meio desse instrumento, apurou-se, entre outras informações, tratar-se de um grupo totalmente formado por indivíduos do género feminino. Já as representações finais, por sua vez, foram identificadas a partir da análise de reflexões escritas individuais sobre o percurso formativo vivido na UC entregues no fim do semestre como parte da avaliação.

O desempenho foi caracterizado a partir da análise de planificações elaboradas pelas estudantes para uma semana de atividades/aulas. Os planos foram elaborados em grupo, em torno de temas escolhidos pelos seus integrantes, e deveriam contribuir para desenvolver competências em comunicação oral e escrita em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB. A essas planificações somaram-se os textos de fundamentação teórica que as acompanhavam e em que eram tidos em conta os princípios de uma educação global. Ambos os trabalhos foram entregues na última aula do semestre.

## Processo de análise de dados

Na análise dos dados recolhidos recorreremos às seguintes categorias:

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Categorias</b>
Questionário	1. Conhecimentos associados à educação global 2. Competências associadas à educação global 3. Atitudes e valores associados à educação global
Reflexão escrita individual	1. Conhecimentos associados à educação global 2. Competências associadas à educação global 3. Atitudes e valores associados à educação global

Continua

Conclusão

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

FONTE: Elaboração das autoras, 2018

Os dados foram objeto de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2007): nos diferentes textos recolhidos, foram identificadas unidades de significação, posteriormente agrupadas em torno de temas recorrentes, que deram origem às categorias e subcategorias. De seguida, procedeu-se à contagem de ocorrências para cada categoria, procedimento da estatística descritiva que permitiu uma observação da sua representatividade no universo da análise. É ainda de referir que, nesta análise, tivemos em conta o facto de haver referências explícitas e implícitas à educação global.

## Resultados da análise das representações iniciais e finais das estudantes

Como já foi referido, esta análise foi feita tendo em conta conhecimentos, capacidades e atitudes e valores associados à promoção da educação global (SÁ; MESQUITA, 2018a).

### Conhecimentos

A análise das respostas dadas ao questionário revelou que as estudantes tinham privilegiado a Interdependência e a globalização e ainda a Identidade e a diversidade cultural.

A partir da análise das reflexões escritas individuais, verificou-se que, no fim do processo, valorizavam quase *ex aequo* os tipos de conhecimento que tinham associado à educação global, a saber: Interdependência e globalização, Identidade e diversidade cultural, Justiça social e direitos humanos, Construção da paz e resolução de conflitos e Desenvolvimento sustentável.

Considerámos como fatores determinantes desta mudança de perspetiva vários aspetos da UC frequentada:

- Conteúdos, que incluíam tópicos – nomeadamente Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita – que podemos relacionar com conhecimentos associados à educação global – com especial destaque para Identidade e diversidade cultural (tópico que pode ser explorado a partir da reflexão sobre o ensino/aprendizagem da língua materna);

- Atividades realizadas, com destaque para o seminário<sup>4</sup> em que foi discutido o conceito de educação para a cidadania global e foram explorados os conhecimentos, capacidades e atitudes e valores a ela associados, analisados os desafios que comporta e apresentadas propostas de índole pedagógico-didática (especialmente para os primeiros anos de escolaridade).

<sup>4</sup> Intitulava-se “Educação (para a cidadania) global: uma possibilidade para os primeiros anos de escolaridade?” e foi dinamizada pela investigadora Mónica Lourenço, a 16 de março de 2017, numa sessão da UC a que este estudo se refere.

## Capacidades

A análise das respostas dadas ao questionário inicial revelou que as estudantes tinham destacado a Comunicação (diretamente relacionada com o ensino de línguas, nomeadamente a língua materna), a Colaboração (essencial na vida quotidiana e na vida académica e também induzida pela metodologia de ensino adotada na UC) e ainda a Reflexão e a Resolução de problemas (fundamentais para a adaptação à vida em sociedade, nomeadamente no séc. XXI).

Da análise das reflexões escritas individuais sobre o seu percurso na UC, resultou que as estudantes tinham valorizado, de forma muito equilibrada, todas as capacidades associadas à educação global. Destacavam-se, a Colaboração (com o maior número de ocorrências) e a Resolução de problemas (com o menor número).

Também aqui podemos referir aspetos da UC como fatores adjuvantes:

- As competências a desenvolver, subordinadas a uma perspetiva de educação global (Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida, Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos, Mobilizar conceitos e processos relevantes no âmbito desta unidade curricular, Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional e Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes no âmbito desta unidade curricular);

- Os objetivos a atingir, assumindo essa perspetiva (Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português, com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa, Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas, Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito e Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada);

- As estratégias de ensino adotadas (Apresentação de discussão de propostas pelos vários intervenientes – docente e alunos e Trabalho individual e colaborativo, presencial e online, com recurso a ferramentas da Web 2.0);

- O sistema de avaliação, articulado em torno de dois eixos (comunicação oral/escrita e trabalho individual/de grupo), cada um com 50% de peso na classificação final.

## **Atitudes e valores**

A análise das respostas dadas ao questionário inicial revelou que as estudantes tinham destacado a Valorização e o respeito pela diversidade humana e a Responsabilidade social.

Nas reflexões escritas individuais, acrescentaram a este par o Compromisso com a justiça social e a equidade.

Mais uma vez, há aspetos da UC que podem ter funcionado como fatores adjuvantes. Para além do seminário consagrado ao tema, podemos referir as competências que pretendia desenvolver nas estudantes e a metodologia de ensino adotada.

## **Resultados da análise da planificação de atividades**

Esta análise foi feita tendo em conta conhecimentos, capacidades e atitudes e valores associados à promoção da educação global para que remetiam as metas e/ou descritores de desempenho e os conteúdos selecionados para as planificações apresentadas<sup>5</sup>. Também considerámos a relação entre as atividades propostas nessas planificações e estratégias de aprendizagem vistas como promotoras de uma educação global (SÁ; MESQUITA, 2018b).

## **Conhecimentos**

A análise das metas e dos conteúdos referidos nas planificações não revelou associações a quaisquer conhecimentos relacionados com a educação global.

Pensamos que tal aconteceu, porque estas estudantes tinham tendência a fechar-se na área curricular para que a UC remete diretamente – o ensino do Português como língua materna – apesar de esta propor uma abordagem transversal desse processo, que favorece o seu cruzamento com o ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares.

<sup>5</sup> Nas planificações para a EPE, cingiram-se às “metas de aprendizagem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

## Capacidades

A análise das metas referidas nas planificações revelou que as estudantes:

- Tinham apostado explicitamente na “Comunicação”, diretamente relacionada com o ensino e aprendizagem da língua materna, como é comprovado pela seleção de metas curriculares de Português para o Ensino Básico (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015) para os domínios da oralidade (focadas na interação oral e na compreensão e produção oral), da leitura (ligadas ao desenvolvimento lexical, à apreensão de ideias veiculadas pelo texto e à identificação das suas ideias principais, ao contacto com diversos tipos/géneros textuais e ao estabelecimento de relações entre os textos lidos e o conhecimento do mundo do leitor) e da escrita (contemplando as etapas de planificação, redação e revisão para a reescrita e melhoria associadas a diversos tipos/géneros textuais)<sup>6</sup>;

- Tinham contemplado implicitamente

- O Pensamento crítico, tendo em conta metas curriculares ligadas à oralidade e à leitura (visando construir conhecimento a partir da audição e da leitura de documentos de diversos tipos/géneros textuais) e ainda à escrita (sobretudo no que se refere à planificação dos textos, que requer pesquisa, seleção e organização de informação relevante para o tratamento do tema a tratar),
- A Reflexão, presente em metas ligadas à oralidade (que implicam a produção de discursos com diversas finalidades, tendo em conta a situação de comunicação), à leitura (quando se procura organizar a informação de um texto lido e integrá-la no conhecimento já existente) e à escrita (sobretudo no momento da planificação do texto),
- A Argumentação, subjacente a metas da oralidade em que se visava a produção de discursos com finalidades argumentativas (ligadas a descritores de desempenho como Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas e Debater ideias), da leitura que visavam a construção de conhecimento a partir de textos lidos (implicando descritores de desempenho como Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos e conhecidos) e da escrita (por exemplo, planificar textos argumentativos).

<sup>6</sup> Foram excluídas as referências à educação literária, porque contemplam aspetos implicados na leitura e na escrita.

No que concerne aos conteúdos<sup>7</sup>, o panorama é semelhante:

- Apenas foi contemplada explicitamente a Comunicação, através da seleção de conteúdos da oralidade (por exemplo, Compreensão e Expressão – Articulação, entoação e ritmo), da leitura (tais como Pesquisa e registo da informação) e da escrita (nomeadamente Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia);
- Foram contemplados implicitamente
  - O Pensamento crítico através de conteúdos da oralidade (ligados à exploração de textos argumentativos), da leitura (implicando a emissão de uma opinião crítica sobre os textos lidos) e da escrita (relativos à revisão dos textos),
  - A Reflexão implicada em conteúdos da oralidade (relacionados com a retenção de informação essencial dos textos ouvidos), da leitura (ligados à pesquisa e registo de informação presente neles) e da escrita (quando é necessário relacionar entre si e organizar ideias sobre o tema a abordar no texto durante a sua planificação),
  - A Argumentação, pela insistência em conteúdos da oralidade e da escrita (relacionados com a exploração de textos argumentativos) e da leitura (focados na emissão de uma opinião crítica sobre os textos lidos).

## **Atitudes e valores**

A análise das metas e conteúdos referidos nas planificações não revelou quaisquer relações entre estes e a promoção de atitudes e valores relacionados com a educação global.

Pensamos que tal aconteceu, porque estas estudantes – futuras educadoras de infância e professoras do 1.º CEB – teriam a perceção de que o seu desenvolvimento é responsabilidade de uma área curricular específica (que, no caso da EPE, é a Formação Pessoal e Social). No entanto, nos textos reguladores para ambos os contextos educativos, esta é apresentada como sendo transversal às diversas áreas curriculares.

<sup>7</sup> Seleccionados no “Programa e metas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015) ou deduzidos a partir das metas de aprendizagem para a EPE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

## **Atividades e estratégias de ensino promotoras da educação global**

A análise das atividades propostas nas planificações, permitiu-nos constatar que:

- Nenhuma das estratégias de ensino promotoras da educação global foi tida em conta de forma explícita;
- Havia referências implícitas
  - À Pedagogia por projeto, integrada na categoria Aprendizagens baseadas na cooperação, provavelmente decorrente do facto de, ao ser-lhes solicitado que escolhessem um tema de base para as planificações, os grupos de trabalho terem entrado num espírito de projeto;
  - À Aprendizagem baseada no diálogo, em atividades em que se explorava diversos temas através do diálogo e do debate (sendo o primeiro frequentemente confundido com o segundo);
  - À Aprendizagem baseada na problematização, nomeadamente jogos e simulações.

## **Resultados da análise da fundamentação das planificações**

A análise destes textos em que procuravam justificar as opções pedagógico-didáticas assumidas nas planificações também nos permitiu compreender de que forma estas estudantes se tinham apropriado da formação relacionada com a promoção da educação global que lhes tinha sido proporcionada (SÁ; MESQUITA, 2018b).

## **Conhecimentos**

De um modo geral, ao justificarem as metas e conteúdos mencionados nas suas planificações, referiram conhecimentos relacionados com a educação global, sobretudo oriundos dos guias da Oxfam (2015): Interdependência e globalização, Construção da paz e resolução de conflitos, Identidade e diversidade cultural, Justiça social e direitos humanos e Desenvolvimento sustentável.



## **Capacidades**

Implicitamente, ao justificarem as metas e conteúdos mencionados nas suas planificações, contemplaram capacidades associadas à educação global: Comunicação, Argumentação, Pensamento crítico, Reflexão, Resolução de problemas e ainda Colaboração.

## **Atitudes e valores**

Ao justificarem as metas e conteúdos mencionados nas suas planificações, também referiram implicitamente atitudes e valores subjacentes à educação global: Sentido de identidade e autoestima, Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos, Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável, Compromisso com a justiça social e a equidade e Responsabilidade social.

## **Atividades e estratégias de ensino promotoras da educação global**

Também nesta parte do trabalho, nenhuma destas estratégias foi explicitamente referida.

Porém, na fundamentação teórica das atividades, encontrámos referências implícitas:

- Às aprendizagens baseadas na cooperação, todas elas associadas à Pedagogia por projeto;
- À aprendizagem baseada no diálogo, devido à menção de debates, que, na realidade, eram diálogos sobre temas abordados;
- À aprendizagem baseada na problematização, nomeadamente ao justificarem o recurso à dramatização.

## **Cruzamentos dos resultados das várias análises**

### **Conhecimentos**

Independentemente de terem ou não sido contempladas nas representações – iniciais ou finais – nenhuma das subcategorias desta categoria foi referida, quer nas planificações, quer nos textos de fundamentação teórica. A estudantes preferiram focar-se em saberes da área curricular para que a UC remetia diretamente – a língua materna, neste caso o Português – ou de áreas curriculares com a qual a tinham associado nas planificações, apoiando-se numa abordagem transversal do seu ensino e aprendizagem.

Houve mesmo uma categoria – Comunicação e argumentação – que não foi contemplada em nenhum dos textos analisados, provavelmente por a terem confundido com a subcategoria Comunicação, integrada nas Capacidades.

### **Capacidades**

Só a Comunicação e a Reflexão foram contempladas em todos os textos em que recolhemos dados. A primeira está diretamente relacionada com a área curricular para que a UC remete diretamente – a língua materna – e a segunda pode facilmente ser associada a metas/descriptores de desempenho e até indicações de trabalho presentes em materiais didáticos destinados ao 1.º CEB.

Outras – Pensamento crítico e Argumentação – figuram nas planificações e nos textos de fundamentação e também nas representações finais. No 1.º CEB, tal acontece provavelmente devido a referências que lhes são feitas nos programas, sobretudo a nível das metas/descriptores de desempenho (em que é pedida a emissão de opiniões críticas fundamentadas) e dos conteúdos (em que é explicitamente referido o texto argumentativo). Podemos ainda associá-las – tanto na EPE, como no 1.º CEB – ao recurso ao diálogo, frequentemente designado por debate.

A Resolução de problemas e a Colaboração só são referidas nas representações – iniciais e finais – e na fundamentação teórica, mas estão ausentes das planificações, o que nos leva a pensar que pareceu às estudantes ser importante referi-las, mas não tinham consciência de como as poderiam operacionalizar.

## **Atitudes e valores**

Todas as subcategorias desta categoria foram referidas na fundamentação teórica, mas nenhuma delas estava representada nas planificações.

Algumas figuravam também nas representações – iniciais e/ou finais.

Curiosamente, duas só foram mesmo referidas na fundamentação teórica: Sentido de identidade e autoestima e Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável.

Daqui concluímos que as estudantes tinham consciência da necessidade de promover estas atitudes e valores, mas não tinham conseguido compreender como o podiam fazer ensinando a sua língua materna.

## **Atividades e estratégias de ensino promotoras da educação global**

Dada a sua natureza, estas subcategorias só estavam representadas nas planificações e nos textos de fundamentação teórica.

As referências às duas primeiras – Aprendizagens baseadas na cooperação e Aprendizagem baseada no diálogo – eram implícitas e só contemplavam alguns dos seus aspetos.

Por conseguinte, parece-nos que as estudantes não estavam conscientes da forma como as poderiam operacionalizar através das atividades propostas.

## **Conclusões**

A partir do cruzamento de todos os resultados, podemos concluir que a educação global passou a fazer parte do futuro universo profissional destas estudantes, visto as categorias de análise que tivemos em conta neste estudo estarem presentes nas suas representações finais e nos textos de fundamentação teórica.

As suas representações iniciais revelaram um entendimento genérico do que poderia ser a educação global, muito provavelmente por ainda não estarem verdadeiramente familiarizadas com o tema nessa altura. O andamento das atividades da UC terá contribuído para uma maior compreensão da problemática, o que levou a que, nas suas representações finais, tivessem sido referidas mais categorias.

O problema reside no facto de a sua presença não se fazer sentir nas planificações, instrumento ideal para refletir sobre formas de operacionalizar a educação global nos seus diversos aspetos.

É ainda de referir o facto de haver um notório desfasamento entre o que encontramos nestas e as justificações apresentadas na respetiva fundamentação teórica. Nas metas a atingir e nos conteúdos a abordar incluídos nas planificações:

- Não encontramos referências a conhecimentos ou a atitudes e valores relacionados com a educação global, mas aparecem algumas nos respetivos textos de fundamentação teórica;

- Apenas uma capacidade foi explicitamente referida (a Comunicação), havendo outras presentes de forma implícita (Pensamento crítico, Reflexão e Argumentação), mas todas foram referidas – embora implicitamente – nos textos de fundamentação teórica.

No que diz respeito às atividades, há consonância entre as planificações e a respetiva fundamentação teórica. Em ambos os casos, encontramos referências implícitas:

- À Pedagogia por projeto, integrada na categoria Aprendizagens baseadas na cooperação;

- Ao Debate, ligado à Aprendizagem baseada no diálogo (embora as atividades propostas nas planificações fossem diálogos);

- À Dramatização e a Jogos, ligados à categoria Aprendizagem baseada na problematização.

Por conseguinte, podemos concluir que estas estudantes precisariam de aprofundar a sua reflexão sobre esta problemática, para encontrarem caminhos possíveis de operacionalização da educação global ao ensinar o Português como língua materna.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BUESCU, Helena C.; MORAIS, José; ROCHA, Maria Regina; MAGALHÃES, Violante F. *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência, 2015.

CONSELHO DA EUROPA. *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa, 2010. Disponível em: <https://rm.coe.int/168070eb92>. Acesso em: 7 nov. 2017.

EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission, 2018. Disponível em: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>. Acesso em: 29 jun. 2018.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Carlos S. *et al. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf). Acesso em: 12 mar. 2020.

GOODWIN, Anne L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, [s.l.], vol. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

HOLDEN, Cathie; HICKS, David. Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, [s.l.], vol. 23, p. 13-23, 2007.

HORSLEY, Mike W.; BAUER, Kathy A. Preparing early childhood educators for global education: the implications of prior learning. *European Journal of Teacher Education*, [s.l.], vol. 33, n. 1, p. 421-436, 2010.

LESSARD-HÉBERT, Michele; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOURENÇO, Mónica. Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In: VILELA, Ana Paula; MOURA, Adelina (eds.). *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas*. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global". Braga: Centro de Formação Braga-Sul, 2017, p. 63-92. Disponível em: <https://issuu.com/cfae/docs/ebookjornadaspiafefinal>. Acesso em: 7 fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 1 mar. 2017.

OXFAM. *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam GB, 2015. Disponível em: [https://oxfamwebcdn.azureedge.net/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global\\_Citizenship\\_Schools\\_WEB.ashx](https://oxfamwebcdn.azureedge.net/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx). Acesso em: 29 mar. 2018.

PATRICK, Kate F.; MACQUEEN, Suzanne; REYNOLDS, Ruth. Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, [s.l.], vol. 20, n. 4, p. 470-482, 2014.

SÁ, Cristina M.; MESQUITA, Luciana. Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, Aveiro, vol. 10, n. 5, p. 129-147, 2018a. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11125/7243>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SÁ, Cristina M.; MESQUITA, Luciana. Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, Aveiro, vol. 10, n. 1, p. 63-82, 2018b. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11397/7449>. Acesso em: 1 set. 2018.

SERCU, Lies; ST. JOHN, Oliver. (2007). Teacher's beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In: RAYA, Manuel J.; SERCU, Lies (eds.). *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence*. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

ZEICHNER, Ken. Preparing Globally Competent Teachers: a U.S. Perspective. In: COLLOQUIUM ON THE INTERNATIONALIZATION OF TEACHER EDUCATION NAFSA: ASSOCIATION OF INTERNATIONAL EDUCATORS, June, 2010, Kansas City. *Keynote* [...]. Kansas City: NAFSA, June 2010.

---

Texto recebido em 24/09/2019.

Texto aprovado em 24/02/2020.