

Maria Helena Araújo e Sá & Susana Ambrósio (orgs.)

(H)À EDUCAÇÃO

rubricas de 2018

Maria Helena Araújo e Sá & Susana Ambrósio (orgs.)

(H)À EDUCAÇÃO

rubricas de 2018



Ficha Técnica

Título:

(H)À Educação: rubricas de 2018

Organizadores:

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Ambrósio

Design: Joana Pereira

Impressão: RealBase

Editora:

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia
Aveiro

1ª edição - fevereiro 2019

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-972-789-593-9

depósito legal: a atribuir pela gráfica

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 **dep**
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

ÍNDICE

(H)À Educação, um caso de sucesso 5
Ivan Silva

Da história da Rubrica (H)À Educação 7
Maria Helena Araújo e Sá

RUBRICAS

E se falar de Educação fosse falar de Ciência Aberta? 13
Maria Helena Araújo e Sá

Aprender com uma app? É no parque da cidade 15
Lúcia Pombo

Como homenageamos os (Bis)Avós na investigação
em Educação na Universidade de Aveiro? 17
Nilza Costa

O que considerar na escolha da creche ou
jardim de infância para o meu filho/filha? 21
Gabriela Portugal

Português Língua de Herança:
uma (má) língua ou são as más línguas? 23
Sílvia Melo-Pfeifer

Qual a relevância do pensamento crítico
no mundo atual? 27
Rui M. Vieira, Amanda R. Franco & Celina Tenreiro-Vieira

E se as universidades públicas portuguesas adotassem o
inglês como língua de formação? 29
Susana Pinto

Sabia que dia 26 de setembro é o Dia Europeu das Línguas?	31
Ana Raquel Simões	
Infância... ou “Infâncias”?	33
Paula Santos	
Existem <i>smart cities</i> sem comunidades educativas inteligentes?	37
Vânia Carlos	
Provas de Aferição de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Porquê e Para Quê?	39
Rui Neves	
O que é ser-se competente no mundo digital?	43
Margarida Lucas	
É difícil educar uma criança?	45
Carlos Fernandes da Silva	
Timor-Leste, tão longe ou tão perto?	47
Isabel Martins	
Sentir e aprender Portugal de outro lugar: qual o contributo do EPE?	51
Lurdes Gonçalves	
Sobre os autores.....	55

(H)À EDUCAÇÃO, UM CASO DE SUCESSO

Ivan Silva

Quando, em 2018, fomos desafiados pelo Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores para a publicação de uma rubrica quinzenal no Diário de Aveiro, aceitámos de imediato.

Estávamos bem cientes do desafio e do enriquecimento que esta rubrica traria ao Diário de Aveiro e, por conseguinte, aos Nossos Leitores. Só que, em boa verdade, as expectativas foram superadas, tal o impacto que o (H)À Educação tem vindo a ter.

O rigor, a escrita impactante, os vários autores e temas onde a Educação prevalece tornaram esta uma das rubricas de eleição do nosso Diário de Aveiro. No (H)À Educação as vertentes de Educação são explicitadas de forma simples e com a necessária proximidade que, nestes casos de sucesso, é sempre a “pedra de toque”.

Com o (H)À Educação julgamos que também nós estamos a prestar um serviço à Nossa Comunidade. Esta parceria entre o Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, a Universidade de Aveiro e o Diário de Aveiro é a prova inequívoca de que, numa Região de excelência, a unidade é mais do que a soma das partes, e que o resultado final é de evidente sucesso.

O Diário de Aveiro está hoje, como esteve no passado, e com certeza no futuro, ao serviço da Nossa Comunidade Regional, onde a

Universidade de Aveiro é uma das Instituições de referência, tal o seu impacto na vivência social e económica da Região.

Na pessoa da professora Maria Helena Araújo e Sá deixo um especial agradecimento a todos os autores do (H)À Educação, que têm desenvolvido um extraordinário trabalho em prol do nosso futuro colectivo, particularmente numa área de excelência para o futuro do nosso País.

DA HISTÓRIA DA RUBRICA (H)À EDUCAÇÃO

Maria Helena Araújo e Sá

Decorria o mês de junho de 2018 quando surgiu a ideia de o CIDTFF propor ao Jornal Diário de Aveiro uma rubrica assinada pelo seus Investigadores. Rubrica essa de nome *(H)À Educação*. O nome, com duplo sentido, deixava antever ao que íamos e com que objetivos. À data escrevíamos, assim, na proposta enviada ao jornal:

Inscrito numa lógica de Ciência Aberta e acreditando que a Ciência deve ser com e para a sociedade, o CIDTFF propõe a realização de uma rubrica no Diário de Aveiro, da responsabilidade dos seus investigadores, em que se pretende abordar, numa linguagem apelativa e dirigida ao grande público, temáticas na área da educação que sejam do interesse da comunidade regional e, deste modo, contribuir para a missão do Diário de Aveiro: levar ao leitor a informação do que de mais relevante se passa na região, com verdade, seriedade e rigor.

Quando, nos dias que correm, como cidadãos, somos confrontados com um dilúvio de informação e desinformação, ao nosso papel de Investigadores, em particular da área da Educação, naturalmente se associa um outro, que assumimos com grande sentido de responsabilidade: contribuir para a literacia científica da sociedade e para a ação crítica e consciente, neste caso particular dos leitores do Diário de Aveiro (DA).

Com a rubrica (H)À Educação, o CIDTFF assumia, pois, a intenção de promover a literacia científica como requisito fundamental numa sociedade que se quer baseada no conhecimento e de contribuir, por conseguinte, para tomadas de decisões mais informadas por parte dos cidadãos. Mais ainda, com esta iniciativa, o CIDTFF pretendia partilhar com a sociedade os resultados dos estudos e projetos levados a cabo pelos seus membros e que se sustentam numa investigação e inovação responsáveis e comprometidas.

Quanto à identidade da rubrica, continuávamos nós, na nossa proposta submetida em meados de junho:

No sentido de suscitar ainda mais o interesse do leitor, a rubrica começa sempre com uma questão, que serve de mote para a construção do texto e se pretende como fio condutor do mesmo.

Acrescentávamos ainda que eram diversas as áreas que iriam ser abordadas, pois também são diversas as áreas de investigação do nosso Centro de Investigação, que se organizam em três Eixos Temáticos: i. Educação para o desenvolvimento de comunidades e sociedades sustentáveis; ii. Educação e multiliteracia para o desenvolvimento de cidadãos críticos e iii. Qualidade e avaliação da educação, formação e investigação. Tal permitiria, desde logo, abordar uma diversidade de assuntos o que, a nosso ver, enriqueceria a rubrica proposta.

Foi com muita satisfação que rapidamente recebemos o parecer positivo do Sr. Diretor do Diário de Aveiro, Dr. Ivan Silva, e demos início à nossa missão, partilhada pela direção do jornal, no dia 28 de junho, com a publicação do primeiro texto da rubrica quinzenal (H)À Educação. Em dezembro do mesmo ano, publicávamos a 15^o e última rubrica de 2018.

No primeiro texto, da minha autoria, apresentei o CIDTFF e a razão de ser da Rubrica, lançando a questão “E se falar de Educação fosse falar de Ciência Aberta?”. No mês de julho, Lúcia Pombo apresenta o Projeto EduPark, a decorrer no Parque da Cidade: “Aprender com uma app? É no Parque da cidade” e Nilza Costa associa-se à comemoração do Dia dos Avós partilhando “Como homenageamos os (Bis)Avós na investigação em Educação na Universidade

de Aveiro?”. A primeira rubrica de agosto, assinada por Gabriela Portugal, pretende apoiar os encarregados de educação, refletindo “Sobre o que considerar na escolha da creche ou jardim de infância para o meu filho/filha?” e Silvia Melo-Pfeifer, em pleno período estival e partindo da sua experiência de mãe, aborda o “Português Língua de Herança: uma (má) língua ou são as más línguas?”. No final do mês, Rui Vieira, Amanda Franco e Celina Vieira desafiam o leitor a refletir sobre “Qual a relevância do pensamento crítico no mundo atual?”. Sendo setembro o mês da comemoração do Dia Europeu das Línguas e do regresso à escola, Susana Pinto lança, em tom de provocação, a questão “E se as universidades públicas portuguesas adotassem o inglês como língua de formação?” e Ana Raquel Simões questiona se o leitor “Sabia que dia 26 de setembro é o Dia Europeu das Línguas?”. No mês de outubro, Paula Santos leva o leitor à beira-mar para refletir sobre “Infância... ou “Infâncias?”” e Vânia Carlos lança a questão sobre se “Existem *smart cities* sem comunidades educativas inteligentes?”. Em novembro, as “Provas de Aferição de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Porquê e Para Quê?” são o mote da rubrica assinada por Rui Neves. Ainda em novembro, Margarida Lucas reflete em torno d’ “O que é ser-se competente no mundo digital?” e Carlos Fernandes Silva questiona se “É difícil educar uma criança?”. No mês de dezembro, a rubrica de Isabel Martins comemora o dia de Timor-Leste, lançando a questão “Timor-Leste, tão longe ou tão perto?” e Lurdes Gonçalves associa-se à comemoração do Dia do Migrante e escreve sobre “Sentir e aprender Portugal de outro lugar: qual o contributo do EPE (Ensino do Português no Estrangeiro)?”.

Chegou, agora, o momento de fazer um primeiro balanço desta aventura e de dar maior visibilidade e amplitude aos textos publicados. O presente Ebook, que compila todas as rubricas de 2018, surge como o passo que naturalmente tínhamos que dar, continuando na prossecução da estratégia de comunicação de ciência do CIDTFF e, por inerência, da sua política de Ciência Aberta, em particular de Acesso Aberto.

Porque a Ciência é de todos. E para todos. Obrigada aos nosso leitores.

RUBRICAS

28 JUNHO 2018

E SE FALAR DE EDUCAÇÃO FOSSE FALAR DE CIÊNCIA ABERTA?

Maria Helena Araújo e Sá¹

Sendo hoje o primeiro dia de vida da Rubrica (H)À Educação, permita primeiro que nos apresente, que assim ditam as regras de boa educação. Somos o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF), uma Unidade de Investigação² criada em 1994 e sediada no Departamento de Educação e Psicologia (DEP) da Universidade de Aveiro (UA), que connosco colabora também nesta rubrica.

A nossa equipa é constituída por investigadores de diversas áreas disciplinares e instituições (predominantemente da UA, mas também de outras universidades, institutos politécnicos e agrupamentos de escolas). Desenvolvemos investigação sobre múltiplas questões ligadas à Educação, visando compreender os fenómenos educativos nas suas diversas dimensões. Agrupamo-nos em torno de três grandes eixos: “linguagens, discursos e identidade”, “ciência, tecnologia e inovação” e “políticas, avaliação e qualidade”. O que significa que trabalhamos com diversos parceiros e públicos, como escolas, autarquias, associações locais, centros de formação, entre outros.

¹ helenasa@ua.pt . Coordenadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

² Financiada por Fundos Nacionais através da FCT (projeto UID/CED/00194/2013)

Movidos pela vontade de partilhar a ciência que fazemos, as comunidades com que interagimos e os projetos que construímos, pensamos que chegou a momento de retribuir e partilhar, de uma forma mais alargada, o que temos feito ao longo destes anos. Consigo, para si e para os seus.

Acreditamos que o conhecimento é de todos e para todos. É esta a ideia que está na base daquilo que hoje em dia se designa por Ciência Aberta. Este conceito defende que partilhar com a sociedade o conhecimento que produzimos, não só aumenta a qualidade da investigação, como também contribui para aumentar o rigor do processo investigativo, promovendo o envolvimento da sociedade na construção desse mesmo conhecimento.

Assim, ao partilharmos as nossas atividades com o grande público, pretendemos contribuir para uma sociedade mais informada e mais consciente do mundo que habita, aproximamos leitores e investigação científica, potenciamos a criação de novas parcerias e, quem sabe, descobrimos novas áreas de investigação. A Ciência Cidadã, um dos pilares da Ciência Aberta, sublinha isso mesmo, alegando que a Ciência deve ser acessível ao público e, mais ainda, que os processos de investigação podem incluir a participação do público, tendo por fim último devolver à sociedade o conhecimento que é produzido.

Nesse sentido, gostaria de saber o que se anda a passar no Parque da Cidade? E como escolhera creche ou infantário do seu filho? Já agora, sabia que se pode aprender em inglês nas aulas de história? Ou que o uso de tecnologias móveis pode potenciar o envolvimento do aluno nas aprendizagens? Gostaria de conhecer Aveiro pelas lentes das Paisagens Linguísticas? E porque se fala hoje em municipalização da educação?

Estas e (muitas) outras questões vão ser aqui desvendadas pelos investigadores do CIDTFF. Porque o conhecimento é de todos e para todos.

Aqui (H)À Educação.

Até daqui a quinze dias!

12 JULHO 2018

APRENDER COM UMA APP? É NO PARQUE DA CIDADE

Lúcia Pombo¹

Desde a inauguração da aplicação móvel interativa EduPARK com Realidade Aumentada (dezembro passado), novas movimentações se têm sentido no Parque Infante D. Pedro, em Aveiro.

Alunos, professores e outros visitantes caminham pelo Parque acompanhados dos seus telemóveis que apontam para azulejos e para placas de identificação de plantas, para aprender de forma divertida com Realidade Aumentada.

Na companhia da Macaca do EduPARK pode-se, agora, percorrer um trajeto agradável no Parque da cidade, através de jogos interativos para encontrar caches virtuais, ganhar bananas e pontos sempre que se completam os desafios e se acertam as questões.

Com a aplicação é possível, agora, descobrir, ou mesmo lembrar, que tipos de triângulos existem na chaminé da Casa de Chá, que rocha compõe a base do coreto ou que estruturas reprodutoras possuem determinadas espécies botânicas do Parque... O jogo da aplicação EduPARK desperta interesse e entusiasmo por parte dos jovens, em tempo de aulas e também em período de férias escolares, onde se

¹ lpombo@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores".

divertem a aprender e têm uma ocupação saudável nos tempos livres, mesmo usando o telemóvel.

O painel instalado em frente à gruta artificial do Parque, assim como os folhetos espalhados pela cidade, mostram como se pode instalar de forma gratuita a aplicação em dispositivos móveis Android, através da Google Play Store. Estando a informação também disponível em Inglês, espera-se que esta aplicação suscite interesse a turistas estrangeiros que visitam a cidade neste período de Verão.

A aplicação foi criada no âmbito do EduPARK², um projeto de investigação desenvolvido por uma equipa da Universidade de Aveiro, envolvendo os Departamentos de Educação, Biologia e Informática, contando com a colaboração da Câmara Municipal de Aveiro.

O EduPARK tem promovido várias atividades que envolveram mais de 200 professores de todos os níveis de ensino, em ações de formação acreditadas, e mais de 800 alunos, para além de atividades para a população aveirense, tendo recebido reações de grande satisfação e motivação para a aprendizagem, quer seja formal ou não formal. Venham visitar-nos!

² O Projeto EduPARK é financiado por Fundos FEDER - COMPETE 2020 e por Fundos Nacionais através da FCT

26 JULHO 2018

COMO HOMENAGEAMOS OS (BIS)AVÓS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO?

Nilza Costa¹

Quantas crianças e jovens podem usufruir do convívio dos (Bis)Avós? Certamente muito mais hoje do que há uns anos atrás! O crescente “aumento da esperança de vida” (AEV) da população² tem tornado cada vez mais presente momentos de partilha de afetos e saberes entre diferentes gerações.

Contudo, o AEV tem trazido novos desafios às famílias e às sociedades. O desejável é que as pessoas de mais idade possam ter uma vida de qualidade mantendo-se, quanto o possível, ativas e saudáveis. Porém, muitos dos nossos leitores têm certamente experienciado a necessidade de enfrentar consequências associadas ao envelhecimento dos seus familiares.

¹ nilzacosta@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

² A EMV para a população portuguesa mais do que duplicou em menos de um século: em 1920, era de 35,8 anos e 40,0 anos, respetivamente para homens e mulheres, sendo, no final do século XX, é de 73,03 e 79,69 anos, respetivamente (Instituto Nacional de Estatística, edição 2013, p. 58).

Neste contexto, surgiu a pessoa do Cuidador Informal (CI) da pessoa idosa, isto é, aquela que assume a função de prestar assistência/cuidar de outra com alguma dependência física e/ou mental. Frequentemente, o CI é um familiar sem formação em saúde que, apesar da satisfação de poder cuidar “em casa” do seu idoso, também evidencia níveis de sobrecarga (emocional, em “stress” e mesmo financeira) que chegam a afetar a sua própria saúde.

Há cerca de 20 anos que investigadores do CIDTFF, em parceria com investigadores de outras escolas³ e profissionais que, no terreno, cuidam da pessoa idosa⁴, têm vindo a desenvolver projetos, muitas vezes financiados⁵, centrados na tríade educação-saúde-sociedade. O objetivo último desses projetos tem sido o de construir conhecimento, ações e recursos de suporte ao CI e aos (futuros) profissionais de saúde que com ele lidam. A criação do “Gabinete de Apoio ao Cuidador Informal de Idosos”, na Unidade de Saúde Familiar “Ao Encontro da Saúde” na Trofa⁶, a conceção de programas psicoeducativos e de recursos dirigidos aos CI e profissionais de saúde com os quais interagem⁷, são alguns dos produtos desenvolvidos por esses investigadores e seus parceiros.

A nossa atenção tem sido, mais recentemente, dirigida para a existência de uma vida prolongada, o mais ativa e saudável possível, isto é, aquela em que a longevidade não seja sinónimo de vulnerabilidade acrescida, exclusão e estigmatização. Assim, estamos a desenvolver um currículo de cidadão para maiores de 75 anos⁸, que integra um conjunto de atividades dirigidas à aprendizagem, envolvendo significativamente os aprendentes (por exemplo, uso de ferramentas tecnológicas - como o e-mail, Skype; procura de bem estar; gestão de finanças; cidadania). Importa ainda referir que se

³ Escola Superior de Saúde da UA, Escola Superior de Enfermagem no Porto, destacando-se as equipas coordenadas, respetivamente, por Marília Rua e Wilson Abreu.

⁴ Como, por exemplo, a Fundação Casa do Pessoal da Segurança Social do Distrito de Aveiro, da USF ao Encontro da Saúde e da ULS de Matosinhos.

⁵ Financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia/FCT e da Fundação Calouste Gulbenkian.

⁶ Para mais informações ver em <http://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=33167>

⁷ Para mais informações ver em <http://educacare.web.ua.pt/>

⁸ Doutoramento de Sónia Santos, sob orientação científica de Liliana Sousa, Óscar Ribeiro e Nilza Costa, docentes e investigadores da UA.

pretende operacionalizar, na UA, atividades para a população sénior da região, graças à parceria com Teresa Medeiros, pioneira na criação e desenvolvimento da Universidade Sénior da Universidade dos Açores.

Se bem que a complexidade das funções do CI e o desenvolvimento de programas para um envelhecimento capacitante das pessoas e promotores de uma vida com mais saúde e dignidade não possam ser abordados apenas pela investigação, mesmo que financiada, exigindo ainda um forte investimento das políticas públicas, os projetos do CIDTFF, em parceria com académicos e profissionais, são, espera-se, um contributo importante para compreender o fenómeno da longevidade, para encontrar respostas e construir propostas educativas que permitam enfrentá-lo.

Terminamos com a convicção de que continuaremos a trabalhar em prol dos nossos idosos e dos seus cuidadores. E hoje, em especial, homenageamos os (Bis)Avós, desejando-lhes um dia repleto de afetos!

11 AGOSTO 2018

O QUE CONSIDERAR NA ESCOLHA DA CRECHE OU JARDIM DE INFÂNCIA PARA O MEU FILHO/FILHA?

Gabriela Portugal¹

A creche e jardim de infância são contextos onde as crianças irão passar grande parte do seu dia, ao longo de meses e anos, influenciando significativamente o seu bem-estar e desenvolvimento. Por isso, a escolha de uma creche ou jardim de infância é algo que não deve ser feito de modo aleatório. Ainda que, muitas vezes, não haja alternativas e a escolha, sobretudo em relação a contexto de creche (em que a oferta é menor), seja ditada por uma circunstância muito limitadora que é a de existência de vaga, importa prestar atenção a alguns aspetos do contexto educativo que informarão sobre a qualidade do trabalho pedagógico, seja em creche (0-3 anos) seja em jardim de infância (3-6 anos).

Importa procurar perceber como é que, no contexto de educação de infância, se responde a um conjunto de questões:

1. São claras as finalidades educativas do contexto educativo?
O que é que é valorizado? Há uma aposta evidente em assegurar bem-estar, desenvolvimento de um sentimento de

¹ gabriela.portugal@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”.

segurança, autoestima, estímulo à descoberta e exploração, comunicação e sociabilidade, autonomia? Como é que isto é feito? Que exemplos ou formas de concretização dos princípios e finalidades educativas podem ser dados pelos profissionais?

2. De que forma as características de cada criança são tidas em consideração na organização da oferta educativa? Existe flexibilidade, sensibilidade e preocupação em respeitar a individualidade de cada criança? Como é que isso é feito? Que exemplos de concretização?
3. Que importância é dada ao brincar? O brincar, no espaço interior ou exterior do contexto, é valorizado, investido e claramente integrado na ação pedagógica?
4. Olhando os materiais e espaços (interior ou ao ar livre) são interessantes e apelativos para as crianças? Está representada a diversidade de culturas? Os materiais, espaços e atividades parecem oferecer desafios e estímulos para diversas aprendizagens, em diversas áreas? Imaginando o seu filho/a naquele espaço, acha que se sentirá seguro, desafiado a explorar, a expressar-se, a imaginar, a criar e a ter iniciativas?
5. Como é feito o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças? A família é envolvida e participa no processo de avaliação?
6. No contacto com a creche ou jardim de infância, enquanto pai/mãe, sinto-me bem acolhido, tratado com respeito e consideração? Sinto que existe abertura e um clima que propiciará a construção de relações de confiança entre todos?

Se as respostas que encontrar para estas questões o/a satisfizerem, seguramente terá encontrado um bom contexto de educação de infância para o seu filho ou filha.

16 AGOSTO 2018

PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA: UMA (MÁ) LÍNGUA OU SÃO AS MÁIS LÍNGUAS?

Sílvia Melo-Pfeifer¹

De línguas muito se fala, quer seja em termos anatómicos (“línguas de perguntador”, “línguas de bacalhau”, “línguas de trapo”, ...), quer seja em termos linguísticos (“línguas fáceis ou difíceis”, “famílias de línguas”, “línguas minoritárias e maioritárias”, ...). Tudo isto com muitas metáforas à mistura, porque já se sabe que as línguas são pátrias, que das línguas se veem mares e ouvem rumores de desertos e eu imagino que de algumas até se poderão ver estepes, savanas ou gelos eternos.

Da língua que ensinei aos meus filhos, apesar de vivermos na Alemanha, vê-se... a mãe. E os avós e os tios e os primos. Vê-se uma ideia de Portugal e de alegria sazonal. Vê-se uma herança simbólica. E aqui fica a metáfora de que quero falar: a língua de herança. A língua de herança – no nosso caso, o português – é a língua falada por milhares de imigrantes e seus descendentes nos diferentes países para onde imigraram e/ou onde vivem. É a língua que os pais e os avós falam em família, com filhos e netos, numa tentativa de transmissão

¹ silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de . Investigadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” e Professora Associada na Universidade de Hamburgo

de algo muito valioso para a coesão da família imigrante e das comunidades portuguesas. Muito importante para a manutenção de uma ligação afetiva a Portugal. A língua de herança convive, lado a lado, com outras línguas no seio da família, designadamente com as línguas que as crianças aprendem na escola, como a(s) língua(s) da sociedade de acolhimento. Por isso, a língua de herança nunca existe isolada na biografia das comunidades imigrantes. O português “lá fora” não é uma ilha, tal como os portugueses não vivem isolados de outras realidades linguísticas. Ora, reconhecer isso implica que se compreenda também que as crianças que aprendem português “lá fora” não “falam mal o português”. Falam um português que se adquiriu num ambiente em que a língua portuguesa é minoritária e em que a aprendizagem da língua do país de residência é primordial, em termos de socialização e de escolarização. Falam um português que espelha múltiplas pertenças e identificações.

Quando os meus filhos me pedem, em pleno verão e em Aveiro, “mamã, podes comprar-me um ‘Eis?’” (palavra alemã para “gelado”), não estão a falar mal português: estão a falar com os elementos das suas línguas que “têm mais à mão”. Talvez porque a palavra que queriam dizer se tenha escondido “debaixo da língua”. Talvez porque saibam que a mãe vai compreender e a lei do menor esforço seja uma regra tanto para monolíngues como para bilingues!

É aqui que entram as “más línguas”: “os teus filhos ainda não falam mesmo português” ou “mais uns anos e já vão falar português” ou “devias fingir que não os entendes quando te falam em alemão” são alguns dos comentários que costumo ouvir. Eu e milhões de outros membros de famílias na diáspora, já a duvidar das suas capacidades de educadores linguísticos. Estes comentários, em alguns casos vindos de pessoas que declaram só falar português, ilustram alguns estereótipos linguísticos relativamente à transmissão e manutenção da língua de herança que, não sendo mal intencionados, podem ferir as suscetibilidades dos falantes de herança. Conforme já referi, estes falantes conhecem, pelo menos, duas línguas.

Primeiro, convém assinalar que um falante bilingue – e uma criança bilingue – não é o mesmo que dois falantes monolíngues: as línguas não se separam de forma estanque nos nossos cérebros, sendo

que há muitas passarelas entre elas e que a forma como são ativadas depende muito do contexto (situação de comunicação, tema e interlocutores, por exemplo). Depois, é preciso reconhecer que as línguas desenvolveram diferentes formas de codificar as suas realidades e que a tradução de uma língua para outra pode, por vezes, ser difícil, senão impossível. Ser bilingue – ou plurilingue – é possuir diferentes filtros para compreender, interpretar e referir a realidade. Outro estereótipo expresso nos comentários anteriormente referidos é que uma língua é um sistema uno, completo e que se aprende de uma vez por todas. E que se aprendem todas as competências ao mesmo tempo. Ora, no caso das línguas de herança, as competências de expressão e de compreensão oral desenvolvem-se de forma muito mais rápida do que as que passam pelo desenvolvimento da literacia nessas línguas (leitura e escrita), porque as crianças, sobretudo da segunda geração, são alfabetizadas na língua do país de acolhimento. Finalmente, refiro o estereótipo que mais oiço: que mãe e pai devem falar exclusivamente a sua língua, no caso de casais mistos, para as crianças não misturarem as línguas. Mas, se queremos criar crianças bilingues, que se sintam bem nas suas línguas, não devemos dar o exemplo do bilinguismo? Devemos fingir ser monolinguês?

Chamo, finalmente, a atenção para os trabalhos da investigadora Cristina Flores, da Universidade do Minho, que comprovou, através da análise de diferentes casos, que as habilidades linguísticas de crianças e outros falantes de herança na diáspora se desenvolvem mais tarde do que as de falantes monolinguês no país de origem e isto por dois motivos: a quantidade e a variedade de ocasiões para usar e usufruir da língua. Assim, é muito injusto comparar as competências em português de crianças monolinguês e bilingues, de crianças que adquiriram as suas competências “cá dentro” e de crianças que aprenderam “lá fora” (por muito que estas dualidades possam ser discutidas e apresentem diferentes gradações). Dito isto, vou “dar com a língua nos dentes”, sobretudo porque é agosto e há muitas famílias das nossas comunidades imigrantes que nos visitam atualmente: o segredo é nunca desistir e continuar a proporcionar condições de aprendizagem ao falante, mesmo quando, como os meus filhos, digam: “não falo hoje português porque estou ‘müde’!”. Com sotaque e tudo!

23 AGOSTO 2018

QUAL A RELEVÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NO MUNDO ATUAL?

Rui M. Vieira, Amanda R. Franco & Celina Tenreiro-Vieira¹

Assumindo-se o valor incontestável e inestimável da Educação enquanto *bem público*, assim como as evidentes vantagens individuais de se possuir uma formação académica – ao nível do acesso à informação e compreensão da mesma, da empregabilidade, de oportunidades culturais diversas, entre outras –, poderíamos assumir, perante tais indicadores, que os jovens portugueses se encontrarão preparados para o mundo do trabalho e, quiçá mais premente, para a vida. Mas poderemos realmente fazer tal assunção?

Possivelmente, não. No trabalho e na vida (pessoal e em sociedade) são requeridas, cada vez mais, diferentes competências. Numa era de informação ininterrupta e complexa, de profissões emergentes intrincadas, de mudanças sociais e inovações tecnológicas, de multiculturalidade impreterível, de desafios comuns que requerem soluções interdisciplinares, exige-se inequivocamente o Pensamento Crítico.

¹ rvieira@ua.pt , afranco@ua.pt & cvieira@ua.pt . Investigadores do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"

Este tem sido definido como uma combinação de *capacidades* cognitivas, *disposições* atitudinais, *conhecimentos* e *critérios* de pensamento. Pensar criticamente é ser capaz e estar disposto a refletir sobre e a questionar as próprias crenças; a analisar um mesmo assunto à luz de diferentes/contraditórias perspectivas; a examinar a validade de um argumento; a realizar inferências a partir da informação disponível; a assegurar posicionamentos fundamentados e explicá-los pelas próprias palavras; a monitorizar o próprio processo de pensamento, para detetar e corrigir erros cognitivos; a tomar decisões informadas, fundamentadas, refletidas e deliberadas; a encontrar e/ou criar soluções para desafios; entre outros.

Estas são consideradas cruciais num tempo marcado pela divulgação de notícias falsas e desinformação, que têm conduzido a decisões fraudulentas e mesmo ao questionar a legitimidade democrática de várias eleições em diferentes países. Tanto mais que a informação está hoje disponível em todos os dispositivos conectados à Internet, sendo crescente de forma exponencial a produção do conhecimento científico.

Propomos-lhe, caro/a leitor/a, que, para começar a estimular o seu pensamento crítico, selecione um artigo do jornal que lhe desperte mais a atenção e que se questione sobre o mesmo: Qual o assunto principal neste artigo? São contrastados os lados da questão, ou apenas um lado é veiculado? Que fonte ou figura de autoridade é enfatizada para reforçar a tese defendida? É utilizada linguagem que apela mais às emoções, ou a linguagem é clara, transparente, factual? E como me posiciono face à mensagem do artigo? Haverá alguma(s) crença(s) minha(s) a influenciar o meu posicionamento?...

Pensar criticamente nos contextos e situações da vida (académica, profissional, pessoal e social) implica querer fazê-lo e bem, deliberadamente e de forma continuada. Por isso é tão importante uma educação promotora do pensamento crítico das crianças e jovens, de modo explícito, intencional e gradual desde os primeiros anos de escolaridade e em todas as áreas disciplinares.

6 SETEMBRO 2018

E SE AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS ADOTASSEM O INGLÊS COMO LÍNGUA DE FORMAÇÃO?

Susana Pinto¹

A necessidade de internacionalização das instituições de ensino superior, reforçada pelo Processo de Bolonha e pela construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, tem vindo a fazer com que, crescentemente, as universidades portuguesas adotem a língua inglesa como língua de formação. De acordo com a plataforma *StudyPortals* há atualmente 180 mestrados e 86 programas doutorais lecionados em inglês nas universidades públicas portuguesas. Esta tendência segue a já consolidada estratégia seguida por outras universidades europeias, como as holandesas, alemãs, suecas e dinamarquesas, por exemplo. Estudos científicos em diversos países da Europa têm vindo a analisar a adoção da língua inglesa como língua franca da formação no ensino superior, apontando diversos argumentos a favor e contra.

Por um lado, e no que concerne a benefícios institucionais, a adoção da língua inglesa permite internacionalizar os currículos, atraindo mais estudantes estrangeiros (o que contribui para a estabilidade financeira

¹ spinto@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"

das universidades) e atraindo os melhores professores e investigadores que têm mais possibilidades de conseguir financiamento nacional e internacional. Para além disso, a língua inglesa facilita a construção de redes com universidades de topo e a participação em projetos internacionais de formação e investigação que contribuem para a visibilidade das universidades. No que diz respeito a benefícios para os indivíduos, o ensino em língua inglesa contribui para a melhoria de competências linguísticas numa língua franca pelos estudantes que, assim, aumentam as suas possibilidades de mobilidade e se tornam mais competitivos no mercado económico-profissional global.

Por outro lado, os estudos sublinham a falta de competências em língua inglesa de professores e estudantes de países não-anglófonos, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem colocando, necessariamente, em causa a qualidade da formação oferecida pelas universidades. Para além disso, a adoção da língua inglesa pelas universidades reforça as atuais assimetrias e desigualdades económico-sociais entre os países anglófonos e o resto do mundo, influenciando o desenvolvimento económico dos países, privilegiando os interesses dos primeiros. No âmbito desta perspetiva, surge uma forte preocupação com a perda de visibilidade e importância das línguas oficiais dos países, perda essa que influi no desenvolvimento social, económico e científico das suas sociedades.

Face a estes argumentos, como se posicionaria, então, se esta fosse a opção das universidades portuguesas?

20 SETEMBRO 2018

SABIA QUE DIA 26 DE SETEMBRO É O DIA EUROPEU DAS LÍNGUAS?

Ana Raquel Simões¹

Quantas línguas existem no mundo? Existe mais do que uma língua oficial em Portugal? De onde vêm as línguas? E como se organizam? Será que as línguas morrem? Será que evoluem? E qual o papel da escola na sua aprendizagem? Todos os professores são professores de línguas? Ou apenas os de Língua Estrangeira? Como pode ser desenvolvido um trabalho de educação em línguas promotor do plurilinguismo, em articulação com a comunidade? Estas são algumas das questões relacionadas com línguas para as quais muitas pessoas não têm resposta ou sobre as quais dão opiniões sem terem conhecimento fundamentado, levando à cristalização de alguns mitos que passam de grupo para grupo e/ou de geração em geração.

Tendo em vista a sensibilização para estas questões, celebra-se por toda a Europa, no dia 26 de setembro, o Dia Europeu das Línguas (DEL). A comemoração desta data iniciou-se em 2001, ano em que o Conselho da Europa e a União Europeia organizaram conjuntamente o Ano Europeu das Línguas. As atividades desenvolvidas no DEL têm tido como objetivos: promover a celebração da diversidade linguística e cultural, que deve ser preservada e valorizada; conscientizar o público para a importância das línguas para os sujeitos e

¹ anaraquel@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"

suas comunidades; fomentar a aprendizagem de línguas ao longo da vida, quer dentro, quer fora da escola.

Acredita-se, assim, que é necessário que os sujeitos aprendam a comunicar em diferentes línguas e que compreendam o papel que estas assumem na sua vida, na sua formação identitária, no estabelecimento de interações com o Outro enquanto cidadãos globais. Neste processo, a comunidade tem de estar não só consciente da pluralidade linguística e cultural que a constitui, mas tem também de respeitar e valorizar essa diversidade. Vários documentos europeus têm dado orientações no sentido da promoção do plurilinguismo e o Sistema Educativo Português implementou algumas medidas de política linguística educativa mais promotoras duma educação para o contacto de/com línguas. No entanto, nem sempre isso se nota no dia-a-dia das escolas e das comunidades, onde parece existir ainda trabalho a fazer para promover uma educação para as línguas e para o Outro, que permita a construção de pontes interculturais, levando as pessoas a compreender que as línguas servem para mais do que fins meramente comunicativos. Tem sido este o trabalho do grupo LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Língua Estrangeira, <https://www.ua.pt/cidttff/lale/>), estrutura do CIDTFF, composta por uma equipa de professores e investigadores que tem vindo a trabalhar na investigação, educação e formação para o plurilinguismo.

Sabia que:

... existem entre 6000 e 7000 línguas no mundo?

... a maioria das línguas do mundo é falada em África e na Ásia e apenas 3% na Europa?

... o Mirandês é língua oficial em Portugal?

... a maior parte das línguas europeias pertence às famílias germânica, românica e eslava?

... desde 1950 já morreram 370 línguas?

... o alfabeto latino é apenas um dos alfabetos usados na Europa, existindo outros como o cirílico ou o grego?

... existem línguas que não têm alfabetos, utilizando outros sistemas de escrita?

4 OUTUBRO 2018

INFÂNCIA... OU “INFÂNCIAS”?

Paula Santos¹

Porque cada criança é única e as circunstâncias de vida de cada uma, as culturas de pertença e de acolhimento, também o são, optá-riamos pela segunda: ‘infâncias’. A diversidade das infâncias apaixona e cativa, mobiliza e responsabiliza cada um de nós, num processo de descoberta, promoção, envolvimento e proteção.

Mas há também um ‘núcleo’, algo em comum a todas as infâncias que importa (re)conhecer, valorizar e apoiar: é o que alguns chamam ‘ímpeto exploratório’, a imensa força e vontade de descobrir o mundo em redor e agir sobre ele que todas as crianças têm, desse modo aprendendo e logo explorando, descobrindo, aprendendo mais e mais!...

Isto tenho aprendido quando, fascinada, observo crianças brincando, agindo, dando livre curso a esse maravilhoso ímpeto exploratório que guia a atividade de qualquer menino ou menina a quem sejam oferecidos liberdade, espaço, alguns materiais singelos – os da Natureza são especialmente inspiradores – e a segurança da proximidade, atenção, comunicação e confiança de um adulto e/ou de um companheiro de brincadeiras.

Não há muitos anos, era fácil encontrarem-se crianças nos espaços públicos: jardins, passeios, pracetas e pátios, ... jogando, brincando,

¹ psantos@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

rindo, às vezes chorando, também, mas sempre aprendendo, tornando-se Pessoas, em plenitude! Hoje as crianças estão mais ausentes destes espaços, mais confinadas a outros, fechados, a braços com múltiplas tarefas que nem sempre são promotoras da ‘verdadeira’ aprendizagem, aquela que alimenta a curiosidade e liberta para novas aventuras e explorações.

Mas há um espaço que prevalece: a praia. Se me permitem, partilho convosco um episódio que observei numa praia, no Verão (quase) passado:

Um menino, não teria ainda 15 meses, caminhando com alguma insegurança, mas muita determinação, dirigia-se ao mar, com um balde quase do seu tamanho, seguro pela aba (não pela alça); o pai conversava com um amigo, enquanto observava, atento, as atividades da criança, mantendo-se perto. A criança chegou à água, encheu o balde e virou-se de imediato, subindo laboriosamente o declive; após alguns passos, o balde, pesadíssimo e desequilibrado, virou-se! O menino, sempre com o balde na mão, voltou imediatamente para trás e de novo tentou: encheu o balde (com menos água) e mudou a mão, agarrando com força em outro ponto da aba; novamente, deu (mais) alguns passos em direção à areia seca, mas de novo o balde se virou, despejando toda a água. Com uma expressão determinadíssima, o menino deu meia volta e voltou a encher o balde; desta vez segurou-o pela alça e parecia estar a resultar: caminhou ainda mais do que antes, transportando corajosamente a água, com o balde bem equilibrado, mas a alça traiu-o: a certa altura, soltou-se e toda a água se infiltrou na areia, antes que pudesse chegar ao insuspeito destino! Foi então que o pai, até aí sabiamente atento, ofereceu ajuda na medida certa, colaborando com a criança no desafiador transporte da água pela praia...

Como acontece noutros espaços exteriores, a Natureza ofereceu naquela praia um contexto simultaneamente simples e rico, dispensou materiais complexos, ‘acabados’, inibidores da criatividade, e acolheu de modo otimizado a ação, aprendizagem e desenvolvimento da criança; o adulto apenas ‘esvaziou a agenda’, ficou atento, disponível e confiante, respeitando a iniciativa e liberdade da criança.

Por serem cada vez mais raras as oportunidades para usufruirmos de momentos como este, nos nossos ocupados quotidianos, o brincar livre da criança, reconhecido por muitos como precioso e imprescindível,

tornou-se objeto de estudo, mobiliza saberes, energias e é motivo para sinergias, esforços de investigação que granjeiam financiamentos nacionais e internacionais, num projeto comum de devolver à Infância – às Infâncias – o que lhes é mais precioso e único: a liberdade, a segurança nas próprias forças e saberes, e o afeto; entrelaçados, constituem-se como a base para que o ímpeto exploratório se espraie...

18 OUTUBRO 2018

EXISTEM *SMART CITIES* SEM COMUNIDADES EDUCATIVAS INTELIGENTES?

Vânia Carlos¹

A expressão *smart cities* é hoje uma *buzzword* (palavra da moda), abundante em discursos políticos e académicos e sonante aos ouvidos do cidadão comum, mas serão as suas valências amplamente conhecidas, potenciadas e implementadas?

Apesar de não existir uma definição consensual do conceito, as *smart cities* (em português, cidades inteligentes) estão estreitamente relacionadas com o uso de tecnologia inteligente para melhorar as dimensões funcionais da cidade (mobilidade, ambiente, economia, qualidade de vida, governação...), pressupondo facilitar o acesso à informação, à participação, à colaboração e à transparência com os cidadãos. E na promoção de *smart cities*, enquanto territórios que reúnem tecnologias e pessoas na melhoria da inovação, aprendizagem, conhecimento e resolução de problemas, são vitais processos cívicos *bottom-up* (que partem das pessoas).

Contudo, estudos reconhecem a concretização de uma visão reductora do potencial das *smart cities*, muito centrada na tecnologia em

¹ vania.carlos@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"

si mesma e resultando de processos de decisão *top-down* (que partem de estruturas políticas, administrativas e económicas). Como garantir que as soluções desenvolvidas no contexto das *smart cities* servem os cidadãos, se os próprios têm uma participação incipiente no diagnóstico dos problemas e no desenvolvimento de soluções para os mesmos? E se a participação cívica nestes processos, por cidadãos adultos, tem ainda um longo caminho a ser trilhado, que dizer da participação cívica por crianças?

A proximidade entre decisores políticos e cidadãos, essencial para fomentar o poder educativo da cidade, exige comunidades organizadas, bem como a articulação de Projetos Educativos Municipais e de Escola. E a necessidade passa não só por se criarem situações de capacitação dos futuros cidadãos de cidades inteligentes mas em encontrar formas de se envolver as crianças, enquanto cidadãos que já o são, nos processos de desenvolvimento de cidades inteligentes.

Comunidades educativas inteligentes pressupõem processos de cocriação cívica em espaços físicos e virtuais, formais e informais, onde professores, pais, atores locais e alunos possam refletir e planificar estratégias pedagógicas que respondam aos desafios e oportunidades das cidades e sociedades inteligentes. Envolver as crianças em estratégias de ciência cidadã (na construção de conhecimento), fomentar a criação de redes de mentores locais implicados em atividades pedagógicas nas Escolas e partilhar informação relevante em plataformas digitais de consciência coletiva promove a participação cívica de adultos e crianças. A componente inteligente das *smart cities* diz, portanto, respeito a comunidades implicadas e civicamente ativas (incluindo o potencial crítico e criativo das crianças), a utilizar e a desenvolver tecnologia para participar em processos de decisão e de resolução de problemas do mundo real.

1 NOVEMBRO 2018

PROVAS DE AFERIÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - PORQUÊ E PARA QUÊ?

Rui Neves¹

A Educação Física (EF) na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal tem tido um percurso sinuoso e irregular, apesar de constar desde sempre do seu currículo obrigatório. Ao longo dos anos, pudemos identificar a exclusão da abordagem desta área nas práticas educativas de muitas escolas, em paralelo com muitas outras com práticas regulares e de qualidade. A partir de 2006 com o surgimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) alguma confusão concetual ficou instalada, entre currículo obrigatório (Educação Física) e currículo facultativo (Atividade Física e Desportivas).

A Organização Mundial de Saúde considera fundamental que cada criança tenha um mínimo de 60 minutos de atividade física diária. Se considerarmos que cabe à escola proporcionar os melhores exemplos no desenvolvimento das crianças, a EF com níveis regulares e de qualidade deve ser uma prática existente em todas as escolas do

¹ rneves@ua.pt . Investigador do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

1º CEB em Portugal. As crianças ao longo do 1º CEB atravessam um período crítico do seu desenvolvimento, onde manifestam uma maior disponibilidade para realizar determinadas aquisições e desenvolver certas capacidades motoras. As crianças não têm duas vezes 6 anos, 2 vezes 7 anos ou 2 vezes 8 anos... A escola tem de compreender que o desenvolvimento da criança exige estimulação cognitiva, sócio-afetiva mas também motora adequada. Até porque o desenvolvimento não é parcelar, ele emerge como um todo, em que o prazer nas atividades realizadas deve estar sempre presente.

As Provas de Aferição em EF realizadas aos alunos do 2º ano de escolaridade constituem-se como uma forma de monitorização do trabalho das escolas nesta área obrigatória do currículo. Estas provas quando foram anunciadas provocaram as mais distintas interpretações (“Como é que vão avaliar as crianças?”; “As crianças só têm 7 anos não deveriam ser avaliadas”; “Olha agora, vão avaliar cambalhotas!?”), etc). Apesar de todas as opiniões divergentes, relativamente à sua pertinência consideramos que foram uma forma de “virar a página” sobre um tempo em que apenas duas áreas do currículo tinham atenção. Estas provas são assumidas como de caráter diagnóstico e formativo e vinculadas a uma lógica de avaliação qualitativa. Mais do que um sinal político por parte do Ministério da Educação, estas provas de aferição vieram dar visibilidade a uma área do currículo aos olhos de escolas, professores e famílias. Não está em causa a excelência ou a pobreza dos resultados alcançados pelas crianças, antes caracterizar fraquezas e potencialidades para melhor direcionar o trabalho formativo por parte de escolas, professores e famílias. A EF como área do currículo é o contexto onde cada criança realiza a sua socialização com uma cultura motora, alicerçada no domínio de ações, habilidades, conhecimento das práticas e desenvolvimento de atitudes e valores próprios do universo das Atividades Físicas e Desportivas (AFD). Está em causa proporcionar a TODAS as crianças oportunidades de aprendizagem para desenvolver competências para uma participação mais eclética numa futura opção de vinculação a uma atividade desportiva. A EF no 1º CEB tem finalidades educativas de em termos inclusivos facultar uma mais forte relação das crianças com as AFD, já que a natureza dessa relação deve assentar no prazer das práticas, associado ao seu domínio

e percepção de competência em termos evolutivos. É neste quadro que as Provas de Aferição em EF dão a possibilidade de evidenciar de forma mais precisa pontos mais e menos fortes no domínio de competências motoras consideradas fundamentais no desenvolvimento das crianças nestas idades. Num tempo em que há uma percepção de vida sedentária nas nossas crianças, importa evidenciar dados objetivos sobre o que cada criança domina em termos motores, no contexto das suas práticas de EF na escola do 1º CEB.

15 NOVEMBRO 2018

O QUE É SER-SE COMPETENTE NO MUNDO DIGITAL?

Margarida Lucas¹

Nos dias que correm, em que praticamente todos temos e usamos tecnologias digitais, publicamos em redes sociais e comunicamos por *likes, gifs e emojis*, tendemos a assumir que somos digitalmente competentes. Isto será sobretudo sentido entre os mais jovens, que não conheceram outro mundo que não este, “sempre ligado”. Mas a competência digital não depende tanto do acesso às tecnologias digitais, nem do saber utilizá-las, mas de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam numa utilização segura, crítica e criativa das mesmas para atingir metas relacionadas com o trabalho, o emprego, a aprendizagem, o lazer, a inclusão e a participação na sociedade.

O papel que a formação e a educação assume no desenvolvimento desta competência originou o lançamento de uma série de quadros de referência. Um deles é o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp) destinado a qualquer cidadão, independentemente da sua idade ou profissão. O DigComp descreve o que é ser-se digitalmente competente, propondo 21 competências distribuídas por cinco grandes áreas: a literacia de informação e de dados, que inclui saber

¹ mlucas@a.pt . Investigadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

analisar, comparar e avaliar criticamente a informação *online* (lembre-se do poder das *fake news*); a comunicação e colaboração, que inclui a participação na sociedade através da utilização de serviços digitais ou a adequação do comportamento (sabia que também há normas de etiqueta *online*?); a criação de conteúdo, que inclui os direitos de autor (quantas vezes se apropria de conteúdo sem dar crédito ao seu autor?); a segurança, que inclui a proteção de dados pessoais e da privacidade dos outros (alguma vez partilhou fotos ou contas de email sem o consentimento das pessoas que nelas constam?); e a resolução de problemas, que inclui a identificação de áreas em que a nossa própria competência digital necessita de ser atualizada.

A competência digital pode ter implicações em praticamente todas as esferas da nossa vida, seja a pessoal, social ou profissional e, como qualquer outra competência, pode ser aprendida e melhorada. Fica o desafio: ponha à prova a sua competência de pesquisa *online*, encontre a versão portuguesa do DigComp e, em jeito de autorreflexão, teste a sua competência digital.

29 NOVEMBRO 2018

É DIFÍCIL EDUCAR UMA CRIANÇA?

Carlos Fernandes da Silva¹

Uma criança, mesmo com um dia de vida após o nascimento, sabe muito mais do que o adulto acredita.

Imagine-se junto à Ria de Aveiro, num dos jardins públicos com dois bebés. Deixe que o bebé Francisco experimente uma chupeta arredondada e de textura suave e o bebé Rodrigo uma chupeta pontiaguda e de textura enrugada, não permitindo que os bebés vejam as chupetas. Depois coloque as chupetas na toalha que tem sobre a relva. Ambos olham mais tempo para a chupeta que tiveram na boca. Isto é, conseguiram reconhecer a forma das chupetas tateando-as com a boca e língua, o que exige capacidades avançadas de análise de dados sensoriais e de representação mental.

Numa das praias da Barra uma mãe leva o seu bebé de 9 meses a uma feira onde há marionetas. O bebé vê uma marioneta azul que tenta levantar a tampa de uma caixa para tirar um boneco. Aparece uma segunda marioneta amarela “ajudadora” que ajuda a marioneta azul e lhe dá o boneco. Depois repetem a cena mas com uma marioneta verde “antissocial” que salta para cima da caixa e impede a marioneta azul

¹ csilva@ua.pt. Diretor do Departamento de Educação e Psicologia, unidade orgânica que integra o CIDTFF - Universidade de Aveiro

de tirar o boneco. A seguir dão a escolher ao bebé as duas marionetas amarela e verde e o bebé escolhe a amarela (que ajudou).

A seguir a marioneta amarela “ajudadora” perde uma bola. Aparece uma marioneta castanha “solidária” que apanha a bola e entrega à amarela. Noutra altura aparece uma marioneta roxa que rouba a bola e foge. O bebé prefere a marioneta castanha solidária que entrega a bola.

Mas, qual prefere o bebé se a marioneta que perde a bola for a marioneta verde “antissocial”? Prefere a marioneta roxa que rouba a bola e foge!

Isto é, os bebés com 9 meses de idade ajuízam moralmente tendo em conta os contextos e a história – *uma noção de justiça muito avançada*.

Tendo em conta esta capacidade de ajuizamento moral avançado aos 9 meses de idade, como ajuizará a criança as ações injustas e/ou violentas dos cuidadores? E em que medida causará danos no seu desenvolvimento psicológico?

Efetivamente as crianças possuem mais capacidades do que o senso comum acredita.

Numa festa de aniversário, a menina Vera, com 9 anos de idade, vendo uma grávida pergunta à mãe o que teria a senhora grávida na barriga. A mãe, com dificuldade em lidar com a questão, diz que será “água”. A Vera comenta de imediato: “Ai mãe! Sério? Assim o bebé vai morrer afogado!”. A criança quis testar uma hipótese.

Educar uma criança é fácil se se garantir que a mesma sente que pode testar as suas hipóteses colocando perguntas aos pais. Deverão dar informação verdadeira mas limitada. Sabendo que têm permissão, as crianças procurarão os pais para informação adicional.

Será igualmente importante que ao fim de um dia de trabalho para os pais e de um dia de creche e/ou escola, os pais deixem de fazer seja o que for e atendam a criança ou jovem durante os primeiros 15 minutos (escuta ativa).

Não é difícil educar uma criança, apesar da complexidade e de algumas exigirem intervenção especializada.

13 DEZEMBRO 2018

TIMOR-LESTE, TÃO LONGE OU TÃO PERTO?

Isabel Martins¹

Escrevo de Díli, dia 7 de dezembro, exatamente quarenta e três anos depois do fatídico dia em que os quadrimotores «Hércules» da força aérea indonésia bombardearam Díli, ao mesmo tempo que por mar chegavam contingentes militares e viaturas blindadas. Rapidamente Díli ficou coberta de cadáveres, casas incendiadas e a destruição alastrou. O refúgio para quem conseguiu sobreviver foi a montanha, onde muitos ficaram durante largos anos. A ocupação indonésia de Timor-Leste durou 24 anos e só em 1999, no referendo de 30 de agosto, os timorenses exprimiram livremente a sua vontade de serem um povo livre e independente, por oposição a uma província da Indonésia, esse país gigante e tão próximo. Em homenagem a todos os resistentes o 7 de dezembro passou a ser celebrado, em feriado nacional, como “o Dia de Timor-Leste” designado também como “Dia dos Heróis Nacionais”.

Revisitei ontem o Arquivo e Museu da Resistência onde a história deste povo está relatada de forma impressionante, usando três línguas: português, inglês e tétum. Perceber a dimensão da tragédia por que passou Timor-Leste durante a ocupação indonésia, a forma

¹ imartins@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

como o território foi espoliado, as pessoas foram privadas dos direitos mais básicos e até proibidas de usar o português falado ou escrito, é devastador dada a dimensão da tragédia. A “indonesiação” das novas gerações foi um trabalho seguido a preceito pelos ocupantes ilegítimos, introduzindo de forma eficaz nas escolas a língua, o currículo e os professores da Indonésia. Em 1999, no pós-referendo, falava português apenas quem tinha feito, pelo menos, o ensino primário (4 anos) até 1974 e aqueles que de forma corajosa e arriscada insistiram em manter, em Díli, uma escola de língua portuguesa, o “Externato de S. José”.

A declaração da independência de Timor-Leste e o seu reconhecimento internacional no dia 20 de maio de 2002 trouxe a esperança aos timorenses mas os desafios que então surgiram foram enormes. A destruição verificada após o referendo de 1999, onde se incluiu a aniquilação do sistema de ensino vigente (indonésio) e a saída em massa dos professores, tornou clara a dimensão da tarefa a enfrentar. A construção de currículos próprios, de recursos didáticos, de infra-estruturas e a formação de professores precisaria de muita colaboração internacional, de muito investimento e, sobretudo, de uma visão clara por parte dos responsáveis sobre qual o caminho a seguir na recuperação plena do direito à educação de todos os timorenses.

A assunção da língua portuguesa como uma das duas línguas nacionais, a par com o tétum (artigo 13.º da Constituição), e o português como língua de ensino, trouxeram desafios acrescidos a Timor-Leste e responsabilidades a Portugal ao ser chamado a colaborar nos projetos de reintrodução e consolidação da língua portuguesa, a partir de 2001. Sucederam-se programas para Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, conforme a Lei de Bases da Educação (2008).

Em 2009, o Ministro da Educação do IV Governo Constitucional tomou a decisão de reestruturar o Currículo do Ensino Secundário Geral (10.º, 11.º e 12.º ano) de modo a romper com o modelo indonésio vigente. O protocolo celebrado então com a FCG (Fundação Calouste Gulbenkian) e o IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento), levou a que a FCG convidasse a Universidade de Aveiro (UA) para conceber o currículo, os programas das disciplinas nele incluídas, bem como os recursos didáticos para alunos e professores (Projeto “Falar Português”).

O desafio lançado foi enorme, tendo a coordenação executiva (Isabel P. Martins & Ângelo Ferreira) constituído uma equipa de mais de 60 especialistas de 14 disciplinas, que se encarregaram, de 2010 a 2013, de conceber o Plano Curricular, 14 Programas, 42 Manuais para alunos e 42 Guias Didáticos para professores. Todo material, em ficheiros, foi entregue ao ME-RDTL para uso livre e pode ser consultado (www.ua.pt/esgtimor). O projeto foi totalmente financiado por Portugal, através do Fundo da Língua Portuguesa. O trabalho da equipa foi sendo partilhado com o ME-RDTL e professores timorenses, ao longo de cinco missões que levaram a Timor-Leste 40 dos autores portugueses.

Em 2012 teve início a implementação do novo 10.º ano, começando os materiais a chegar às escolas, distribuídos gratuitamente pelo ME-RDTL. Embora houvesse consciência de que as condições no terreno ainda não eram adequadas e, portanto, o uso fosse irregular, foi muito importante verificar como isso começou a interferir na consciencialização dos professores sobre as mudanças que seria necessário implementar: melhor uso da língua portuguesa e melhor conhecimento a nível científico e didático dos conteúdos.

Paralelamente à implementação do novo currículo, o Ministro da Educação preocupou-se em criar um Programa de Formação contínua de Professores, o PFICP, no qual a UA se envolveu em parceria direta com o ME-RDTL, selecionando e acompanhando 20 professores de língua portuguesa e um professor para cada uma das 14 disciplinas do ESG. A formação decorreu de junho de 2012 a dezembro de 2014, numa perspetiva de formação de formadores, no caso do ESG. No período final os professores timorenses assumiram o papel de formadores, em outros municípios, sob a supervisão do formador português. Este modelo, embora com grandes limitações, permitiu ao ME-RDTL compreender, na prática, que seria necessário investir mais na formação de professores, dadas as carências identificadas.

Em 2016 foi definido novo Projeto, o “Formar Mais”, em vigor de julho 2016 a dezembro 2018, no âmbito de uma parceria bilateral Camões, IP / INFORDEPE (ME-RDTL) e de um acordo Camões, IP / UA (supervisão científico-pedagógica). Ao longo de 30 meses, um grupo de 15 formadores do ESG e 11 formadores de

Português para o 3.º CEB, trabalharam com professores em escolas distribuídas pelos 13 municípios de Timor-Leste, proporcionando uma formação contínua em contexto de escola, através da tutoria científico-pedagógica, observação de aulas, codocência e apoio à direção. Os formadores foram acompanhados por um Back-Office criado na UA, em trabalho a distância.

A participação da UA nestes três projetos de cooperação só foi possível dado o conhecimento construído ao longo de vários anos sobre desenvolvimento curricular, conceção de recursos didáticos e formação de professores. Timor-Leste está, assim, mais perto de nós.

27 DEZEMBRO 2018

SENTIR E APRENDER PORTUGAL DE OUTRO LUGAR: QUAL O CONTRIBUTO DO EPE?

Lurdes Gonçalves¹

No dia 18 de dezembro assinala-se o Dia Internacional das Migrações, proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2000. Nesta data celebra-se a migração, enquanto manifestação corajosa da vontade da pessoa em superar a adversidade e em alcançar uma vida melhor. Com efeito, a procura de melhores condições de vida ou de novas experiências e oportunidades faz muitos portugueses deixar Portugal. Segundo os dados do Observatório da Emigração, em 2017 o total de emigrantes portugueses no mundo era de 2.266.735. Destes, 1.502.151 concentram-se na Europa.

Mas, mudar de país não implica mudar de matriz cultural! Na verdade, a grande maioria dos emigrantes portugueses mantém a ligação ao país, à cultura e à língua portuguesas, tanto nos seus hábitos quotidianos, como no seio familiar, passando-a às gerações seguintes.

Nesta tarefa, o ensino português no estrangeiro (EPE) constitui-se como um grande aliado das famílias, no que se refere à preservação

¹ mgoncalves@ua.pt . Investigadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” e Coordenadora EPE-Suíça

da matriz cultural portuguesa, através do desenvolvimento linguístico e cultural das crianças e jovens luso-descendentes.

O EPE é uma modalidade de educação escolar inscrita na Lei de Bases do Sistema Educativo Português e tem como objetivos afirmar e difundir a língua e a cultura portuguesas no mundo, permitindo a sua aprendizagem junto das comunidades luso-descendentes. Está presente nos países com grande número de emigrantes portugueses, em todos os continentes. Na Europa, destacam-se a Alemanha, Espanha, França, Luxemburgo, Bélgica, Reino Unido e Suíça.

Esta importante missão de ensino e divulgação da língua e da cultura portuguesas é assegurada pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. desde 2010. A rede EPE no nível pré-escolar e nos ensinos básico e secundário contempla atualmente 13 países, envolve mais de 300 professores e cerca de 17000 alunos.

O EPE tem vindo a sofrer alterações que refletem tanto as mudanças económicas, sociais e tecnológicas da sociedade, como as alterações das características da migração na atualidade. A sua reconfiguração tem como objetivo ir ao encontro das características das crianças e jovens luso-descendentes e das expectativas das famílias portuguesas na diáspora.

Com efeito, muitas famílias acabaram por mais ficar mais tempo do que o originalmente planeado, decidindo-se outras a ficar definitivamente no país de acolhimento, pelo que os seus filhos frequentam aí a totalidade do percurso escolar. Deste modo, o perfil das crianças e jovens emigrantes portugueses tem vindo a mudar gradualmente ao longo do tempo. Muitos já são segunda e até terceira geração, possuem características e expectativas muito diferentes da geração anterior e apresentam um repertório linguístico e cultural muito diferente e diversificado.

Neste contexto, fruto das alterações mencionadas, o EPE deixou de ter como objetivo primordial a posterior reintegração das crianças e jovens emigrantes no sistema de ensino português, incluindo entre os seus principais objetivos, para além do ensino da língua e cultura portuguesas, a preocupação de apoiar a construção coesa e harmoniosa da identidade e o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, facilitadora da integração bem sucedida no país de acolhimento e, no mundo, em geral.

O trabalho pedagógico-didático do EPE é orientado por um quadro de referência específico (QuaREPE), um documento que descreve o desenvolvimento de competências na língua portuguesa, nomeadamente: competências gerais, competências relacionadas com outras áreas curriculares, consciência intercultural, competências comunicativas na língua e uso da língua. As competências são descritas de acordo com cinco níveis de proficiência linguística: A1, A2, B1, B2 e C1 que refletem a progressão em diferentes domínios sociais da comunicação. A partir de 2013, os alunos do EPE podem fazer exames específicos, obtendo, desta forma, a certificação das suas competências na língua portuguesa.

Em geral, as aulas do EPE decorrem em regime extracurricular, portanto fora do horário regular do sistema de ensino do país de acolhimento e em contextos muito diversificados devido, por um lado, aos perfis linguísticos e sociais dos alunos e das suas famílias e, por outro, à realidade específica de cada um dos países de acolhimento.

Por exemplo, na Suíça, no presente ano letivo, o EPE conta com cerca de 9700 alunos, desde os 7 aos 18 anos, que se distribuem pelos diversos níveis de A1 a C1. As aulas realizam-se após o horário escolar regular, o que representa para os alunos um prolongamento do seu horário letivo. Nas aulas, desenvolvem-se estratégias e atividades variadas, onde se incluem projetos que vão ao encontro dos interesses dos alunos e também expandem as áreas de conhecimento, como é o caso do Projeto “Ciência no EPE” desenvolvido a partir do ano letivo de 2017-2018, na Suíça. Também são realizados eventos que incluem a presença de autores de língua portuguesa, visitas de estudo e intercâmbios com escolas em Portugal, entre outros.

A tarefa dos professores do EPE situa-se no necessário equilíbrio entre a gestão curricular dos conteúdos linguísticos e culturais a trabalhar, a gestão da dimensão afetiva que liga os alunos às raízes da cultura portuguesa e ainda a capacidade de estabelecer pontes e contactos com a língua e cultura do país de acolhimento.

Muitas famílias portuguesas reconhecem a mais-valia do EPE enquanto um apoio à sua tarefa na manutenção da língua portuguesa e matriculam os seus educandos junto do Camões, I.P. demonstrando uma vontade firme em incluir a aprendizagem da língua e cultura por-

tuguesas no percurso escolar dos seus filhos. Essa determinação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento sólido e coeso da identidade dos seus filhos, uma vez que o EPE os ajuda a construir uma autoimagem positiva de si próprios e da sua pertença à cultura portuguesa, para além da pertença à cultura do país de acolhimento (e/ou a outros países).

As palavras de uma professora do EPE na Suíça refletem o comprometimento das pessoas que lhe dão corpo e as potencialidades do EPE na atualidade, projetando-as no futuro: *Para mim o EPE é um legado e uma missão onde a língua, cultura e os afetos são o seu maior expoente. É, ainda, a ponte que convida e transforma o potencial linguístico e cultural da diáspora em oportunidades*”.

SOBRE OS AUTORES



Maria Helena Araújo e Sá

Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro, é doutorada em Didática de Línguas desde 1996. É atualmente coordenadora do CIDTFF e diretora do Programa Doutoral em Educação, sendo ainda responsável pelo Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular deste curso. Os seus interesses de investigação e formação situam-se no âmbito da educação plurilingue e intercultural e da intercompreensão.



Lúcia Pombo

Investigadora e membro da Coordenação do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (UA). É Doutorada em Biologia e Doutorada em Educação. É Coordenadora do Projeto EduPARK financiado por FEDER & FCT (edupark.web.ua.pt). Tem lecionado e orientado estudantes de Doutoramento e Mestrado no Departamento de Educação e Psicologia da UA. Tem dado cursos de formação creditados a professores para a integração de tecnologias no Ensino. Interesses de investigação: aprendizagem móvel, gamificação e Realidade Aumentada no Ensino das Ciências.



Nilza Costa

Professora Catedrática da Universidade de Aveiro, docente e investigadora nessa Instituição desde 1981, é doutorada em Ensino da Física (1987; Universidade de Londres, UK). Tem coordenado diversos projetos de investigação financiados e é autora e co-autora de várias publicações científicas. Em ambos os casos essas atividades têm tido uma dimensão nacional e internacional e focam-se, principalmente, nas áreas da Formação de Professores, Educação em Ciências, Educação e Saúde



Gabriela Portugal

Doutorada em Ciências da Educação, Professora na Universidade de Aveiro e investigadora no CIDTFF. Tem como principais interesses a promoção de uma educação de infância de qualidade (0-6 anos), focando-se nos temas da intencionalidade educativa em contextos de creche (0-3 anos); avaliação e acompanhamento das crianças em creche e educação pré-escolar; promoção do bem-estar emocional e implicação das crianças; enriquecimento e exploração dos espaços exteriores em contextos educativos e potencialidades do brincar.



Sílvia Melo-Pfeifer

Licenciada em Ensino de Português e Francês e Doutorada em Didáctica de Línguas, pela Universidade de Aveiro. Foi Coordenadora do Ensino de Português na Alemanha, pelo Instituto Camões, sendo, desde 2014, Professora Associada de Didática de Línguas Românicas no Departamento de Educação da Universidade de Hamburgo (Alemanha). Fez parte de equipas de projetos nacionais e internacionais na área da educação em línguas e é (co)autora de produção científica e de material pedagógico-didático na mesma área.



Rui M. Vieira

Doutorado pela Universidade de Aveiro, é aqui Professor Auxiliar (desde 2004) com Agregação (desde 2017). Desenvolve a docência nos Mestrados e Doutoramentos, na área da Educação. Autor de 50 artigos, 25 livros e 30 capítulos de livros, orientou 10 teses de doutoramento e cerca de 50 dissertações de mestrado. Desenvolve investigação na área da Formação de Professores; Desenvolvimento Curricular (foco no Pensamento Crítico); Educação em Ciências, TIC e Educação para o Desenvolvimento Sustentável.



Amanda R. Franco

Doutorada em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) pela Universidade do Minho. Tem experiência enquanto psicóloga escolar. Atualmente, é Investigadora de Pós-Doutoramento (com Bolsa FCT) no CIDTFF da Universidade de Aveiro, com projeto “O pensamento crítico e a formação universitária: Impactes no estudante e seu desempenho académico”. É autora única, principal ou secundária de artigos publicados em revistas indexadas, capítulos de livro e artigos em atas (nacionais e internacionais).



Celina Tenreiro-Vieira

Professora de Matemática e Ciências e desde 2003 integra o CIDTFF da Universidade de Aveiro, na área da formação inicial e continuada de professores de ciências e matemática. Autora de mais de 10 livros e mais de 100 artigos e comunicações, orientou cerca de 15 dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento. Pertenceu ao grupo de peritos na Unidade Nacional da Rede Eurydice e à Comissão Técnico-Pedagógica Nacional do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências.



Susana Pinto

Investigadora no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Tem um Doutoramento em Didática e Formação e desenvolve investigação nas áreas das políticas linguísticas e educação/supervisão intercultural no ensino superior no âmbito das quais é de autora de artigos, livros e capítulos de livros. Tem sido membro de diversos projetos internacionais de investigação sobre plurilinguismo e intercompreensão.



Ana Raquel Simões

Doutorada em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro, Portugal, onde é Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia. Tem sido responsável por unidades curriculares nos cursos de formação inicial e pós-graduada de professores. Coordenou e participou em diferentes projetos de educação e formação na área da educação em línguas. É investigadora do CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) e pertence ao LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).



Paula Santos

Doutorada em Ciências da Educação/Intervenção Precoce na Infância (IPI), mestre em Ativação do Desenvolvimento Psicológico e educadora especializada em Educação Especial (EE). Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, coordena a área de especialização em Diversidade e EE do Programa Doutoral em Educação. Desempenhou funções docentes, supervisivas e de coordenação em EE e IPI. Interesses de investigação: Educação Inclusiva; IPI; Educação Experiencial.



Vânia Carlos

Geógrafa, mestre em Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e Doutorada em Multimédia em Educação, é investigadora no Departamento de Educação e Psicologia da UA (CIDTFF), no domínio científico Didática e Tecnologia Educativa - “Smart Educational Communities: geographic citizen science networks connecting smart open cities and schools in the Aveiro region” (REF. 183-97-ARH/2018). Foi consultora em SIG (esri Portugal) e em planeamento territorial (Ventura da Cruz, Planeamento).



Rui Neves

Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia e membro do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores na Universidade de Aveiro. É Diretor de Curso da Licenciatura em Educação Básica. Doutorado em Didática (UAveiro), Mestre em Ciências do Desporto (UPorto) e Licenciado em Educação Física (ULisboa). Tem como interesses de investigação a Atividade Física e a Educação Física nos primeiros anos. Integra a EPPEN - European Primary Physical Education Network e faz parte do grupo dinamizador do seminário A Cultura Motora na Escola do 1º CEB. Autor de dezenas de comunicações em seminários e congressos e artigos em revistas nacionais e estrangeiras.



Margarida Lucas

Doutorada em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro desde 2012. Antes de se dedicar exclusivamente à investigação, foi docente em vários níveis e contextos de ensino. Os seus interesses de investigação centram-se na utilização de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem, especificamente para o desenvolvimento da competência digital e articulação da aprendizagem formal e informal.



Carlos Fernandes da Silva

Psicólogo, professor catedrático e diretor do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Possui mais de cem publicações (artigos nacionais e internacionais, livros e capítulos de livros) nas áreas da psicologia e educação. Tem desenvolvido projetos de investigação na área do combate do insucesso escolar (EPIS): métodos, técnicas e instrumentos de rastreio, avaliação e intervenção em sala de aula, bem como trabalho com as famílias.



Isabel P. Martins

Professora Catedrática de Didática das Ciências, aposentada, no Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, membro do CIDTFF. Desde 2009 coordena projetos de desenvolvimento curricular e de formação de professores em Timor-Leste. Realizou mais de uma dúzia de missões naquele país onde visitou e conhece escolas em todo o território. É Presidente da Associação Ibero-americana CTS na Educação em Ciência. Recebeu o Prémio Ciência Viva Montepio Educação 2017.



Lurdes Gonçalves

Mestre em Gestão Curricular e doutorada em Didática de Línguas, é coordenadora do Ensino Português no Estrangeiro, na Suíça, desde 2013. É colaboradora do CIDTFF da Universidade de Aveiro e tem participado e desenvolvido projetos de investigação, publicado nas áreas do desenvolvimento profissional docente, educação plurilingue, língua de herança e supervisão. Desenvolve presentemente um projeto de pós-doutoramento na área da supervisão.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.