



2021

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Education, Territories and Human Development

22 a 24 de Julho
22nd till 24th of July

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL *4th International Seminar*

ATAS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ilídia Cabral e Diana Mesquita (Coord.)
Porto - 2021



CATOLICA
FACULTY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

PORTO



CATOLICA
CEDH - RESEARCH CENTRE FOR
HUMAN DEVELOPMENT

PORTO

IV Seminário Internacional: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano

4th International Seminar: Education, Territories and Human Development

Online, 22-24 de Julho de 2021
Online, July 22-24, 2021

Título | Title: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do IV Seminário Internacional | Education, Territories and Human Development: 4th International Seminar Proceedings. **Comunicações Livres | Free Communications. Coordenação | Coordination:** Ilídia Cabral e Diana Mesquita. **Organizadores | Organizers:** Cristina Palmeirão, Diana Soares, Isabel Baptista, José Matias Alves, Marisa Carvalho. **Autores | Authors:** Adérito Gomes Barbosa, Adriana Cumbelembe, Alessandro Ferreira Alves, Alexandra Maria Pereira Carneiro, Amelia Diaz, Ana Isabel Andrade, Ana Isabel Moreira, Ana Sucena, Anabela Cardoso Pinheiro, Andreia Carvalho, Andreia Sofia Dias Rodrigues, Anna Paula Santos Lemos Peres, António Borrhalho, António Bruno de Moraes, António de Andrade, António Gonçalves, António Joaquim Fernandes Ruas Coelho, António Magalhães, Belén Sáenz-Rico De Santiago, Branca Miranda, Bruna Moresco Rizzon, Carla Alexandra de Sousa Silva, Carla Emanuelle Silva de Carvalho, Carlos Teixeira, Cássio Barboza Lima, Clarinda Pomar, Cláudia José Vieira Nanhecu, Cláudia Susana Pacheco Pinhão Leite Antunes Gomes, Cristiane Correa Strieder, Cristina Palmeirão, Cynara Silde Mesquita Veloso, Dalton Caldeira Rocha, Daniel Ferreira dos Santos, Dianne Magalhães Viana, Elza da Conceição Mesquita, Ernest Pons Fanals, Fátima Tavares Braga da Silva, Fernanda Maria Almeida Fonseca, Filipa Pereira Araújo, Francisco Matete, Gillian Moreira, Guida Veiga, Ignacio J. Diaz-Maroto, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Ingrid del Valle García Carreño, Isabel Maria Ferreira Ribeiro, Isolda Gianni de Lima, Isolina Maria Dias Jorge, Isolina Oliveira, Ivone Andreia Vieira Ferreira, Jaqueline Oecksler Calderón Langa, Joana Cortes Figueira, Joana Isabel Esteves dos Santos Leite, João Queirós, Joaquim Machado, José Marmeleira, José Matias Alves, Kátia Tarouquella Rodrigues Brasil, Kleopatra N. Vasileiou, Laurete Zanol Sauer, Leonilde Olim, Lídia Serra, Liliane Aparecida da Silva Marques, Lucia Oliveira, Luís Castanheira, Luis Joaquim Antonio Muengua, Luís Rothes, Luísa Orvalho, Mahomed Nazir Ibraimo, Manuel Augusto Tomás Gomes, Marcelo Filipe Alves Magalhães, Margarida Araújo, Maria Covadonga Blanco González, Maria da Glória Santos, Maria del Rosario Mendoza Carretero, Maria Giannakou, Maria José de Oliveira Rodrigues Carvalho, Mariana Aranha de Souza, Marina Cioato de Lima, Miranda Amade Miguel, Mircea Badut, Natália Bolfe, Orquídea Coelho, Otilia Castro, Paulino Mulamba, Pedro Duarte, Pedro Miguel de Pinho Pereira, Raquel Simões de Almeida, Renato Jorge Silva Oliveira, Rodrigo Franklin Frogeri, Ronara Cristina Bozi dos Reis, Samuel Helena Tumbula, Sancha de Campanella, Sandra Maria Gouveia Antunes, Sérgio Mendonça, Sílvia Amorim, Sílvia Martins Fernandes, Sofia Figueiredo, Sónia Marisa Pereira Dinis e Silva, Susete da Conceição Costa Albino, Tânia Mara Campos de Almeida, Teresa Silveira-Botelho, Tomásia Francisca Estêvão Moraes, Vania Regina Boschetti, Vera Lúcia Encarnado Lazana. **Design e paginação | Design and pagination:** eventQualia. **Editor | Publisher:** Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia. **Local e data | Place and date:** Porto, 2021. **ISBN:** 978-989-53098-6-3.

Nota Introdutória

A educação escolar é hoje atravessada por várias tensões e desafios, como a compulsividade e o abandono, o acolhimento de todos e as aprendizagens de cada um, o projeto societário e a integração comunitária, a vivência escolar e a formação para a vida adulta, o currículo prescrito, o currículo adotado e o currículo oculto, a forma escolar e as modalidades de educação não formal.

A área da educação entronca-se ainda com diferentes áreas e domínios do conhecimento e da ação e articula-se com territórios geográficos, sociais e culturais.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o IV Seminário Internacional “Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano”, que se realizou no Porto, nos dias 22 a 24 de julho de 2021.

O Seminário Internacional pretende reunir investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituir uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal.

Foram cerca de duas centenas os participantes que, vindos de África, Europa e América, enriqueceram a partilha e o conhecimento em torno de 4 eixos temáticos.

O primeiro eixo centrou-se nos projetos educacionais e desenvolvimento do território, desenvolvendo temáticas que abordaram tópicos como a educação sociocomunitária e desenvolvimento local, a qualificação de pessoas e organizações, a mediação e intervenção socioeducativa, o ensino e formação profissional e o papel dos municípios na Educação.

O segundo eixo focalizou-se na problemática da gestão, avaliação e melhoria em Educação, refletindo sobre os temas das políticas públicas de educação e avaliação, dos modelos e práticas de organização escolar, dos projetos de desenvolvimento dos contextos educativos, dos modelos e práticas de liderança e a monitorização e avaliação educativa.

O terceiro eixo trabalhou as questões relacionadas com a escola, democracia e inclusão, aprofundando os tópicos da democracia, equidade e justiça, da promoção do sucesso educativo, das políticas e práticas de inclusão, da autonomia e flexibilidade curricular e dos projetos e dinâmicas de intervenção prioritária.

O quarto eixo desenvolveu as questões da formação e desenvolvimento profissional, trabalhando as problemáticas da formação inicial, da formação especializada, da formação em contexto de trabalho, da supervisão da prática pedagógica e da colaboração e desenvolvimento profissional.

Como se referiu, o Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituiu uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal, dele resultando o presente Livro de Atas que reúne o essencial do apresentado nas numerosas sessões simultâneas que decorreram on line no verão de 2021.

Resta-nos referir o nosso vivo agradecimento a todos os autores que tornaram possível este evento científico e a todos os colaboradores que logisticamente o viabilizaram. Esperamos contar convosco em 2023, no V Seminário Internacional. Com redobrado entusiasmo, participação e respostas para os múltiplos problemas e desafios que enfrentamos.

Índice

PROJETOS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO - EDUCATIONAL PROJECTS AND LOCAL DEVELOPMENT	9
Trajelórias e práticas profissionais de educadores de adultos em processos de RVCC: resultados de um estudo no Norte de Portugal.....	10
Universidade e território: uma relação necessária.....	21
Estilos de aprendizagem no ensino básico em matemática.....	32
Município e escola em contexto de pandemia – práticas de autonomia e centralização ...	42
Aprendizagem baseada em projetos: um método de aprendizagem ativa.....	54
Inovação educativa, práticas de liderança do diretor e tecnologias	60
Ludificação na sala de aula – um estudo de caso: análise prévia.....	68
Escolas multisseriadas de Iguape: educação, inclusão e resistências.....	80
Projeto ag(ir) para o sucesso escolar: “centro integra” e “+ santo tirso: experimentar, aprender e partilhar”.....	91
A promoção de competências de literacia de adultos em Portugal: fatores críticos de sucesso analisados à luz de iniciativas locais.....	101
Uma investigação matemática envolvendo ensino de frações	113
Educación profesional y universitaria en campamentos de refugiados saharauis: preparando la independencia.....	120
The contribution of foreign language learning to employability	132
A Comunicação Como Factor Fundamental No Processo De Supervisão Pedagógica. Caso: Faculdade De Ciências Sociais E Políticas, Ucm.	147
GESTÃO, AVALIAÇÃO E MELHORIA EM EDUCAÇÃO - MANAGEMENT, EVALUATION AND IMPROVEMENT IN EDUCATION.....	159
Inovação e transformação das escolas: um modelo de estudo	160
Educação jurídica remota em tempos de pandemia: relatos de experiências.....	175
Coordenação Escolar e melhoria das escolas missionárias (católicas) em Cabinda – Angola.....	186
Análise de erros como recurso de apoio à aprendizagem matemática.....	198
Pandemia, ensino remoto e equidade: análise exploratória dos impactos nas aprendizagens.....	205
Educação digital: moving to the future - desafios para a escola, professores e alunos....	216
Gestão democrática e a implementação de sistemas de avaliação de qualidade nas escolas da cidade de maputo.....	229
Ação da cooperação internacional na 1.ª reforma curricular de TimorLeste	238
Sources and consequences of teachers’ stress during the Covid-19 pandemic	251
Aprendizagem baseada em problemas – perspetivas de docentes e alunos do ensino superior.....	263
Práticas pedagógicas implementadas por professores do Ensino Superior durante a pandemia	277

Mapeamento das Pesquisas em Políticas Públicas para o Ensino de Ciências	292
Avaliação interna, como mecanismo chave de garantia da qualidade no Ensino Superior ... 293	
Lideranças e aprendizagens: projeto de investigação em zonas de influência pedagógica ... 307	
Entre as palavras e a ação concreta. Crónica de uma gestão democrática da organização escolar	316
Investigación educacional: rol de las TIC en la docencia universitaria	330
Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino superior público em angola: entre os desafios e as perspectivas	340
Conhecer para melhorar a qualidade da ação educativa	352
Processos organizacionais das escolas e o (in)sucesso escolar: um modelo de análise ...	365
As Atividades de Enriquecimento Curricular como espaço de reflexão sobre educação e território.	378
Dinâmica interdisciplinar de projeto (dip) -matemática e geometria descritiva	391
Novas Tecnologias em Contexto de Sala de Aula no Ensino Superior	407
Práticas e crenças dos professores sobre avaliação: O quê? Como? Porquê?.....	424
A Participação dos Membros do Conselho de Escola na Implementação das Medidas de Prevenção do Covid 19-Numa Escola Primária em Moçambique.....	434
Para a construção de um Referencial de Avaliação de Escola/ Agrupamento - Um estudo exploratório	441
Práticas de liderança e racionalidades organizacionais em uma escola profissional da zona centro de Portugal	457
Práticas em Parceria para a Promoção do Sucesso Educativo	470
ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO - SCHOOL, DEMOCRACY AND INCLUSION	485
A equidade na educação primária em Angola: obrigatoriedade, gratuidade e desigualdades	486
Reflexos da escola como organização burocrática: uma realidade no contexto malanjino ... 496	
A escola como promotora da participação cívica e política: o programa “Parlamento dos Jovens”	510
A cultura organizacional escolar: o ethos da escola católica	523
O sucesso e a inclusão socioeducativos: contributos decorrentes da intervenção multissituada dos assistentes sociais nas escolas	536
Meninas Velozes: da periferia à universidade	548
Educación y desarrollo humano: desigualdad e inequidad desde un enfoque interseccional 558	
Abordemos el liderazgo distribuido desde la visión interna de una escuela católica madrileña.....	563
Educação de Surdos em Moçambique: políticas, práticas pedagógicas e (ex)inclusão no ensino secundário	580

A prognostic of the impact of coronavirus on education in Europe: some evidence.	592
Os Sentimentos dos Alunos em Tempos de Ensino Remoto de Emergência	600
Regresso às aulas e ensino a distância em tempos de covid-19: Perceções de professores e alunos do ensino superior de Angola.	607
Da Educação Pré-escolar ao Secundário: metodologias que consolidam aprendizagem da leitura	620
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	631
- ...	631
TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	631
A percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no ensino superior.....	632
Formação contínua de professores e desenvolvimento profissional: papel das lideranças de topo.....	645
Refletindo sobre a prática na supervisão da formação inicial de professores.....	656
La formación inicial del profesorado universitario: una tarea imprescindible.....	672
Morfologia da exploração de smartphones no ensino	685
Profissionalização da contratação pública e ProcurCompEU	699
A ação dos coordenadores de departamento nas práticas de supervisão pedagógica.....	713
A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores.....	725
Políticas educativas e capacitação docente: a voz de futuros professores	738
Educational content profiled on three levels of accessibility – an innovative approach to self-education	750
Desafios dos professores na educação para o empreendedorismo em tempo de pandemia... 758	
Ensino, aprendizagem significativa e carreira docente no ensino superior angolano	764
Representações de supervisão pedagógica no ensino secundário de São Tomé e Príncipe ... 778	
Gestão curricular e desenvolvimento profissional no seio do grupo disciplinar.....	792
The case of teachers’ distance training on pupils’ distance learning under covid-19	804
Educomunicação e autoria em ambientes virtuais de aprendizagem	812
Effects of a relaxation intervention on college students’ social-emotional competence: study protocol.....	827
O lugar da investigação na prática de ensino supervisionada	833
A “ética” no ensino não superior.....	844

Ensino, aprendizagem significativa e carreira docente no ensino superior angolano

Sónia Dinis e Silva¹, António Borralho¹
soniapsidinis@hotmail.com, amab@uevora.pt

¹ *Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal*

Resumo

O ensino superior angolano tem sido visto como um caminho de libertação e desenvolvimento pessoal e social. Assim, as aprendizagens significativas que aí emergem assumem grande importância e o papel dos professores ganha relevância social. Contudo, não há dados que, consistentemente, permitam conhecer os processos tomados neste nível de ensino. Portanto, como decorre a inserção e progressão na carreira docente? E o desenvolvimento profissional dos professores? Quais os processos de ensino implementados em função das características dos alunos? Para aumentar conhecimento sobre estas questões, recorreremos às perceções dos professores do ensino superior. A investigação inscreve-se no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa e ambição descritiva. Os dados foram recolhidos em dois grupos focais com 12 professores de instituições do ensino superior das províncias de Benguela e Kwanza-Sul – dada a circunscrição, consideramos como um estudo de caso, de carácter instrumental. O tratamento dos dados ocorreu por análise de conteúdo. Os resultados indicam que os estudantes são adultos ativos ou jovens vindos do ensino secundário, a maioria com objetivos de ascensão económica e profissional; e os estilos de aprendizagem prevalentes são não orientado e orientado para a reprodução. Diante disto, os docentes reagem criando atividades práticas que requerem aplicação da teoria em contextos simulados, o que traduz afastamento à criação de significados. Quanto à carreira, a inserção parece ser aleatória, a progressão tem características de lateralidade e o desenvolvimento profissional ocorre por re-instrumentação e remodelação. Conclui-se que as características de aprendizagem dos estudantes estimulam os docentes a estratégias que, apesar da intenção de criar significado, podem não resultar em aprendizagens significativas; e que as condições da carreira docente originam processos de ensino assentes na ausência de trabalho colaborativo.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional Do Professor, Carreira Docente, Aprendizagens Significativas, Ensino Superior Angolano.

Introdução

O Ensino Superior Angolano (ESA) reúne características únicas dentro do seu contexto. Politicamente, suporta o desenvolvimento do país, historicamente é um veículo de desopressão e, socialmente, tornou-se um sonho pessoal e familiar rumo à melhoria da qualidade de vida.

Assim, o seu relevo social e económico está acentuado e muito do desenvolvimento futuro joga-se, diariamente, nas salas de aula das universidades, sob a ação dos professores.

Contudo, apesar de alguns estudos sobre a organização e impactos do ESA não há dados que, consistentemente, permitam conhecer os processos que aí são tomados, nem sobre os mecanismos para que os professores aprendam e melhorem as suas competências.

Esse conhecimento é relevante porque uma das finalidades da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores é a melhoria da aprendizagem dos alunos. Portanto, como decorre a inserção e progressão na carreira docente? E o desenvolvimento profissional dos professores? Quais os processos de ensino implementados em função das características dos alunos? Estas questões são relevantes já que permitem debater o seu inter-relacionamento para promover aprendizagens significativas.

Apresentamos os resultados de uma investigação que teve o propósito de explorar estas questões, sob o ponto de vista da perceção dos professores. Começamos por rever os elementos que definem a problemática. Em seguida apresentamos a metodologia que presidiu ao estudo, os resultados e a sua discussão. Terminamos com considerações orientadas para as políticas relacionadas com a carreira docente no ESA.

1 Revisão da bibliografia

Perante a problemática colocada foram considerados os seguintes objetos que permitiram operacionalizar a investigação: a carreira docente no ESA, as aprendizagens significativas e os estilos de aprendizagem.

1.1 Carreira docente

A carreira docente pode ser compreendida como um conjunto de processos que vinculam a pessoa a uma atividade profissional, ora contratualmente (o que traduz expectativas de desempenho), ora socialmente (o que traduz expectativas de estatuto social e ligação motivacional à atividade). Entre esses processos encontram-se a inserção que explica a entrada na carreira, a progressão que leva à alteração do estatuto formal do trabalhador e o desenvolvimento profissional do professor que se traduz no processo de melhoria profissional ao longo da vida.

O **ingresso na carreira docente no ESA** deve ser observado a partir de três momentos históricos. O primeiro, após a independência, em que, devido ao retorno a Portugal da maioria dos professores, as instituições do ESA ficaram vazias do seu corpo docente e houve a necessidade de preencher as vagas com aqueles que tinham habilitação mínima (nacionais ou estrangeiros que, em 1986, eram 64% do corpo docente) (Mendes & Manuel, 2020). O segundo em que o Estado foi procurando implementar um estatuto da carreira que aumentasse o nível de exigência no ingresso – que passou a assentar em concursos públicos - e promovesse a investigação que, contudo, foi sendo cerceado devido à escassez de recursos humanos. E o terceiro, no século XXI, em que a abertura de inúmeras instituições do ESA privado (com critérios de inserção não regulados), alargou o mercado de emprego e atraiu docentes do setor público, com consequências na atividade.

O resultado parece ser um sistema sedimentado em insuficiências e pouco exigente quanto a competências de investigação (o que mantém o contexto angolano sem adaptação cultural dos conhecimentos) ou à exclusividade. Por exemplo, em 2016 o número de docentes com doutoramento era de 838 (10%), enquanto os mestres eram 2917 (35%) e os licenciados 4650 (55%) (Filho, 2020).

Quanto à **progressão de carreira**, o seu conceito assenta na ideia de que se torna necessário readaptar o que se faz em função da realidade e das competências das

pessoas (Arnold, 1997; Gunz et al., 2000). Assim, os indivíduos têm objetivos pessoais que se confrontam com os papéis oferecidos pelas organizações, o que gera comprometimento e expectativas de progressão.

Durai (2010), identifica quatro tipos de progressão:

- convencional, com progressão vertical, alcançada pela promoção para uma categoria imediatamente superior, em que o trabalho precedente é entendido como pré-requisito para a ascensão. Esta é a lógica implementada no ESA (Decreto Presidencial n. °191/18 de 8 de Agosto);
- capacidades bifacetadas, em que o individuo pode decidir entre ser promovido para uma posição de chefia ou sem chefia, mas que tenha mais obrigações e retribuições;
- lateral, havendo progressão nas tarefas, responsabilidades e diversidade de ação – num movimento horizontal;
- *Network*, que resulta de uma combinação de movimentos verticais e laterais, em que a progressão depende de capacidades de multi-tarefa e experiências profissionais diversificadas.

Já o **desenvolvimento profissional do professor (DPP)** é um processo de melhoria e desenvolvimento de competências e práticas que os docentes adotam ao longo da vida (que pode iniciar-se antes da profissionalização) e que integra os desafios que estão na origem de novas aprendizagens e atividades (formais ou informais) que lhes dão resposta (Day, 1999; Opfer & Pedder, 2011).

Sachs (2009) observa o DPP a partir de quatro metáforas. Em duas delas o professor ocupa o papel de recetor passivo de informação/formação. São a re-instrumentação que corresponde à formação que o docente recebe para que possa continuar a ensinar com aperfeiçoamento técnico; e a remodelação em que o professor aprende para aplicar o que está legislado pelo Estado, por associação a reformas curriculares.

As outras duas metáforas focalizam-se na aprendizagem docente, na sua renovação profissional, em que os docentes assumem uma *práxis* reflexiva e desenvolvem-se em parceria e trabalho colaborativo. São a revitalização que corresponde à aprendizagem individual de cada professor assim como à sua flexibilidade; e a re-imaginação, de características comunitárias, que prevê percursos de aprendizagem diversificados, focando a dimensão política e ativista da profissão docente.

1.2 Aprendizagem significativa e estilos de aprendizagem

Na aprendizagem há que diferenciar entre o processo e os estilos que os indivíduos usam para aprender.

O ESA sempre foi entendido como o principal mecanismo de mobilidade social, de tal forma que era – ainda é – comum que as famílias se quotizassem para garantir a frequência universitária de um dos seus elementos, na expectativa de que isso trouxesse – traga - benefício para o estudante, família e sociedade, o que fornece um cunho de quase desígnio ao que se aprende – será “o” instrumento para uma vida feliz.

Ausubel (2003, 1982) considera que a aprendizagem resulta de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, ancoradas na estrutura

cognitiva particular de cada aluno. Diferencia a aprendizagem por memorização e aprendizagem significativa aceitando, contudo, que elas podem colocar-se facilmente num *continuum*.

A **aprendizagem significativa** envolve a aquisição de novos significados a partir de material apresentado, desde que este seja plausível (potencialmente significativo), não aleatório e não literal (i.e., que possua significado lógico), que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias relevantes ancoradas, com as quais o novo material possa interagir, dando lugar a novos significados. Já a aprendizagem por memorização, apesar de relevante em algumas situações de aprendizagem, relaciona-se de forma arbitrária e literal com a estrutura cognitiva, o que não resulta na aquisição de novos significados. Assim, são as aprendizagens significativas que favorecem a adaptação com sucesso ao meio, ou a resposta coerente às necessidades do contexto.

Os **estilos de aprendizagem** referem-se aos padrões de pensamento e comportamento dos indivíduos, quando confrontados com experiências de aprendizagem e que se traduzem em estratégias estáveis, comumente postas em prática independentemente da tarefa.

O modelo de estilos de aprendizagem de Vermunt (1996, 1998, 2005), considera que o tipo de regulação da aprendizagem, motivação do aluno e estratégias de processamento da informação originam quatro estilos orientados para:

- o significado com estratégias de processamento profundo, existência de autorregulação da aprendizagem e motivação assente no interesse pessoal;
- a reprodução com estratégias de processamento sequencial, regulação externa da aprendizagem, tomada passiva do conhecimento e orientação motivacional para a certificação;
- a aplicação com estratégias de concretização, regulação externa e motivação por interesse pessoal no uso do conhecimento;
- e o estilo não-orientado com ausência de regulação da aprendizagem e de motivação e com necessidade de agentes externos estimularem o aluno.

2 Metodologia

Propusemo-nos a produzir conhecimento exploratório acerca do ESA, dirigido aos processos de carreira (inserção, progressão e DPP) e às características pessoais e de aprendizagens dos estudantes, com os objetivos de contribuir para compreender a interação de uns e outros e debater os seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Em consequência, perguntamos, na perceção de professores do ESA de instituições públicas e privadas das províncias de Benguela e Kwanza-Sul:

- Como decorreram os seus processos de inserção e progressão na carreira docente e de desenvolvimento profissional?
- Quais são as características pessoais, familiares, profissionais e de aprendizagem dos seus alunos?
- Que estratégias de ensino implementam em função dessas características?

Para responder a estas questões desenvolvemos uma investigação inscrita no paradigma interpretativo, destinada a compreender a realidade na perspetiva de quem a vive (Creswell, 2012), por interpretação das suas perceções. Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, que mobilizou as falas que os agentes partilharam em grupos de discussão focada para compreender o fenómeno (Merriam & Tisdell, 2016; Stake, 2009), o que favoreceu a captura e desocultação dos valores e crenças na base da ação dos atores (Creswell, 2012; Hatch, 2002; Merriam & Tisdell, 2016). Optou-se pela modalidade de estudo de caso instrumental, já que mobilizamos as perceções de professores de contextos específicos e localizados e as usamos para contribuir para a compreensão da relação entre a carreira docente, a adaptação do ensino face às características dos estudantes e para debater a aprendizagem significativa no ESA.

A recolha de dados ocorreu por entrevista em *focus group*, técnica útil para esclarecer as raízes dos comportamentos complexos e para evidenciar as dinâmicas de interação capazes de originar mudanças (Barbour, 2013; Silva et al., 2014) e o ESA deve ser entendido, exatamente, como um espaço de construção social, multiregulado, em que as ações dos agentes são interdependentes – o que sugere que é relevante conhecer o que emerge das interações.

Os participantes foram convidados assente nos critérios de que deveriam lecionar em instituições das províncias de Benguela e Kwanza-Sul, possuir, pelo menos, quatro anos de experiência profissional e provir de áreas científicas diversas (optando-se, assim, por grupos homogéneos, mas com diversidade interna). Foram endereçados convites a docentes que preenchessem tais critérios, na expectativa de gerar dois grupos focais de entre 5 e 7 elementos. Contudo, as disponibilidades dos participantes resultaram num grupo de 4 professores e num grupo de 8 professores, 5 com emprego no setor privado e os restantes nos setores público e privado. Todos os participantes tiveram acesso a informações sobre os objetivos, procedimentos e uso da informação do estudo e consentiram em participar.

Os dados foram recolhidos em encontros digitais via plataforma Zoom. As sessões foram gravadas e tiveram duração de 02:30h, tendo sido transcritas para efeitos de tratamentos de dados.

O instrumento usado na recolha de dados foi um guião de entrevista semi-estruturado, o que facilita a comparação entre grupos e permite a configuração das perguntas em função do nível de linguagem dos participantes (Bardin, 1995), com os temas a serem selecionados segundo as perguntas de investigação e as categorias de análise de conteúdo estabelecidas: inserção e progressão na carreira, DPP, estilos de aprendizagem e características dos alunos e aprendizagens significativas.

Na sua elaboração considerou-se a pertinência entre as questões e os objetivos, a adequação da linguagem e a sequência de apresentação das perguntas (Krueger & Casey, 2009). Houve dois momentos de testagem do instrumento. Na elaboração, procedeu-se à análise crítica do guião, junto de dois especialistas com experiência em pesquisa qualitativa. Depois, fez-se uma entrevista isolada e respetivo tratamento, para testar sistema de categorias a usar na análise de conteúdo e a capacidade de gerar dados úteis.

Os dados foram tratados por análise de conteúdo (Bardin, 1995) com redução dos dados para integrar categorias apriorísticas e emergentes, determinadas, respetivamente, a

partir da conceptualização apresentada na revisão bibliográfica ou sugeridas pelos discursos dos agentes entrevistados (Erikson, 1986; Merriam & Tisdell, 2016; Peräkylä, 2005), conforme explicitado na Tabela 1.

O tratamento foi auxiliado pelo programa *QDA Miner* e antecedido pela validação da transcrição pelos participantes (Creswell, 2012; Lessard-Hébert et al., 1994) – as transcrições foram-lhes remetidas e foi-lhes solicitado que confirmassem as afirmações e, caso entendessem, adicionassem elementos que pudessem corrigir eventuais ideias que não tinham ficado clarificadas.

Tabela 1: Categorias usadas no tratamento de dados

Tema	Categorias	Sub-categorias
Caraterísticas dos alunos		Pessoais
		Familiares
		Sociais
		Expectativas face ao ESA
		Aprendizagem anterior
Carreira docente	Inserção	Emergentes
	Progressão	Convencional
		Capacidades bifacetadas
		Lateral
		Network
	Desenvolvimento profissional	Re-instrumentação
		Remodelação
		Revitalização
		Re-imaginação
	Ensino e aprendizagem	Estilos de aprendizagem
Orientado para a reprodução		
Orientado para a aplicação		
Não orientado		
Ensino		Estratégias para aprendizagem significativa
	Estratégias que não se traduzem em aprendizagens significativas	

Nota: Elaboração própria

3 Resultados

A apresentação dos resultados segue a lógica do questionamento que liderou a investigação. Assim, apresentamos, separadamente, os resultados sobre as caraterísticas dos estudantes, da carreira docente e dos processos de ensino e de aprendizagem que emergem em função dessas caraterísticas.

3.1 Características dos estudantes

No que se refere às características pessoais dos estudantes, a percepção dos professores indica um grupo constituído por adultos e jovens, com carreira profissional e outro por estudantes jovens e sem emprego, ambos focados na obtenção do título académico (apesar de reconhecerem exceções, alguns estudantes estão interessados em aprender e construir uma carreira).

[...] o facto de Angola nos últimos anos ter vivido uma espécie de mudança na valorização formal dos títulos académicos, provavelmente uma mudança associada às reformas nas políticas salariais que o governo foi implementando, que terá contribuído muito para a percepção dos estudantes, da sociedade, das famílias no geral, de que ter uma formação, ter pelo menos o título de licenciatura é instrumental à resolução dos problemas gritantes sociais e económicos. Era com frequência que se ouvia: “Não professor, eu estou a me formar, estou à procura dos meus cento e”. (Professor E., Grupo Focal 1)

Quanto às características familiares dos estudantes, a percepção é de que as famílias suportam e orientam, mas também influenciam na escolha dos cursos que trarão maiores benefícios.

E mesmo as famílias, por causa também dessa tendência muito coletivista, muito grupal, muito comunista, muito de intersecção, de onde começa o individuo e onde termina a comunidade, as pressões e as expectativas das famílias são muito grandes. Queremos um doutor na família! Vamos ter um doutor na família! E as pessoas endossam isso e as expectativas são essas, de ser doutor para aumentar o valor próprio, o respeito, a honra, a dignidade e o respeito da família e melhorar o salário e para isso ter algum estatuto social e abandonar a pobreza. (Professor E., Grupo Focal 1)

No que diz respeito às características sociais, para os professores os estudantes enfrentam muitas dificuldades em áreas diversas: financeiras, tecnológicas e de transporte. Reforçam que muitos desses estudantes acumulam a frequência universitária com uma profissão.

Muitos deles estão a trabalhar, têm a família por cuidar, e ainda assim, de segunda à sexta, fazem o grande esforço de estar na sala de aula até para lá das 22 horas. Isso representa muita crença, muita fé, muita motivação, muita energia, muita resiliência e nalguns casos, com base no que fui observando, boa parte desses estudantes que vêm de muito longe, em condições precárias, são os mais pontuais. (Professor E., Grupo Focal 1)

Os professores consideram que os estudantes ultrapassam essas barreiras devido a um foco motivacional elevado para terminarem a licenciatura e obterem melhores salários.

Relativamente às expectativas dos estudantes face ao ESA, na percepção dos professores, elas são desmedidas, já que à entrada os estudantes apresentam-se pouco focados numa finalidade de vida ou num objetivo que não seja o diploma e à saída esperam que a licenciatura lhes garanta, imediatamente, um futuro económico certo.

Pensam que esta divergência é explicada por falta de orientação vocacional, incompatibilidade entre a formação secundária (percebida como deficitária) e a superior, planeamento pessoal ausente ou irrealista – e no estatuto quase mágico da educação superior.

[...] ainda temos aquele estudante que escolhe o curso assim: ele chega e pergunta, qual é o curso que não tem Matemática? Ele escolhe o curso de GRH [Gestão de Recursos Humanos]. Acho também que existe uma lacuna naquilo que é a orientação vocacional, porque o aluno termina o segundo ciclo e ainda não sabe o que vai seguir no curso

superior. Aí ele chega lá, que curso é que vais fazer? Eu vou fazer tal curso. Como somos vizinhos eu também vou fazer este curso [...]. (Professor S., Grupo Focal 2)

Os professores fazem também referência a situações em que não há espaço para a escolha, devido à urgência de dar resposta às carências vivenciadas.

[...] grande parte dos nossos estudantes estão muito influenciados pela realidade do próprio país ... os estudantes vão para aqueles cursos que sabem que garantem, de certa forma, um sustento, como por exemplo, o caso da educação e da saúde [...]. (Professora S., Grupo Focal 2)

Quanto aos estilos da aprendizagem, a perceção é de que se dividem maioritariamente entre *não orientado* (os estudantes não estudam fora da sala de aula, por limitações de tempo, de condições, falta de hábitos de estudo, e regulam-se quase exclusivamente pelas indicações dos professores)...

[...] não têm hábitos de estudo, hábitos de pesquisa, de estudo individual, mas nós insistimos e eu insisto muito porque eu sou muito adepta daquele método PBL [*problem based learning*], que eles é que vão pesquisar, eles é que vão desenvolver, que é para eles próprios construírem o seu conhecimento sob minha orientação, mas lá é muito difícil fazermos isso. (Professora L., Grupo Focal 2)

... e, orientado para a *reprodução* (os estudantes repetem o que está no manual ou é transmitido na sala de aula no sentido de garantirem a classificação necessária à certificação):

Há outros aspetos que penso que devem ser melhorados, que são as insuficiências em termos do pensamento crítico, investigativo e autonomia estudantil. Ainda há tendência, provavelmente em função dessa expectativa do professor trazer tudo, há ainda tendências conformistas, reprodutivas e um estudo muito orientado na memorização mecânica, automática e restritiva dos conhecimentos que são partilhados. (Professor E., Grupo Focal 1)

Os professores também consideram que os estudantes chegam ao ESA com poucas bases e muita necessidade de aprender, mas também com pouca disponibilidade para o fazer, sobretudo os estudantes adultos ativos, no ESA privado, que tendem a olhar para a formação superior como um produto comercial.

Trabalho também numa instituição do ensino privado e, realmente, a questão da propina tem estado a colocar os estudantes a pensar que, pronto, eu pago a propina, tenho de ter uma boa nota e aqui ninguém me pode complicar e, em muitos casos, as próprias direções são ... compactuam, ou seja, corroboram com essa perspectiva, porque estes alunos, inclusive, forçam exames extraordinários. (Professor J., Grupo Focal 1)

3.2 Carreira docente

Sobre a carreira docente, recolheu-se as perceções acerca da inserção e progressão na carreira e sobre o seu desenvolvimento profissional.

Para os professores, a **inserção** na vida profissional docente no ESA, ocorreu via concurso público e através de convites, em função do conhecimento pessoal do trabalho do professor e a partir de situações aleatórias, com maior relevo no sector privado.

As perceções dos professores indicam que sabem que a rotina de inserção nas instituições assenta nesse carácter fortuito – de certa forma, os convites não constituem uma surpresa.

Para mim a inserção no ensino superior não foi na base de um concurso público como tal [...] sou funcionário efetivo do Ministério da Educação e então [...] foi por via de

uma requisição [...] mas também foi resultado de uma conferência [...] e fruto daquela apresentação [...] fui chamado para docente [...]. (Professor J., Grupo Focal 1)

Os discursos dos professores sugerem que a **progressão na carreira** é lateral, já que os recebem novas tarefas ou passam a lecionar novas disciplinas, eventualmente em cursos diferenciados, porque se ligam a mais instituições. Esta forma de trabalho e progressão denominada localmente por “Turbodocência”, é reveladora de que a identidade profissional está relacionada à adição de tarefas e multiplicação de locais de trabalho.

A nível das instituições privadas, nós quase que não notamos a progressão na carreira, tanto para os prestadores de serviço, tanto para os efetivos. Hoje temos os chefes de departamento e as coordenações estão todas entregues aos prestadores de serviço e um prestador de serviço não vai ter progressão na carreira numa instituição. (Professor S., Grupo Focal 2)

Nessa medida, a lateralidade não corresponde, efetivamente, a uma ascensão hierárquica e económica, mas à multiplicação de tarefas e responsabilidades. Neste caso, parece exigir que os docentes alarguem o seu campo científico pelo acréscimo de conhecimento específico e se encarem mais como pessoas capazes de prestar serviços, do que colaboradores que esperam por uma progressão vertical.

[...] isso tem estado a influenciar, tanto na qualidade, tanto na progressão, e nós vemos professores que trabalham em duas, três instituições porque precisam aumentar um pouco o salário, mas a nossa sugestão é que, aqueles colegas que são efetivos tanto nas instituições privadas, como públicas, devam ser os principais a terem que progredir na carreira de maneira a motivar. (Professor S., Grupo Focal 2)

Os discursos também sugerem que o **DPP** ocorre essencialmente por *re-instrumentação* e *remodelação*, portanto, em que os professores são elementos relativamente passivos e preocupados em dominar os métodos e conhecimentos valorizados pelas instituições ou Estado, de tal forma que possam garantir imediatamente o ensino e a implementação de reformas politicamente determinadas.

Segundo os professores, a sua aprendizagem está dirigida para a atualização do conhecimento, novas perspetivas e modelos de ensino e para as pós-graduações que, entretanto, o legislador exige para a docência no ESA, havendo, também, alguns indícios de preocupação em refletir acerca da própria prática:

Tive a sorte de me formar numa universidade e num contexto socio-académico muito mais aberto e flexível do que o contexto angolano. Um dos aspetos que me tem ajudado a ser melhor professor tem sido o “colocar-me em discussão” diante dos estudantes, solicitando-lhes, no fim do ano, alguma avaliação (anónima, sem a minha intervenção) da minha atuação [...]. (Professor D., Grupo Focal 2)

3.3 Relação entre as características dos estudantes e o ensino

Sobre as consequências das características dos estudantes no ensino, os dados sugerem que os docentes atuam com base nas perceções de pouca participação na aula e reduzido envolvimento com o estudo fora da universidade:

[...] embora não consiga quantificar, do meu ponto de vista, certamente acima dos 70% do processo de aprendizagem é feita em sala de aula [...] (Professor G., Grupo Focal 2)

Face às características dos alunos, a maioria dos professores entrevistados, na tentativa de promover aprendizagens e contrariar a tendência para a reprodução mecânica dos conteúdos, implementam estratégias de ensino para aprendizagem por resolução de

problemas ou descoberta, assentes em atividades práticas e aplicação da teoria em contextos simulados.

Eu também investi imenso na luta contra a tal ideia que tinham feito do curso [...], que era fácil, que era chegar ali e decorar umas coisas, escrever essas coisas nas provas e o curso estava feito. E eu lutei sempre imenso contra essa dimensão e tentei sempre estimular imenso nos meus alunos o saber fazer. Eles, de facto, só tinham sucesso nas minhas disciplinas se soubessem fazer. (Professora F., Grupo Focal 2)

Emergem convicções residuais de que os professores também estão preocupados em compreender o que os estudantes trazem de valências e debilidades (de modo a, no início do ano letivo, dotá-los com conhecimentos que são pré-requisitos das suas unidades curriculares), que seria pertinente implementar o ano zero no ESA e que a formação contínua (quase inexistente) poderia responder às necessidades dos professores face às características dos alunos.

4 Discussão

Os dados sugerem o debate acerca da multi-influência entre a carreira docente, a perceção dos docentes acerca das características dos estudantes e as estratégias de ensino que adotam em função dessa perceção (Figura 1).

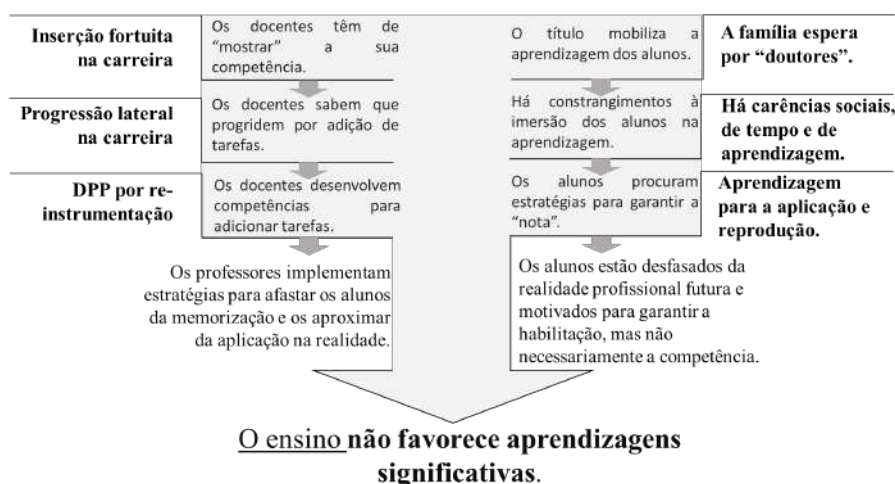


Figura 1: Esquema organizativo dos resultados centrais e das conclusões

O carácter contingencial e aleatório da inserção e progressão na carreira parece contribuir para que os professores procurem ter habilitações (mestrados, doutoramentos), acumulem experiências de modo a estarem preparados para “agarrar” a oportunidade quando esta surgir (o ensino de outras unidades curriculares ou o trabalho em outras instituições), em contraposição com as expectativas do recente Estatuto da Carreira Docente do ESA, que aponta para a progressão vertical e exclusividade. Encontram-se, portanto, focados no ensino - porque é esse o elemento de progressão -, por detrimento da aprendizagem e investigação.

Nessa medida, tornam-se competidores entre si, já que se encontram num mercado desregulado em que a inserção, sobretudo no setor privado, pode muito bem ocorrer por presença no momento e local certos. Nas organizações educativas, os agentes têm tendência para se unirem em torno de necessidades partilhadas (Silva, 2019), mas para que cooperem é necessário que tenham condições para interagir. Perante este

enquadramento, parece quase natural que o DPP ocorra por *re-instrumentação* e *remodelação*, já que essa tipologia traduz a orientação para o que deve ser ensinado (e não tanto para a aprendizagem dos alunos) e, neste caso, os dados sugerem que a carreira dos docentes assenta, precisamente, na evidênciação semi-pública das suas competências, porque é importante que sejam percebidos como bons professores. Notamos, aliás, que a exposição ao ensino superior privado, altamente concorrencial, pode levar a que parte da profissionalidade se destine a produzir garantias de que a instituição tenha sucesso, para que a empresa-universidade não seja preterida pelos estudantes-clientes (Liberato, 2014).

É a partir deste cenário que deveremos olhar para as características dos alunos e para as estratégias de ensino que os professores implementam.

Os professores atuam a partir de perceções de que os estudantes (i) estão focados na aprendizagem do que é concreto e pode ser reproduzido e nas classificações que isso assegura, (ii) podem possuir experiências profissionais atuais e (iii) não estão totalmente informados acerca do curso escolhido. É na sequência destas características que os docentes optam por estratégias de ensino por resolução de problemas ou descoberta, na expectativa de que os estudantes desenvolvam a competência de aplicar o que aprendem. Aliás, as suas falas sugerem que não reconhecem eficácia ao método expositivo praticado por muitos colegas seus, em que os professores são os detentores do conhecimento e os estudantes meros recetores e (re)transmissores.

Mas os mecanismos de memorização dos alunos não ficam ultrapassados com o ensino por resolução de problemas, já que são formados quando os estudantes aprendem que as respostas corretas são aquelas que estão em conformidade literal com aquilo que o professor ou o manual afirmam e, como parece ser o caso, no início da aquisição de novos conhecimentos (Ausubel, 2003).

É importante que deixemos claro que os docentes entrevistados estão profundamente comprometidos com os alunos – socorremo-nos da prerrogativa que pertence ao investigador de traduzir sentimentos, sensações e posturas que lhe foram passadas nos grupos focais – e empenhados em contribuir para que sejam melhores profissionais.

Contudo, face às características (percebidas) nos alunos, os docentes implementam estratégias de ensino de realização de atividades práticas que requerem aplicação da teoria em contextos simulados, que, na perspetiva de Ausubel (2003), só são significativas se o conteúdo descoberto estabelecer ligações a conceitos relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Ora, de acordo com a perceção dos professores, a maioria dos estudantes chega ao ESA com aprendizagens pouco consolidadas e estilos de aprendizagem *não orientado* ou *orientado para a reprodução* (Vermunt & Vermetten, 2004). Logo, não estão presentes as condições de predisposição para aprender e conhecimento prévio necessários à aprendizagem significativa por resolução de problemas. Os alunos parecem refugiar-se no que é concreto (e pode ser memorizado), mas as tarefas apelam ao que é abstrato (à modificação do concreto em função de situações específicas), o que não oferece garantia de que os alunos mobilizem material potencialmente significativo, ou que encontrem significado lógico entre a tarefa e o material ou, ainda, que selecionem material pertinente (portanto, não aleatório). Assim, parecem estar em falta passos intermédios para que a aprendizagem significativa ocorra, entre eles, o

(re)conhecimento daquilo que os estudantes já sabem e a compreensão genuína dos conteúdos memorizados.

Não podemos, por este estudo exploratório, estabelecer uma relação causal entre o DPP e as aprendizagens não significativas dos alunos, mas devemos, pelo menos, sugerir que, face a estes dados, o assunto merece maior investimento investigativo. Deve reparar-se que a ausência do trabalho colaborativo entre os docentes e de pensamento crítico e divergente partilhado pode estar na base da escassez de reflexões acerca da aprendizagem dos alunos. Quando os alunos não aprendem sistematicamente, haverá questionamento acerca do papel pessoal e coletivo? Os dados sugerem que não, apesar dos docentes parecerem interessados em fazê-lo.

Finalmente, os dados compelem-nos a registar que o DPP é profundamente motivado pelos desafios que os alunos trazem, já que são eles que criam tensões e discrepâncias que desequilibram o estado presente dos docentes e os convoca a agir – o estado conhecido como à beira do caos, em que a realidade é permanentemente desafiada (Opfer & Pedder, 2011; Silva, 2019). Ora, o conjunto de elementos da carreira, ao colocar os professores em relação exclusiva com o ensino afasta-os, precisamente, dos alunos e desses desafios, na medida em que o ensino pode ser, sempre, replicado, ainda que o público seja diferente; é a aprendizagem que é, necessariamente, ideossincrática e, portanto, sempre diferente.

5 Considerações finais

Este estudo exploratório procura estabelecer relações entre a carreira docente no ESA e as aprendizagens dos alunos.

Sugere que a carreira docente está sujeita a estímulos que afastam os professores da aprendizagem dos alunos e, por essa via, reforça o sentido instrumental e remodelador do DPP e a sua vocação para o ensino.

Apesar das evidências que trouxe, há que alertar para o seu carácter exploratório e limitado a duas províncias de Angola e as suas conclusões não devem ser lidas sem essa consciência. Oferece, ainda assim, um acréscimo de conhecimento sobre a carreira docente no ESA e a aprendizagem dos estudantes.

É possível que as características da carreira docente aqui trazidas não estejam a contribuir para aprendizagens significativas. Não parece tratar-se da vontade dos docentes; mas sim dos mecanismos de carreira que subtraem aos docentes o tempo necessário para interagir mais com os seus alunos, conhecer e priorizar as suas necessidades de aprendizagem, estabelecer relações seguras e de confiança com os seus colegas, partilhar experiências e reflexões e investigar sobre si e o seu contexto. Assim, a conclusão sugere que o DPP – a melhoria – requer que os docentes “[...] se desloquem do polo do ensino para o polo da aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar, mas, sobretudo, com o fazer aprender” (Borralho, Fialho & Cid, 2012, p. 985).

Isto traduz a necessidade de rever políticas que enfraquecem a colaboração e estimulam a competição desregulada entre os docentes e de valorizar a assessoria que este estudo revela: se há docentes que procuram adquirir mais conhecimentos para ensinar e se

propõem refletir sobre as suas práticas, então há uma disposicionalidade para a colaboração que a decisão política poderá (deverá!) aproveitar.

6 Referências

- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st Century*. Paul Chapman Publishing.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes, 1982. Moraes.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano: Edições Técnicas.
- Barbour, R. (2013). *Doing focus groups*. SAGE.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2012). *Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente*. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Durai, P. (2010). *Human resource Management*. Pearson education Publications.
- Erikson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 191-161). MacMillan.
- Filho, J. M. (2020). *O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspetivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de conceções e de práticas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26863>
- Gunz, H., Evans, M., & Jalland, R. (2000). *Career boundaries in a boundaryless world*. In M. A. Peiperl, M. B. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Edits.), *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives* (pp. 24-53). Oxford University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York.
- Krueger, R., & Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Liberato, E. (2014). *Avanços e retrocessos da educação em Angola*. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003-1031. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900010>
- Mendes, M. C., & Manuel, T. (2020). *A carreira docente do Ensino Superior em Angola: provimento e avaliação do desempenho*. *Pesquisa e Ensino*, 1, 1-27. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202001>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Opfer, D. V., & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311413609>
- Peräkylä, A. (2005). *Analyzing talk and text*. In Em 2005, N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 869-886). SAGE Publications.
- Sachs, J. (2009). *Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores*. In A. M. Simão, & M. A. Flores, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores* (pp. 99-118). Edições Pedagogo.
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação* (26), 175-190.

- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Chiado Books.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>

Representações de supervisão pedagógica no ensino secundário de São Tomé e Príncipe

António Coelho¹, Branca Miranda²
antoniocoelho@edu.ulisboa.pt, Branca.Miranda@uab.pt

¹UIDEF, Instituto de Educação -Universidade de Lisboa, Portugal

²Le@d – Laboratório de ensino a distância e elearning, Universidade Aberta, Portugal

Resumo

As políticas educativas desenvolvidas por São Tomé e Príncipe têm valorizado as estruturas intermédias no percurso para níveis superiores de qualidade da educação e apontado a supervisão pedagógica como um instrumento poderoso ao dispor destas estruturas. Nesta investigação procuramos conhecer qual a representação que os elementos que compõem estas estruturas ao nível do ensino secundário, delegados de disciplina, diretores de escola e supervisores pedagógicos, têm de supervisão pedagógica. Para tal desenvolvemos um estudo descritivo misto no qual aplicamos um inquérito por questionário aos delegados de disciplina e entrevistamos os diretores de escola e supervisores pedagógicos. Tratamos os dados com recurso à análise estatística descritiva ou à análise de conteúdo, consoante o caso. Os resultados obtidos permitiram-nos identificar que cada um destes grupos tem uma representação diferente de supervisão pedagógica, os diretores associam a supervisão principalmente ao controlo e fiscalização das atividades dos professores, os delegados de disciplina vêem a supervisão como apoio, orientação e colaboração, mas também como controlo e fiscalização, enquanto que os supervisores pedagógicos consideram que a supervisão pedagógica é fundamentalmente uma ação de apoio, orientação e colaboração. Esta multiplicidade de perspetivas da supervisão pedagógica inibe o seu potencial de desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-Chave: Supervisão Pedagógica, Ensino Secundário, São Tomé E Príncipe, Desenvolvimento Profissional.

1 Introdução

Os Estados de forma a o sistema de ensino atingir elevados patamares de qualidade têm desenvolvido políticas de melhoria do sistema, por exemplo ao nível das estruturas, da formação de professores, e da avaliação. Neste contexto, os decisores intermédios têm ganho particular relevo na gestão do sistema e no desenvolvimento do currículo, constituindo-se como elementos-chave para o sucesso educativo.

Um dos instrumentos ao dispor das estruturas intermédias da escola é a supervisão pedagógica, esta surge de modo a regular as atividades educativas permitindo acompanhar a gestão dos processos administrativos e o desenvolvimento curricular.

Com a investigação que desenvolvemos pretendemos conhecer como os delegados de disciplina do ensino secundário e seus superiores, diretores de escola e supervisores pedagógicos, de São Tomé e Príncipe (STP) entendem a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional. Esta escolha deveu-se aos 10 anos de trabalho do primeiro autor como professor do ensino secundário, delegado de disciplina, supervisor pedagógico e formador neste contexto.

Durante este período fomos acumulando um conhecimento desta realidade, que nos levou a refletir sobre qual a melhor forma de intervir sobre ela no sentido último de melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos. A falta de recursos materiais e humanos devidamente qualificados precipita a existência de um número elevado de alunos por turma e de alunos por professor (MECC, 2015). Neste contexto, o delegado de disciplina assume especial importância, pois além de servir de charneira entre professores e supervisores ou diretores, assume-se como o principal apoio às práticas pedagógicas dos professores, como formador (in)formal, bem como controlador destas práticas.

Considerando o contexto santomense e o objetivo de conhecer as representações que delegados de disciplina, diretores de escola e supervisores do ensino secundário fazem da supervisão pedagógica e do desenvolvimento profissional enunciamos diversos objetivos específicos. Neste texto vamos explorar a representação que estes atores têm de supervisão pedagógica, sendo este objetivo um dos três objetivos centrais da nossa investigação. Os outros dois foram conhecer a representação dos atores de desenvolvimento profissional e como o praticam, e conhecer como é que desenvolvem a supervisão pedagógica.

Neste primeiro ponto problematizamos a situação e apresentamos o objetivo geral e específico. De seguida, apresentamos o contexto da investigação incidindo particularmente sobre o sistema de ensino e a estrutura de supervisão. Continuamos enquadrando teoricamente o estudo, exploramos o conceito de supervisão pedagógica, sua operacionalização e ligação ao conceito de colaboração, focados no desenvolvimento profissional docente. Noutro ponto apresentamos a metodologia utilizada na investigação. Por fim, expomos os resultados, sua análise e cruzamos as diversas representações. Terminamos com algumas conclusões e sugestões.

2 Contexto da investigação

São Tomé e Príncipe é um país insular, localizado no golfo da Guiné, com uma superfície de 1001 Km² e uma população jovem (idade média de 20 anos) estimada em 197700 habitantes em 2017 (INE, 2018) e um Índice de Desenvolvimento Humano médio que tem evoluído favoravelmente (PNUD, 2018).

2.1 Sistema de ensino de São Tomé e Príncipe

Uma sociedade em constante transformação requer uma escola que prepara os alunos para a complexidade e rápidas mudanças da sociedade pós-moderna. A escola, inserida num sistema de ensino público abrangente e de qualidade, tem de propiciar aos alunos um desenvolvimento metacognitivo que possibilite criarem e aplicarem conhecimento, e comunicarem de forma eficaz, pois só assim conseguiremos alcançar uma sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) em que as comunidades e países mais pobres estão inseridas.

O ensino secundário de STP organiza-se em dois ciclos de 3 anos, contemplando cursos orientados para a continuação de estudos e cursos orientados para a integração no mundo do trabalho (Lei 2/2003 – LBSE, STP).

O sistema de ensino tem sofrido uma forte expansão na última década, concentrada principalmente no ensino secundário, particularmente no 2º ciclo. Em 2008/09 tínhamos

a frequentar o ensino secundário 9432 alunos e em 2016/17 tínhamos 24766 alunos, no mesmo período o número de escolas secundárias passou de 8 para 24 (Escola+, 2017).

Esta expansão tem levantado diversos problemas ao ensino secundário, um deles é a habilitação dos professores, em 2015, 60% de professores não tinham formação pedagógica e 30% não tinham formação superior ou não a tinham concluído (MECC, 2015). Por forma a colmatar este problema o Ministério da Educação operacionalizou diversas medidas, uma delas foi o desenvolvimento e melhoria da supervisão pedagógica.

2.2 Estrutura de supervisão pedagógica em São Tomé e Príncipe

A supervisão pedagógica no ensino secundário assenta em dois eixos, as escolas e os supervisores pedagógicos. O Despacho N.º 38/GMEC/2010 (MEC, 2010) define as funções de supervisão nas escolas, atribui funções ao diretor, ao delegado de disciplina e ao conselho pedagógico. O artigo 23º incumbe o conselho pedagógico de coordenar, orientar e supervisionar a prática pedagógica, os docentes e os alunos. O artigo 38º define que são os coletivos os responsáveis pela coordenação educativa e pela supervisão pedagógica devendo promover entre outros “a cooperação entre os docentes”, “o apoio e o acompanhamento pedagógico” e “a fiscalização do cumprimento das planificações”. Os supervisores pedagógicos são responsáveis pela gestão, coordenação e harmonização do currículo e das avaliações em termos nacionais ao nível de cada disciplina.

Estamos perante um sistema de supervisão que visa a monitorização e controlo do trabalho pedagógico, e o desenvolvimento profissional dos professores. Esta dicotomia dos objetivos da supervisão pedagógica, potencia a desconfiança dos supervisionados em relação aos supervisores e introduz entropias no processo supervisiivo.

Enquadramento teórico

Numa sociedade em constante transformação, o conhecimento é cada vez mais um fator fundamental para o sucesso do indivíduo, a escola procura preparar as novas gerações para o amanhã, ao dotar estas com competências que potenciem a adaptação e evolução. Para tal, a escola deve estar “aberta ao mundo” (Delors et al, 1997, p. 153) e atraente a crianças e adultos, de modo a reconhecerem na escola um apoio à construção do seu conhecimento ao longo da vida, ao desenvolvimento sustentável da sociedade (Moreira, 2015), rompendo com a conceção “bancária” (Freire, 2016, p. 105) e pela primazia do “diálogo” e da “co-laboração” promover a liberdade e a democracia de todos (Freire, 2016, pp. 257, 259).

Esta aprendizagem ao longo da vida do indivíduo e da organização permite uma mudança sustentada, se resultar de uma interligação contextualizada de todos os elementos da comunidade (Bolívar, 2017) construindo deste modo um processo de autoformação, no qual surgem “transformações identitárias” (Perrenoud, 2000, p. 156) dos indivíduos. Mas desenganem-se aqueles que ao ver a escola acham que nada mudou, temos de ter presente que “as práticas pedagógicas mudam lenta, mas profundamente” (Perrenoud, 2000, p. 154).

Por forma a atingir-se o desiderato da mudança e da aprendizagem das escolas, um dos percursos é realçar a importância das estruturas intermédias, delegado de disciplina no

caso, têm no sistema educativo, pela promoção da qualificação dos professores e da escola (Lima, 2008), apontando o caminho da supervisão pedagógica e da formação como meio de o alcançar.

Alarcão e Roldão (2014) indicam o apoio de professores mais experientes, o desenvolvimento de uma formação que visa o conhecimento, a reflexão e o aproveitamento das atividades supervisivas como o caminho a seguir no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor. Uma aprendizagem que resulta de um processo interior, reflexivo, próprio de cada indivíduo e por etapas (Alarcão & Canha, 2013).

A literatura apresenta diversas definições, focos e operacionalizações de supervisão pedagógica. Esta “multiplicidade de campos e modos de intervenção” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16) encontradas na supervisão advém de esta se ter desenvolvido em torno de dois eixos, um associado à colaboração, partilha, apoio e formação, e outro ao controlo, fiscalização, inspeção, e avaliação (Alarcão & Canha, 2013; Vieira & Moreira, 2011), entendido por Glickman, Gordon e Ross-Gordon, citado em Gaspar, Seabra e Neves (2012) como uma dicotomia entre “o controlo e a hierarquia *versus* a colaboração e a relação lateral” (p. 50). Associado a esta dicotomia surge a ideia de supervisão vertical e supervisão horizontal. A primeira ligada às funções administrativas e à formação inicial e a segunda à formação contínua e ao desenvolvimento profissional.

Toda esta diferenciação dos eixos de orientação associados à supervisão está relacionada à própria etimologia da palavra. O termo *super* transmite-nos o significado de por cima, sobre, enquanto *visão* está associado a ver, olhar, logo uma significação direta fica associada à ideia de “olhar de ou por cima”, de “visão global” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 28). Este significado agregou, num primeiro momento, funções de controlo, inspeção, fiscalização e avaliação e posteriormente funções de orientação, regulação e liderança (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

Esta multiplicidade de significados gerou diversas definições, Alarcão e Tavares (2003), considerando o contexto de formação inicial de professores, começa por realçar que supervisão pedagógica é um processo de orientação feito por alguém mais experiente que visa o desenvolvimento de um candidato a professor. Vieira, citado em Alarcão & Canha (2013) ao definir supervisão pedagógica sublinha o seu papel de monitorização e regulação da prática pedagógica, através da reflexão, conducente à aprendizagem.

Num processo evolutivo e reflexivo sobre o conceito de supervisão pedagógica Alarcão e Tavares (2003) ampliam o âmbito do conceito ao considerarem a escola e os que dela fazem parte como elementos de apoio e de construção de novas aprendizagens coletivas e individuais, onde os futuros professores se integram.

Esta nova conceção de supervisão pedagógica, ao introduzir a escola, desvincula-se da formação inicial e passa a considerar o desenvolvimento profissional dos professores como um todo. Neste sentido a supervisão pedagógica tem-se vindo a associar à formação contínua (Mesquita & Roldão, 2017) e à avaliação de desempenho docente (Vieira & Moreira, 2011; Mesquita & Roldão, 2017). Importante será não confundir avaliação de desempenho com supervisão pedagógica, sendo “certo que a supervisão tem uma dimensão avaliativa” (Alarcão & Canha, 2013, p. 17) estas não se podem confundir, relembramos que “a supervisão se designa por “pedagógica” se comporta uma dimensão formativa” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 56), dimensão esta que

fomenta o desenvolvimento profissional através de uma reflexão crítica por forma a adquirir competências pedagógicas, relacionais e de liderança (Mesquita & Roldão, 2017).

Perceciona-se assim a valorização de uma supervisão colaborante, questionadora, reflexiva em detrimento de uma supervisão controladora e hierárquica, transitando-se de uma supervisão vertical para uma horizontal (Alarcão, citado em Alarcão & Canha, 2013).

Este movimento corporiza um novo entendimento de supervisão, em que a escola ocupa o centro e a entende como uma “comunidade aprendente, numa perspetiva sistémica e institucional e não meramente dual ou triádica” (Alarcão & Canha, 2013, p. 32) fruto de uma abordagem ecológica numa escola reflexiva. Esta ideia é perfilhada por Gaspar, Seabra e Neves (2012), que perante as mudanças da “interação pedagógica em sala de aula” fruto de resignificações da função docente e da escola, entendem a supervisão pedagógica como um elemento da “gestão escolar” numa escola que se percebe como uma “organização aprendente” (p.29).

Uma supervisão pedagógica “multimodal” (Alarcão, 2014, p. 31), transformadora, alavancando a mudança das práticas de ensino e dos professores (Vieira, 2009), numa perspetiva formadora que tem como objetivo “a qualidade” (Alarcão, 2014, p. 31).

Esta perspetiva coletiva implica práticas de supervisão mais atentas às relações interpessoais, particularmente as relações de poder (Vieira & Moreira, 2011). Esta colaboração profissional dinâmica, que utiliza as competências de cada um no desenvolvimento das capacidades pessoais e coletivas e na compreensão dos contextos através de um ambiente supervisivo gerador da “(re)construção de competências e de desenvolvimento profissional” (Mesquita & Roldão, 2017, p.53) de dimensão metacognitiva, propicia a transformação da hétéro-supervisão em auto-supervisão (Alarcão & Tavares, 2003).

Uma colaboração que de acordo com Alarcão e Canha (2013) está associada a “ideias positivas de interação e de convergência de esforços a favor de uma determinada realidade” (p.40) que os conduza a algo que não tinham ou que não conseguiriam alcançar, crescendo enquanto profissionais. Para tal os indivíduos têm de gerir as emoções, as noções de equidade e partilha por um caminho de desenvolvimento profissional e de criação de conhecimento pessoal e coletivo.

Da análise do conceito de supervisão sobressaem diversas perspetivas, devidas à dinâmica evolutiva deste, originando uma operacionalização com diversos modelos. Assim, Alarcão e Tavares (2003) focando-se numa supervisão em contexto de formação inicial de professores, identificaram nove cenários a que adicionaram um próprio, diferenciando-se os diversos cenários, pela atitude assumida pelo supervisionado, pelo supervisor, pelas estratégias e pela influência do contexto. O cenário clínico é um deles, aqui o professor é responsável pela sua prática e o supervisor apoia-o na reflexão sobre essa prática. Gaspar, Seabra e Neves (2012) organizaram os modelos de supervisão em “três *clusters*: (i) o *cluster* da inspeção, (ii) o *cluster* da profissionalidade pedagógica e (iii) o *cluster* da administração e regulação” (p. 36).

E perante a diversidade da supervisão pedagógica como se estrutura esta função/profissão? Quais as competências necessárias? O desenvolvimento do supervisor

pedagógico tem seguido duas tendências, uma associada à profissão docente, com os professores mais experientes a exercer esta função. Outra considera a supervisão como uma especialidade que implica uma formação específica na área pedagógica, autónoma da de professor, embora suportada no conhecimento adquirido na docência (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

Defendendo esta segunda tendência Abelha e Machado (2018) aludem que os professores sem possuírem um enquadramento teórico relevante não serão capazes de refletir sobre as suas ações, no entanto esta formação só atinge a sua essência se for desenvolvida de forma refletida e coletiva sobre as práticas “no âmbito da qual os sujeitos envolvidos aprendem fazendo e fazem aprendendo” (p. 106). Para exercer a supervisão o profissional carece de competências e conhecimentos psicológicos, pedagógicos, didáticos, de observação, de formação de professores e relacionais (Alarcão & Tavares, 2003).

4. Metodologia

Por forma a respondermos ao objetivo geral e aos específicos da investigação, desenvolvemos um estudo descritivo misto. Recorremos a uma entrevista semiestruturada para conhecer de modo aprofundado e esclarecedor as representações dos diretores de escola e supervisores pedagógicos, e a um inquérito por questionário para alcançar as representações dos delegados de disciplina, por este ser apropriado quando existem bastantes participantes (Tuckman, 2000). Estes instrumentos foram desenvolvidos especificamente para esta investigação tendo a suportá-los uma revisão da literatura e outros instrumentos utilizados em investigações sobre o mesmo tema. Refira-se que o questionário e o guião das entrevistas foram construídos de forma a não levar a juízos de valor ou predeterminar uma resposta.

De modo a garantir a validade e a fiabilidade dos instrumentos solicitamos a análise de um especialista e num segundo momento enviamos os instrumentos a um pequeno número de indivíduos que fazem ou fizeram parte da população a investigar de forma a garantir uma correta interpretação das questões e proposições e afinar o processo de tratamento dos dados.

Atendendo à dimensão da população de delegados de disciplina (130) e garantirmos um número de respostas com significado estatístico aplicamos o inquérito há população. O número de respostas (78) ficou um pouco abaixo do pretendido, mas garante a representação da população e a validade do tratamento estatístico, atendendo ao seu número, aleatoriedade e representação de escolas e disciplinas.

Entrevistamos todos os supervisores e uma amostra “intencional” (Aires, 2015, p. 22) de diretores, esta opção justifica-se pela limitação de tempo e recursos impossibilitar a entrevista de todos os diretores e de estes constituírem um grupo com características mais homogêneas. Estabeleceu-se uma interação franca e descontraída com as partes o que possibilitou a explanação e o aprofundamento das ideias (Bogdan & Biklen, 1994). Todos os dados foram recolhidos em fevereiro/março de 2019.

O tratamento dos dados foi efetuado com recurso à análise de conteúdo no caso das entrevistas e das perguntas abertas do questionário e à estatística descritiva nas restantes

perguntas do questionário e respeitou-se de forma escrupulosa o anonimato e ideias dos participantes.

5. Da fiscalização à colaboração: representações de supervisão pedagógica em STP

5.1 A representação de supervisão pedagógica dos delegados de disciplina

As respostas dos delegados de disciplina permitiram caracterizá-los como um grupo maioritariamente masculino (78%) e relativamente jovem (média das idades de 37,6 anos). A maioria (58%) é licenciada, mas não podemos deixar de destacar que 27% não tem formação superior e 25% não possui formação pedagógica. São um grupo experiente, perto de 60% tem 11 ou mais anos de serviço como professor e têm em média 6,8 anos de experiência como delegado.

Para conhecermos a representação de supervisão pedagógica dos delegados de disciplina, o inquérito possuía duas questões, numa perguntou-se o que entendiam por supervisão pedagógica e na outra que atribuísem um grau de concordância, através de uma escala de Likert de 5 níveis, com diversas proposições.

A primeira inferência que retiramos dos dados é que no grupo de delegados de disciplina existem duas representações de supervisão pedagógica. A primeira, mais recorrente, vê a supervisão como um processo em que o delegado pela observação, escuta, acompanhamento, colaboração, apoio, formação e orientação do professor o leva a refletir sobre as atividades e com isso procura o seu desenvolvimento profissional e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados expressos na figura 1 confirmam esta representação, pois a grande maioria dos delegados afirmaram que concordam plenamente ou concordam que ‘o supervisor escuta e observa o professor e leva-o a identificar e ultrapassar as dificuldades’ e ‘o apoio e a ajuda ao professor são características essenciais da supervisão’. Nesta conceção de supervisão sobressai a perspetiva colaborativa e reflexiva, mas esta surge truncada de um dos seus pilares fundamentais ao não atender ao contexto em que se insere, conforme Alarcão e Canha (2013) realçaram.

A outra representação de supervisão pedagógica apresenta-a como um ato, uma atividade, que pela monitorização e controlo, visa avaliar as práticas dos professores e com isso garantir a execução das atividades previstas no processo de ensino-aprendizagem. Esta representação observa-se na figura 1 pelo elevado nível de concordância com uma supervisão focada na fiscalização, no controlo e na avaliação do trabalho dos professores.

Uma segunda inferência é que a supervisão pedagógica ainda é vista como inspeção para cerca de 33% dos delegados participantes (ver figura 1), esta questão está ligada ao facto de inicialmente estas duas atividades serem desenvolvidas pela mesma entidade e de os supervisores durante bastantes anos terem mantido uma postura muito controladora e avaliativa (Rodrigues, 2010).

Outra inferência que retiramos é uma abertura à supervisão entrepares aquém do expetável, apesar de dois terços dos delegados estarem de acordo com esta prática apenas 15,6% afirmou concordar plenamente com uma supervisão entre professores (ver figura1). Seria de esperar um valor mais alto atendendo à larga maioria que apontou para o desenvolvimento de uma supervisão colaborativa no âmbito da prática

profissional, pois como Alarcão e Canha (2013) referem a supervisão é um poderoso aliado de uma “aprendizagem colaborativa” (p. 52) que busca o desenvolvimento profissional.

Perceciona-se na representação dos delegados a preponderância de uma supervisão vertical e instrucional que visa um desenvolvimento fiel e simultâneo do currículo por parte de todos, num quadro onde a supervisão horizontal deveria ser preponderante e a presença do supervisor tender a desaparecer, emergindo a figura do “supervisor-colega” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113) no quadro do coletivo da disciplina ou da escola.

Das respostas dos delegados surgem igualmente evidências de uma supervisão clínica, que no âmbito da prática profissional e da formação contínua permite que supervisor e supervisionado sejam indivíduos ao mesmo nível, basta que partilhem “o desejo de refletirem sobre a prática do seu ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 121). No entanto, esta supervisão clínica carece de mais recursos de modo ao delegado não se refugiar numa supervisão instrucional.

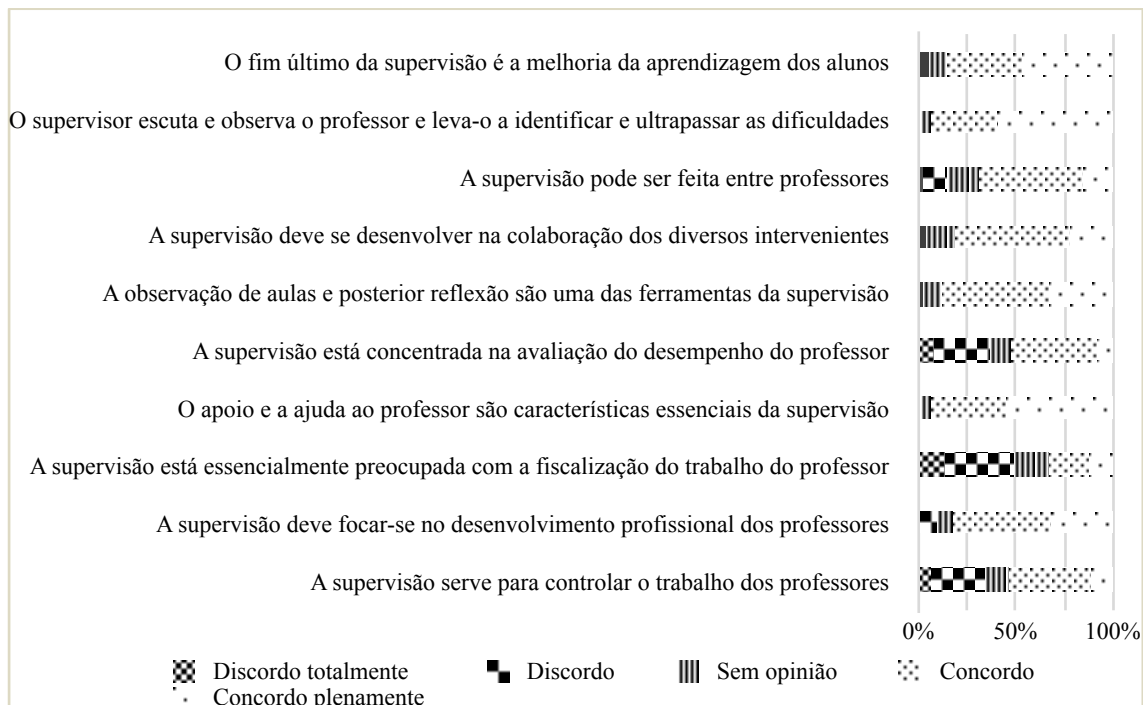


Figura 1: Grau de concordância dos Delegados de Disciplina com diversos aspetos do conceito de supervisão pedagógica

Ao aprofundarmos a análise dos dados percebemos que a conceção mais controladora e avaliativa da supervisão é maior nos delegados sem componente pedagógica (ver figura 2). Por exemplo, enquanto 43,9% dos delegados com componente pedagógica discordam ou discordam totalmente com a avaliação de desempenho ser vista como um fim da supervisão apenas 16,7% dos delegados sem componente pedagógica têm esta opinião. Outro exemplo é termos cerca de 78% de delegados sem componente pedagógica a concordarem ou concordarem plenamente com uma supervisão que controla o trabalho dos professores contra 45% de delegados com componente pedagógica.

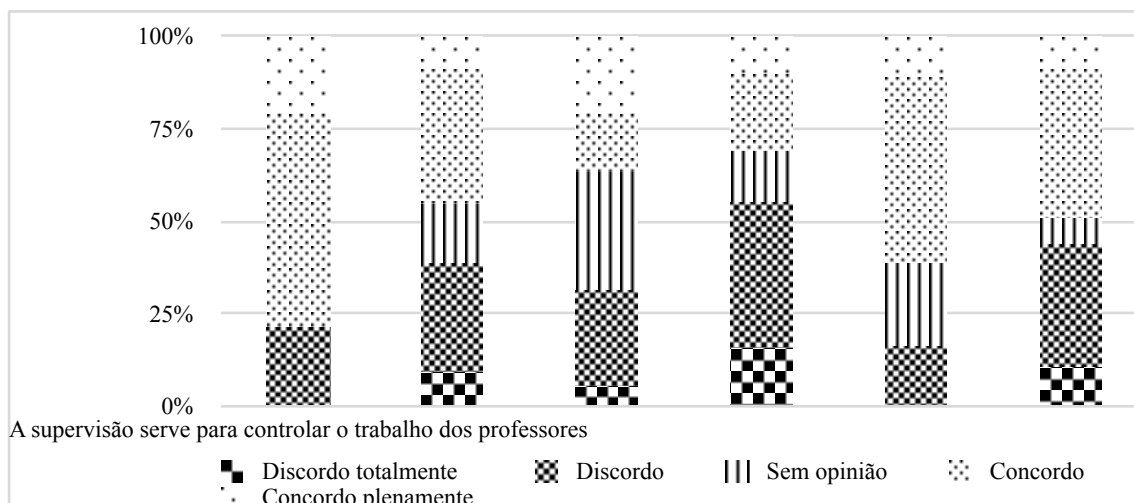


Figura 2: Grau de concordância dos delegados com aspectos controladores da supervisão em função de ter componente pedagógica na formação inicial

Estamos assim, perante uma supervisão que apresenta sintomas de atravessar um processo de reformulação, transitando de uma “unilateralidade tradicional” associada à inspeção para uma “multilateralidade integradora de diferentes ações complementares” (Gaspar, et al., 2019, p. 28), num processo de deslocação do cluster da “administração e regulação” para o da “profissionalidade pedagógica” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 36).

Atendendo que o delegado de disciplina supervisiona o trabalho dos professores do seu coletivo, sendo coadjuvado pelo diretor da escola e supervisor pedagógico é fundamental perceber qual é o entendimento que estes fazem de supervisão pedagógica.

5.2 A representação de supervisão pedagógica dos diretores de escolas secundárias

Os resultados das entrevistas aos diretores permitiu caracterizá-los como relativamente jovens e do sexo masculino. A maioria (66%) têm licenciatura via ensino e é experiente como docente (+80% têm 10 ou mais anos de serviço). No entanto, como diretor são inexperientes (66% está há menos de um mês em funções), mas têm bastante experiência em outras funções (delegados de disciplina, diretores de turma) na escola.

Os diretores percecionam a supervisão pedagógica como uma ação de fiscalização, controlo, monitorização e avaliação e deram menos significado à vertente colaborativa, de apoio, e ajuda aos professores visando o desenvolvimento profissional, conforme exprimiram:

[...] lugar de controlo, controlo e ... como diz o nome supervisão né, a supervisão é controlar o andamento das atividades [...] (Dir 2);

[...] supervisão pedagógica para mim, devia ser alguém que vai fiscalizar, não é isso, fiscalizar ... fiscalizar e pronto ... rever aquilo tudo [...] (Dir 5).

A maioria dos diretores vêem a supervisão como algo contínuo, no entanto alguns referem que esta pode ser desenvolvida sempre que necessária e um indicou que esta deve acontecer “à posteriori” (Dir 5).

Os encontros de trabalho, o acompanhamento, as observações de aulas e as ações de formação foram identificadas como as melhores formas de operacionalizar a supervisão pedagógica, um diretor disse-nos:

[...] liderar a reunião, ele pode observar as aulas ... do professor, ele também pode ... participar ou tiver a possibilidade de ter formação para os professores, esse acompanhamento passa também por tentar fazer algumas aulas, ou seja, aulas demonstrativas [...] (Dir 6).

Verifica-se assim que a representação dos diretores de escola situa-se principalmente no cluster da “administração e regulação” e tem alguma incidência no cluster da “profissionalidade pedagógica” e da “inspeção” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 36).

5.3 A representação de supervisão pedagógica dos supervisores pedagógicos

Os supervisores pedagógicos são um grupo jovem (58% têm menos de 40 anos) e majoritariamente masculino (58%). Todos têm licenciatura apesar de nem todos com formação pedagógica, 30% possuem estudos pós-graduados, embora nenhum em supervisão pedagógica. Os supervisores são relativamente pouco experientes, perto de 42% têm menos de 10 anos de serviço e 66% têm menos de 3 anos de experiência como supervisor.

Para os supervisores, a supervisão pedagógica é um processo, uma ação contínua desenvolvida por um elemento em relação a outro que busca o desenvolvimento profissional de ambos através da observação, da orientação, do apoio, da discussão, da colaboração e da coordenação de atividades, um supervisor afirmou:

[...] para mim supervisão pedagógica é a ação em qual participa o supervisor e o professor em qual mutuamente um vai ajudando o outro para contribuir para melh(...) desempenho profissional de ambos, tanto o supervisor como o professor (Sup 1).

Apesar de a supervisão ser algo contínuo, alguns referem que ela pode ser desenvolvida sempre que necessária, ou seja, quando solicitado ou em momentos específicos do ano letivo. Neste sentido, os supervisores apontaram os encontros de trabalho, o acompanhamento, as observações de aulas e as ações de formação como as melhores formas de operacionalizar a supervisão pedagógica.

A representação dos supervisores encaixa-se no cenário integrador que Alarcão e Tavares (2003) definiram, encontra-se também a marca do cenário clínico aplicado ao desenvolvimento do professor, na linha que Smyth, citado em Alarcão e Tavares (2003) desenvolveu em torno da aplicação deste cenário à formação contínua de professores, no entanto esta representação não aparece perfeitamente espelhada nas suas ações, pois acabam por assumir muito mais uma postura de ajuda e apoio do que orientadora e colaborativa. Podemos considerar que esta representação se situa no cluster da “profissionalidade pedagógica” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 36).

6 Considerações finais

A educação é um sistema que se encontra em permanente mutação, adaptando-se às características da sociedade, de modo a favorecer o diálogo, a democracia e a liberdade, necessitando para isso de romper com as políticas opressoras que uma elite dominadora impõe (Freire, 2016). Um sistema que procura atingir de forma sistemática níveis mais elevados de qualidade através da alteração das políticas educativas.

As estruturas de supervisão pedagógica, assumem um papel decisivo na operacionalização das políticas educativas. A gestão curricular e o desenvolvimento profissional dos professores são dois aspetos chave que estas estruturas são chamadas a

desenvolver, no caso de São Tomé e Príncipe esta função cabe aos delegados de disciplina, adjuvados pelos diretores da escola e supervisores pedagógicos.

As representações que estes três grupos fazem de supervisão pedagógica apresentam algumas diferenças. A maioria dos diretores defende uma supervisão de carácter instrucional fundada no controlo e monitorização. Os supervisores pedagógicos encontram-se do outro lado ao defenderem uma supervisão fortemente marcada pela interação e colaboração. Os delegados de disciplina ao serem influenciados pelos dois grupos apresentam uma perceção de supervisão suportada na ajuda, orientação e colaboração, mas também no controlo e monitorização. No entanto todos apontam a melhoria dos resultados dos alunos como consequência do desenvolvimento profissional dos professores.

Com base nos resultados fomos levados a crer que estas diferenças têm origem, no peso da tradição, nos normativos, na escassez de recursos das escolas e na formação inicial e contínua dos grupos investigados.

Assim, concluímos que a supervisão parece assumir um carácter vertical, de transmissão de conhecimentos e pouco um processo horizontal de construção conjunta de conhecimento, do que se poderá inferir que o conhecimento que advém das práticas no terreno educativo é subvalorizado relativamente ao conhecimento teórico, apesar de no discurso de delegados e principalmente de supervisores já se evidenciar uma supervisão horizontal.

Um dos supervisores referiu-nos que a inexistência de uma orientação clara sobre o tipo de supervisão a desenvolver era prejudicial pois possibilitava o desenvolvimento de diversos tipos de supervisão, embora pessoalmente não esteja de acordo com esta ideia, pois ela por si só já traz uma perspetiva controladora que se opõem a uma perspetiva integradora, cooperativa e colaborativa que na minha opinião deve dominar a supervisão pedagógica. Percebo, no entanto, que num contexto como o de STP onde a formação dos professores fica muito aquém do desejado, seja benéfico a existência de grandes linhas orientadoras da atividade de supervisão, permitindo transmitir uma noção de conjunto da supervisão, mas dando liberdade suficiente a cada elemento de desenvolver uma supervisão adaptada ao contexto e aos supervisionados.

Para intensificar o processo de mudança da supervisão pedagógica deve-se incrementar o reforço das condições das escolas, a oferta de formação inicial e introduzir um sistema de formação contínua dos professores articulado com a carreira docente.

Mas são necessárias medidas mais imediatas, nesse sentido propomos o desenvolvimento de ações de formação em formato oficina, operacionalizadas pela Universidade, equipa de supervisores pedagógicos e delegados de disciplina, especialmente focada nas atividades supervisivas dos delegados de disciplina, em que temas como a liderança, o relacionamento interpessoal e a colaboração deverão ser explorados, contribuindo de forma decisiva para a criação de uma escola reflexiva e aprendente.

7 Referências

- Abelha, M., & Machado, E. (2018). Supervisão, colaboração e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(9), 103-121. Acedido em: <https://www.researchgate.net/publication/327306231>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado, & J. Alves (Orgs.), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (ago./dez. de 2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação docente, Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 6(11), 109-126. Acedido em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto editora.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista portuguesa de pedagogia*, 51(2), 5-27. doi: https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- Delors, J., & et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Brasil: UNESCO / Edições ASA / Cortez Editora.
- Escola+, P. (2017). Relatório final do projeto Escola+, fase II - Anexo 39 - Evolução do número de Alunos no Ensino Secundário - 2008/2009 a 2016/17. São Tomé.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido* (60ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, M. I. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação - conceções, práticas e possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/61425299.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento - A educação na era da insegurança*. (J. Á. Lima, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe [INE] (2018). em: <https://www.ine.st/>
- Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28(2), 159-187. doi:10.1080/13632430801969864
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2010). Despacho N.º 38 / GMEC / 2010. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Cultura.
- Ministério da Educação, Cultura e Ciência [MECC]. (2015). PADE - Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015 - 2018. São Tomé e Príncipe.
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores - A supervisão no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. Acedido em <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- United Nations Development Programme [PNUD]. (2018). *Human Development Indices and Indicators - 2018 Statistical Update*. New York: United Nations Development Programme.
- Rodrigues, J. (2010). *A Inspeção da Educação na Republica Democrática de São Tomé e Príncipe - Conceções, dinâmicas e estruturas organizacionais*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.



2021

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Education, Territories and Human Development

22 a 24 de Julho

22nd till 24th of July

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL *4th International Seminar*



CATÓLICA
FACULTY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

PORTO



CATÓLICA
CEDH • RESEARCH CENTRE FOR
HUMAN DEVELOPMENT

PORTO

- São Tomé e Príncipe [STP], (2003). Lei n.º 2/2003: Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe. Diário da República, n.º 7, 105.
- Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Educação Sociedade, 29(105), 197-217. Acedido em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Gestão curricular e desenvolvimento profissional no seio do grupo disciplinar

Paulo Gil¹, Joaquim Machado²
pbastosgil@gmail.com, jmaraujo@ucp.pt

¹*Agrupamento de Escolas de Pinheiro - Penafiel, Portugal*

²*Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

Resumo

As atuais políticas educativas reivindicam a inclusão como princípio orientador, no pressuposto de que todas as crianças e jovens têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo e de que cabe à escola garantir a cada um o acesso aos apoios de que necessita para desenvolver o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Esta orientação implica o foco da ação da escola no currículo e nas aprendizagens, cuja operacionalização implica racionalidades distintas, coloca desafios paradoxais às estruturas de gestão pedagógica e curricular e está na base de diversos processos de coordenação do trabalho docente e de diferentes interações entre os professores. O nosso estudo visa identificar interações profissionais realizadas no âmbito do grupo disciplinar, distinguir as que se orientam para a gestão curricular e para a melhoria do desempenho profissional, reconhecer práticas de liderança e compreender as condições de possibilidade para o grupo disciplinar se afirmar como uma comunidade de prática profissional. Neste estudo de natureza qualitativa, recorreremos à análise dos documentos produzidos na escola e no seio do grupo disciplinar de Matemática de uma escola básica e secundária do distrito do Porto nos anos letivos de 2018-2019 e 2019-2020 e à auscultação dos seus professores através de um inquérito e de um focus group. Esta comunicação identifica níveis e estruturas de gestão da escola e seu plano de ação estratégica, distingue funções administrativas desempenhadas no seio do grupo disciplinar e problematiza a relação aí estabelecida entre tradição e inovação e situa o trabalho colegial dos professores entre o já instituído e a instituição coletiva das novas medidas.

Palavras-Chave: Colegialidade Docente, Liderança Escolar, Inovação Pedagógica, Desenvolvimento Profissional.

1. Introdução

A efetividade das políticas de promoção do acesso generalizado a todos os níveis de educação básica e secundária requer a garantia de participação de todas as crianças e jovens nos mesmos contextos educativos e pressupõe que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo e a todos deve ser garantido o acesso aos apoios necessários para cada um desenvolver o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Estes princípios implicam o foco da ação da escola no currículo e nas aprendizagens e a conjugação de duas racionalidades distintas, cuja coexistência reflete e origina diferentes filosofias de gestão e lógicas de ação na escola, coloca desafios paradoxais às suas estruturas de gestão pedagógica e curricular e está na base de diversos processos de coordenação do trabalho docente e de diferentes interações entre os professores.

O nosso estudo foca-se no grupo disciplinar, enquanto subunidade do departamento curricular, destacando a racionalidade pedagógica que enforma o seu funcionamento e as formas de liderança nele emergentes, e problematiza a ação desta estrutura de gestão intermédia no processo de mudança requerido pelas alterações introduzidas na condução do sistema educativo. Neste texto, expomos o quadro teórico conceptual do estudo, explicitamos os seus objetivos e opções metodológicas, apresentamos e discutimos os dados recolhidos e distinguimos formas de agência e liderança pedagógica.

2. Liderança pedagógica e agência coletiva

O atual modelo organizativo da escola reforça a posição do diretor como último elo de uma linha hierárquica cujos níveis superiores se encontram fora da escola, apostando num modo organizativo compaginador da gestão administrativa e da liderança singular como instrumento mais adequado para garantir melhor desempenho organizacional e, conseqüentemente, favorecer a melhoria das aprendizagens curriculares (Torres, 2013; Silva & Lima, 2011; Bolívar, 2020). Na verdade, vários estudos mostram que os resultados obtidos pelos alunos estão associados às práticas de liderança do diretor, mas que a sua influência é sobretudo indireta, porque esses resultados estão diretamente associados à motivação, ao empenho e às habilidades dos professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, reduzir a abordagem à liderança do diretor, seja ela unipessoal ou de equipa, é ignorar “os efeitos combinados de todas as fontes de liderança, bem como as possíveis diferenças nas contribuições feitas por cada uma dessas fontes (por exemplo, administradores, professores, alunos e pais), como considera a perspectiva de *liderança coletiva* (Louis et al., 2010, p. 19). A nível interno, por exemplo, atuam vários gestores intermédios, cuja ação influencia o desempenho organizacional e a qualidade do ensino (Lourenço-Gil et al., 2020, p. 33).

O “regime de administração e gestão” das escolas contempla estruturas e serviços que enquadram as pessoas e coordenam o seu trabalho para a realização dos objetivos organizacionais, nomeadamente as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que “ (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, art.º 42.º, n.º 1) e enquadram o trabalho dos professores como gestores curriculares e orientadores educativos: o departamento curricular assegura a articulação e gestão curricular e integra docentes de diversos “grupos de recrutamento e áreas disciplinares”, preferencialmente sob a coordenação de um docente de carreira com formação especializada (art.º 43.º); e o conselho de turma integra todos os professores da turma, coordenados por um diretor de turma designado pelo diretor, e assegura a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias (art.º 44.º).

Mas, também neste caso, “atribuir a uma pessoa apenas a iniciativa da mudança, sem a liderança múltipla de outros, impediria que a escola, como organização, aprenda a desenvolver-se” (Bolívar, 2020, p. 25). Primeiro, porque o departamento agrega “grupos de recrutamento” de professores com uma subcultura marcada pela didática específica da(s) disciplina(s) em que os seus professores estão formados e funcionam como suas subunidades com relativa autonomia e, depois, sobretudo porque a perspectiva da *liderança coletiva* vai para além da repartição administrativa de atribuições e

competências pelos órgãos e respetivos coordenadores e inclui outras fontes de liderança, nomeadamente os professores que fazem parte dessas estruturas e cuja liderança é “determinante para as aprendizagens de todos os alunos e, como tal [para a concretização] da equidade da escola, na medida em que se exerce diretamente sobre os alunos e os colegas” (Antunes & Silva, 2015, p. 94). Esta perspetiva de liderança coletivamente partilhada desafia, assim, os coordenadores formais a transformarem em influência o poder legal de que estão formalmente investidos, seja pela elevação do seu exercício de coordenação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento, com vista a promover a eficácia de uma ação coletiva, seja pela fundamentação da sua legitimação neste mesmo desiderato (Silva, 2010, p. 55).

A ação coletiva implica determinação coletiva e, como é esta a questão formal a que a liderança responde, ela pode assumir tanto a faceta de autodeterminação coletiva como a de heterodeterminação do coletivo e, assim, gerar tipos de agência diferentes, a agência coletiva ou a agência por delegação (Lourenço-Gil et al., 2020, p. 53). Esta distinção é importante para se entender o sentido que, no plano da ação concreta, assumem a liderança distribuída e a promoção do trabalho colaborativo que incumbe às estruturas coordenação educativa e supervisão pedagógica: um cenário de heterodeterminação do coletivo sobrevaloriza os líderes formalmente designados e a participação dos membros do grupo fica-se pelo acatamento e obediência às determinações veiculadas pelo líder; um cenário de autodeterminação coletiva pressupõe margens de autonomia dos grupos para se autorregular e a agência dos membros do grupo na determinação e no modo de regulação do trabalho que realiza. É a este sentido de agência coletiva, em que os membros não fazem apenas parte do grupo mas nele tomam parte, que se refere Bolívar (2020, p. 25) quando advoga “uma liderança para a aprendizagem amplamente distribuída ou partilhada” e sublinha a necessidade de atender às lideranças intermédias no seio de comunidades de prática profissional para “induzir um sentido ‘transformativo’ à ação: construir a capacidade para trabalhar em torno de projetos comuns, fazendo da escola um projeto coletivo de ação”. Woods (2015), por sua vez, afirma que a opção por uma liderança distribuída orientada para a equidade e a aprendizagem tem ajudado a diminuir a possibilidade de marginalização de “questões como as desigualdades na participação, as da exclusão, o valor da aprendizagem colaborativa, bem como outros fatores importantes para a criação de condições para o desenvolvimento da cidadania democrática” (p. 176).

3. Objeto de estudo e opções metodológicas

O trabalho docente implica muitas tarefas realizadas por cada professor de modo isolado e/ou em interação com colegas, sendo de destacar, para a lecionação em concreto da(s) disciplina(s) a seu cargo, aquelas que têm a ver com a preparação das aulas (seleção de conteúdos programáticos, definição de atividades a realizar e de evidências a recolher), a continuidade do trabalho nelas realizado (correção de trabalhos dos alunos, registos das aprendizagens e atividades de apoio), a participação em reuniões de órgãos e estruturas de gestão (nomeadamente, conselhos de turma e/ou equipas de ano e departamento curricular e/ou grupo disciplinar, aqui também designado “grupo de recrutamento”) e contactos diretos com a direção, os colegas de disciplina ou professores das suas turmas.

O nosso estudo foca-se no trabalho desenvolvido no seio do grupo disciplinar enquanto subunidade do departamento curricular e visa compreender como se exerce a liderança no seu seio e como as interações no grupo favorecem oportunidades de aprendizagem profissional. Ele desenvolve-se na escola sede de um Agrupamento do distrito do Porto integrada no Projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo Projeto Educativo (PE) para 2017-2021 estabelece três princípios orientadores da sua ação: “manter-se focado na missão da escola”; “organizar-se por forma a promover trabalho colaborativo entre docentes e entre alunos, uma maior integração curricular e uma avaliação ao serviço das aprendizagens”; e “atuar preventivamente, antecipando fatores preditores de insucesso e de abandono escolar, implementando medidas que garantam uma Educação Inclusiva” (PE, p.31).

O estudo é de natureza exploratória e nele participam todos professores do “grupo de recrutamento” (código 500) que faz parte do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e assegura a lecionação da disciplina de Matemática no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário da escola sede. Este grupo é constituído por sete professores, cinco mulheres e dois homens, entre os 30 e os 49 anos, todos com habilitação profissional para o ensino da Matemática a nível de licenciatura (e três acrescem ainda formação especializada pós-graduada) e com uma carreira profissional que se situa entre os 8 e os 25 anos.

Neste estudo de natureza qualitativa, recorreremos à análise dos documentos produzidos na escola e no seio deste grupo nos anos letivos de 2018-2019 e 2019-2020 e à auscultação dos seus professores através de um inquérito por questionário (última semana de abril) e de um *focus group* (8 de julho). Foram consultados o Projeto Educativo do Agrupamento (PE) e o seu Regulamento Interno (RI), bem como as atas do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de 2018-2019 e 2019-2020 (DMCE) e do Grupo de Recrutamento (GR), o “Relatório crítico das atividades desenvolvidas” (RCA) pelo representante de grupo em junho de 2019 e junho de 2020, bem como o Relatório da ação de formação “Desenvolvimento da prática pedagógica de matemática em cenários colaborativos” elaborado pelo formador (RFr) e os sete relatórios de reflexão individual produzidos pelos formandos (RFo).

O inquérito visa caraterizar o grupo de recrutamento como equipa de trabalho e inclui a caraterização socioprofissional dos inquiridos (no que respeita a género, idade, habilitação académica e profissional, formação pós-graduada adquirida, tempo de serviço como professor e tempo de serviço na escola) e uma questão de resposta aberta indagando sobre o trabalho realizado nas reuniões semanais do grupo e sua importância para os participantes. A aplicação do inquérito foi facilitada pela utilização do Google Forms, ferramenta de apresentação do formulário de questões associada a folhas de cálculo que facilitaram a junção das respostas dos 7 inquiridos (todo o universo de participantes no estudo) com vista à análise que se seguiu.

Juntou-se ainda cinco professores em grupo de discussão, visando explorar as suas perceções, experiências ou significados e aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo. Na sua preparação foram definidos três tópicos que constituíram depois outros tantos eixos de análise: (i) Atividades do grupo e interação docente; (ii) Agência e envolvimento dos professores no trabalho grupal; e (iii) Liderança do grupo. A sessão foi organizada utilizando o Google Meet, durou 1h38 e foi gravada, após autorização

dos participantes, procedendo-se depois, para a análise dos dados nela recolhidos, à codificação dos participantes através da letra E (Entrevistado) seguido de um algarismo (E1, ..., E5), salvaguardando assim o seu anonimato.

Procedeu-se ainda à análise de conteúdo, alicerçando-a no referencial teórico acima desenvolvido e ancorando-a nos procedimentos prévios de recorte e categorização. A análise foi estruturada em torno de dois eixos e respetivas categorias: o grupo de recrutamento como subunidade de gestão intermédia (atribuições e competências, funções administrativas, funcionamento interno) e a agência coletiva (interações dos professores, papéis e protagonistas, formas e orientação de liderança).

4. Apresentação e discussão dos resultados

Os dados aqui coligidos visam identificar o “grupo de recrutamento” como “subcomissão do departamento curricular, suas atribuições e competências e papéis do representante do “grupo de recrutamento”, realçando o de liderança, e distinguir no grupo a agência coletiva da agência por delegação, que estão na base de diferentes expressões da liderança distribuída na escola.

4.1 O “grupo de recrutamento” como “subcomissão” do departamento curricular

O departamento curricular é constituído pelos professores dos “grupos de recrutamento” cujas disciplinas ou áreas disciplinares têm maior afinidade. Assim, o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais integra os grupos de Matemática e Ciências do 2o ciclo do ensino básico, bem como o grupo de Matemática, o de Ciências Físico-Química, o de Biologia e Geologia e o de Informática do 3o ciclo do ensino básico e do ensino secundário (RI, p. 24). Esta estrutura pode funcionar por plenário ou por “subcomissões” (professores de disciplina ou área disciplinar de um “grupo de recrutamento”), sendo coordenado, no primeiro caso, pelo coordenador do Departamento e, no segundo, pelo representante do respetivo grupo (RI, p. 24).

Ao departamento curricular (DC) compete, sobretudo, “colaborar com o Conselho Pedagógico” na contextualização do currículo e na gestão e apreciação de projetos interdisciplinares, propor-lhe “critérios gerais e específicos de avaliação dos alunos” ou “critérios para a atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos”. Outras competências desta estrutura têm a ver com a gestão curricular e pedagógica, nomeadamente a articulação curricular (no seio do departamento e em interação com os demais departamentos), a coordenação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, a análise e debate de “questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares”, e a promoção do trabalho colaborativo entre os professores e na produção de materiais pedagógicos (RI, p. 25).

As competências do coordenador do departamento curricular (CDC) incidem, sobretudo, na gestão do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho dos professores que integram esta estrutura “promover a troca de experiências e cooperação entre os professores”, “promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do Departamento”, “assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo” (RI, p. 25), “promover a supervisão pedagógica dos docentes” e “promover medidas de planificação e avaliação das atividades do

Departamento” (RI, p. 26). Compete-lhe ainda a articulação do departamento com o diretor, o conselho pedagógico e outras estruturas da escola e, no final do ano, deve “apresentar ao Diretor (...) relatório crítico das atividades desenvolvidas” (RI, p. 26).

Já ao representante do “grupo de recrutamento” (RG) compete a coordenação do ensino da(s) disciplina(s) pelos professores do seu grupo, nomeadamente: “orientar e coordenar a ação pedagógica dos professores que lecionam a mesma disciplina ou área disciplinar”; “assegurar o cumprimento do estabelecido nas planificações anuais da disciplina ou disciplinas”; “analisar e refletir, com o grupo, processos e metodologias adequadas à disciplina ou disciplinas”; “estimular a troca de experiências e conhecimentos com vista a promover o sucesso educativo”; “promover a análise, reflexão e tomada de posição do grupo, sobre manuais, projetos curriculares ou outras iniciativas de interesse para a atividade específica do grupo e a sua integração no Agrupamento”; “promover, periodicamente, a análise e reflexão dos resultados da avaliação interna (diagnóstica, formativa e sumativa) e externa”; e “apoiar os professores menos experientes” (RI, p. 27). O representante deve ainda “apoiar o Coordenador de Departamento em tudo o que respeita à sua disciplina ou área disciplinar” e apresentar-lhe, “até 30 de junho de cada ano, um relatório crítico das atividades desenvolvidas” (RI, p. 27).

4.2 Funções administrativas e agência por delegação

O “Relatório crítico das atividades desenvolvidas” pelo RG ao longo do ano letivo de 2018-2019 começa e termina de forma assertiva: “cumpri com todas as competências que me foram atribuídas”; e “consegui realizar com êxito todas as tarefas que me foram destinadas e de acordo com o Regulamento Interno da escola” (RCA, 2019). Ocupando apenas uma página, o relatório segue o enunciado do RI sobre as competências atrás referidas e, sempre na primeira pessoa, reafirma o seu cumprimento e realização com êxito: “Orientei e coordenei a ação pedagógica dos professores” do grupo; “assegurei o cumprimento do estabelecido nas planificações anuais da disciplina”; “analisei e refleti com o grupo processos e metodologias adequados à disciplina nos diferentes níveis de ensino”; “estimulei a troca de experiências e conhecimentos com vista a combater a rotina e o insucesso”; “Prestei a colaboração necessária ao Coordenador de Departamento” (RCA, 2019). No que concerne à análise e reflexão dos processos e metodologias remete para o que “consta nas atas do grupo e nas análises dos resultados para cada turma realizadas no início do ano através do teste diagnóstico e no final de cada período”, registando: “Elaborei as fichas diagnósticas para 10.o, 11.o e 12.o anos de escolaridade” (RCA, 2019). No que concerne à prestação da colaboração com o [CDC](#), acrescenta: “estive presente na maioria das reuniões, convocadas pelo Coordenador tanto ao nível das reuniões plenárias como com os Representantes dos Grupos de Recrutamento” (RCA, 2019). Continuando no mesmo registo, refere o cumprimento das restantes atribuições regulamentares, nomeadamente a organização do dossier de disciplina, “onde se encontram todos os elementos que constam no Regulamento Interno da escola bem como as atas de grupo e alguns documentos considerados relevantes”, o agendamento das reuniões e respetiva presidência e a elaboração de “todos os documentos necessários ao arranque do ano letivo” (RCA, 2019).

No “Relatório crítico das atividades desenvolvidas” no ano letivo de 2019-2020, o novo RG conclui: “acho que me dediquei e empenhei na função que me foi confiada, tendo

desempenhado devidamente todas as tarefas inerentes a este cargo, considero por isso que o balanço final é positivo” (RCA, 2020). Acrescenta que “coordenei e colaborei na realização das atividades previstas no PAA [Plano Anual de Atividades]” e assinala a necessidade de adaptação ao plano de contingência derivado da situação pandémica vivida a partir de março de 2020: “No quadro de ensino a distância, procurei em conjunto com os elementos do grupo definir estratégias de atuação, definir metodologias adequadas a cada um dos grupos e adaptar os critérios de avaliação de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico” (RCA, 2020).

A consulta destes relatórios dá a ideia de que a sua elaboração é apenas uma formalidade regulamentar, centrada mais no desempenho formal do cargo de RG do que na coordenação propriamente dita do trabalho realizado pela equipa de professores da mesma disciplina, dando por adquirido que esta coordenação está patente nas “atas de grupo e alguns documentos considerados relevantes”, nomeadamente a “análise dos resultados” dos alunos de cada turma (RCA, 2019).

A análise das atas das 14 reuniões de grupo realizadas nos anos letivos de 2018-2019 e 2019-2020 permite constatar o exercício das funções administrativas essenciais – planeamento, organização, direção e controlo – através das quais o grupo de professores de Matemática transforma em ação os objetivos da escola, a desigual distribuição desse exercício ao longo de cada ano letivo, a predominância das funções de organização e de controlo sobre as de planeamento e de direção e a presença em todas as reuniões das duas primeiras, a presença da terceira em reuniões de início de ano e/ou de trimestre e de final de ano em preparação do ano letivo seguinte e a presença da última apenas em três reuniões.

A função de organização concretiza-se através da divisão do trabalho e a sua coordenação e a de controlo através de instrumentos, de resultados e dos dispositivos de “balanço” ou “ponto da situação”, enquanto a de direção, presente até na organização da agenda das reuniões, é acionada sobretudo através da motivação, da liderança e da comunicação, sendo de destacar que a influência do RG se formula através do pedido (ele ora “pede” ora “solicita”), da transmissão (ele “informa”) e mesmo da recomendação (ele “sugere”). Este comportamento do representante “parece convir ao último elo de um sistema hierárquico em que o fluxo da informação se dá sobretudo no sentido verticalmente descendente: do diretor para o conselho pedagógico e deste para os departamentos através dos respetivos coordenadores” (Machado & Gil, 2021, p. 12), cabendo ao RG a função de “caixa de ressonância” das orientações por eles veiculadas e, curiosamente, assumindo especial relevância nas reuniões que antecedem os momentos de avaliação sumativa dos alunos. Já o fluxo de informação no sentido ascendente dá-se sob a forma de relatórios de atividade em modelo (mais ou menos) formatado (em papel ou em plataforma informática) ou outros documentos produzidos no grupo, sejam as planificações (contendo os elementos superiormente “requeridos”), sejam as “reflexões” (sobretudo) justificativas dos resultados escolares dos alunos.

Esta tendência para o “escondimento” do representante é acompanhada por igual “tendência para a indiferenciação individual” dos elementos do grupo (Machado & Gil, 2021, p. 14), num apagamento individual subsumido no enunciado genérico do órgão colegial, sem qualquer diferenciação dos desempenhos individuais que faz do grupo “refúgio e âncora de segurança de cada um dos seus membros” (p. 17). Neste sentido, o

funcionamento interno do grupo valoriza o apoio interpessoal com vista à facilitação do trabalho a realizar.

4.3 Trabalho colaborativo e reflexividade grupal

No âmbito da organização do trabalho coletivo, os professores do grupo dão especial importância ao “trabalho colaborativo” que realiza num tempo letivo (50 minutos) formalmente marcado nos seus horários à mesma hora do mesmo dia da semana. Dizem que estas “reuniões de Supervisão Pedagógica semanais são uma mais-valia para, recorrendo ao trabalho colaborativo, definir e aplicar diferentes estratégias” (AG12). O trabalho realizado nestas reuniões de trabalho conjunto dá conta da complexidade do trabalho pedagógico-didático e das distintas interações que os professores estabelecem entre si: organizam o trabalho a realizar (Q4), zelam pela articulação das atividades, distribuem tarefas (Q3), partilham materiais (Q3) e acompanham o cumprimento do trabalho planificado (Q1); discutem temas e ideias (Q1, Q2), reequacionam metodologias (Q3, e debruçam-se sobre a avaliação das aprendizagens (Q1, Q2, Q7); criam materiais, reformulam práticas avaliativas (Q3, Q5), discutem modos de operacionalização (Q7), estabelecem critérios de atuação (Q7) e geram-se “novos projetos” (Q5).

Estas interações são mais intensas quando os professores lecionam turmas do mesmo ano de escolaridade (E5) e comportam níveis distintos de realização do trabalho em equipa, conforme a “partilha” dos professores se foque nos recursos, nas ideias, nas práticas ou nos alunos, como distingue a tipologia proposta por Perrenoud (2000, p. 80). Assim, o funcionamento do grupo assenta sobretudo na partilha de recursos e de ideias, embora escasseiem elementos sobre a distribuição e uso dos recursos pelos membros do grupo e sobre a “equidade na tomada de palavra e de riscos” no debate interno, onde “não houve descordos, apenas pequenas diferenças nos pontos de vista” (E4), se “dá opinião, sem sobrepor a individualidade” (E3). Já a partilha de práticas tanto pode manter o funcionamento do grupo na modalidade de “equipa *lato sensu*”, quando se limita à simples discussão ideias e práticas “sem decidir nada” (p. 81), como pode chegar ao primeiro nível de “equipa *stricto sensu*”, quando “funciona como um verdadeiro coletivo, em proveito do qual cada um dos participantes aliena, voluntariamente, uma parte da sua liberdade profissional” (p. 81). Se, neste nível, o padrão continua a ser o de cada professor continuar com os “seus” alunos, no nível superior de “equipa *stricto sensu*” os membros do grupo partilham, não só recursos, ideias e práticas, mas também alunos e isso acontece sobretudo em atividades circunscritas do PAA (como o Dia Aberto das Ciências, o Campeonato Nacional de Matemática, o Canguru Matemático Sem Fronteiras, o Campeonato SuperTMatik), como que se de uma disfunção se tratasse, e, por isso, como diz Perrenoud (2000, p. 81), “sobrevive-se facilmente” (2000, p.81).

Escreve este autor que “a situação é mais problemática no caso de um dispositivo que exija, durante todo o ano escolar, uma divisão flexível do trabalho e um acordo regular sobre o programa, as atividades e a avaliação” (2000, p. 81). Esta corresponsabilidade dos alunos é, no entanto, menos evidente no seio do grupo de recrutamento, embora possam estar presentes na organização das “Turmas Ninho” (AG2, AG5, AG10) e sua “articulação (...) com as Turmas Mãe” (AG5) no seio das Equipas Educativas (E5), “o elo de todos os professores” de um ano de escolaridade (E2). Segundo o regulamento

específico das “Turmas Ninho”, também designada “grupos ninho”, estes “grupos flexíveis de instrução” funcionam em simultâneo com a aula curricular (da Turma Mãe) e integram no máximo oito alunos para, durante o máximo de seis semanas, “trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver”, realizar “tarefas (exercícios, problemas,...) referentes ao mesmo tópico de lecionação da turma de origem, podendo as tarefas a realizar serem diferentes, uma vez que devem estar adequadas à especificidade do grupo” (RRN, p. 1). O funcionamento destes “grupos flexíveis” é proporcionado pela grelha horária semanal de duas turmas que prevê a aula de Matemática no mesmo tempo letivo, o que implica três salas e três professores – os dois professores “titulares” de cada turma e o professor do “grupo flexível” –, obrigando-os à partilha de alunos e, conseqüentemente, ao acerto do trabalho a desenvolver nesses tempos quer nas Turmas Mãe quer na Turma Ninho (E4), à disponibilização dos respetivos registos e à “avaliação formativa e sumativa” dos alunos envolvidos (RRN, p. 1). Deste modo, o regulamento estabelece que, nessa “hora semanal conjunta para trabalho colaborativo”, os professores procedam à “aferição de estratégias e metodologias, bem como o acompanhamento e avaliação do trabalho realizado (reunião pedagógica)” (RRN, p. 2).

Este complexo de cenário de interdependência, coordenação de práticas e corresponsabilidade de alunos contribui para a coesão do grupo, reforça a sua subcultura marcada pela especificidade didática da disciplina de Matemática e potencia a emergência de propostas de análise e aprofundamento da prática docente, como sugere o círculo de estudos sobre “Desenvolvimento da prática pedagógica de matemática em cenários colaborativos”. Nesta ação de formação de 17 horas presenciais, realizada em 14 sessões semanais (12 de uma hora, uma de três horas e a final de duas horas) entre 3 de março e 9 de junho de 2020, participaram todos os elementos do grupo, desempenhando a função de “formador” o seu membro com doutoramento em Educação, na área de especialidade em Educação Matemática. A ação incidiu em temas relativos à gestão curricular em Matemática (estratégias de ensino e aprendizagem; articulação das tarefas e dos diferentes momentos de trabalho em sala de aula, fatores que influenciam a gestão curricular do professor, gestão curricular em sala de aula) e visou essencialmente “proporcionar aos docentes o uso de informação teórica pertinente e enquadrada nas suas práticas, no campo do currículo da matemática, gestão pedagógica e planeamento curricular” com vista ao “desenvolvimento das competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (RFR, p. 9).

Na perspetiva dos formandos, é de destacar “a relevância e a importância de nos ter sido cedido um espaço e um tempo, em contexto escolar, de reflexão, discussão e troca de ideias relativas à aprendizagem da matemática, através da resolução de problemas” (RFo3), porquanto “o trabalho colaborativo ao ser promovido no contexto formativo gera novas aprendizagens, devido à partilha de saberes e surgem novas ideias e novas práticas alicerçadas nos fundamentos teóricos ou nas experiências vividas e refletidas” (RFo7). Por outro lado, o facto de a ação se realizar “durante a carga horária de cada docente (...) foi uma mais-valia para todos porque não sentimos o peso de ter de realizar uma formação pós-laboral” (RFo7) e a sua distensão temporal permitiu “um acompanhamento, em tempo útil, das dificuldades identificadas nos alunos e a colocação em prática dos materiais” elaborados nas sessões presenciais “e a avaliação dos mesmos” (RFo1).

Na verdade, o “círculo de estudos” assumiu características de “oficina de formação”, porquanto incluiu 34 horas de “trabalho autônomo” dos formandos, para além das 17 horas presenciais, e promoveu “a construção de tarefas e respetivas grelhas de avaliação a aplicar em sala de aula, cujas resoluções realizadas pelos alunos foram alvo de discussão e reflexão ao longo das diferentes sessões, procurando contribuir com sugestões e reformulando, se necessário, as tarefas em execução” (RFr, p. 9). Esta ação insere-se numa perspetiva de ensino baseado em competências, em que o papel-chave é desempenhado pela situação-problema, dado que é através dela que os alunos mobilizam conhecimentos e habilidades, cabendo ao professor os importantes papéis de organizador da situação e de facilitador da aprendizagem.

Os formandos valorizam a metodologia adotada para o desenvolvimento da ação, destacando “o trabalho colaborativo com os colegas na preparação das práticas letivas” (RFo7) e “a partilha de materiais e experiências” (RF07), a apresentação pelos formandos dos trabalhos realizados pelos alunos (RF06), a sequente reflexão e debate sobre tais produções (RFo1, RFo4, RFo6). Eles realçam a dimensão prática da ação, porque lhes forneceu “ferramentas para operacionalizar o currículo de uma forma mais atrativa” (RFo2), “permitiu atualizar, aprofundar e adquirir conhecimentos e me fez refletir sobre a minha prática letiva” (RFo5). Esta reflexão no seio do grupo, “veio enriquecer as minhas práticas de ensino-aprendizagem e revelar-me novas metodologias para a promoção do sucesso educativo” (RFo2), “senti uma evolução na forma como perspetivo o ensino da Matemática” (E1).

A relevância da ação para a atividade profissional advém, pois, da reflexão conjunta sobre e a partir das práticas concretas ensaiadas em aula e dos modos de resolução dos alunos das situações-problema apresentadas e “conduziu a uma vontade em aprender algo novo que me parecia uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem como fuga ao estilo tradicional de realização de exercícios simples, rotineiros e já conhecidos” (RFo2), conscientes de que há “ainda um longo percurso até conseguir atingir um nível considerado eficiente na exploração de diversas tarefas e atividades” (RFo2), pelo que os formandos apontam para “a importância e a necessidade de, no próximo ano letivo, continuarmos a frequentar uma ação nos mesmos moldes” (RFo3).

Esta ação permitiu, assim, “rentabilizar o tempo de trabalho colaborativo semanal” (RFo1, p. 1) em contexto de confinamento devido à pandemia, que “obrigou a elos mais longos” (E5). Ela potenciou “o trabalho colaborativo, a reflexão sobre a prática pedagógica, a colaboração e a discussão entre os professores, na perspetiva do desenvolvimento profissional e com o objetivo de alcançar o sucesso dos nossos alunos” (RFo7). Por outro lado, visou o objetivo, não menos importante, de os professores desenvolverem “competências de liderança pedagógica e curricular” focada “quer no desenvolvimento do raciocínio, comunicação e argumentação matemáticas dos alunos, quer ao nível das representações e das conexões matemáticas, em que a história da matemática surge como uma ferramenta potenciadora dessa articulação” (RFr, p. 9). Este objetivo tem em conta a perspetiva do professor como gestor e líder curricular na sala de aula e a própria ação dá conta de uma perspetiva de liderança no grupo que extravasa a simples distribuição formal de competências e atribuições por órgãos, estruturas e respetivos responsáveis.

Conclusão

Enquanto subunidade do departamento curricular, ao “grupo de recrutamento” compete assegurar a gestão curricular no âmbito da(s) disciplina(s) para cujo ensino os seus membros estão profissionalmente habilitados e contribuir para a sua integração no quadro do projeto educativo. Neste sentido, o seu “representante” desempenha diversos papéis, nomeadamente os de representação e de liderança: enquanto representante, reúne com o coordenador de departamento curricular ou participa em eventos ou cerimónias; enquanto líder, transmite orientações aos membros do grupo, certifica-se que as compreenderam, motiva-os, faz sugestões e reconhece o trabalho que eles realizam. Ele mesmo contribui para a repartição do papel de liderança pelos vários elementos do grupo quando promove a divisão de responsabilidades sobretudo na organização, direção e monitorização de atividades assumidas pelo grupo e integrantes do plano anual de atividades do agrupamento.

Neste sentido, a tónica da liderança mantém-se na pessoa que influencia e toma os membros do grupo sobretudo como seus “seguidores”, como que esquecendo que eles possuem experiência, formação e competências que, em muitos casos, tornam desnecessária a orientação diretiva/instrumental de um líder formal. Assim se compreende o funcionamento colegial do “grupo de recrutamento” e a aparente diluição individual de cada um dos seus membros para dar lugar ao ator coletivo e a predominância de registos que balizam o cumprimento em conformidade das orientações e determinações vertidas nas normas formais e que estão na base da reprodução do tradicional *modus operandi* do processo de ensino-aprendizagem da disciplina (Machado & Gil, 2021, p. 15).

Por outro lado, a autonomia reconhecida ao grupo para organizar o seu tempo regulamentar de “trabalho colaborativo” dá conta de outras influências no seio da colegialidade e que mostram a “vontade de obediência” não está capturada pela autoridade legal de que está instituído o “representante” do grupo, mas dependem de outras “bases de poder”, nomeadamente o “poder normativo” e o “poder cognoscitivo” ou “poder de especialista” que originam menor resistência (Formosinho, 1980). O primeiro remete para as normas, valores e ideologias que regem a educação escolar e o segundo tem a ver com os conhecimentos (científicos, técnicos e tecnológicos) de cada membro do grupo, está na base da sua legitimidade como subunidade do departamento e, mais do que as características de específicas de personalidade, marca a autoridade que cada indivíduo e o coletivo reconhece em cada professor do grupo.

5. Referências

- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97
- Bolivar, A. (2020). Gestão e Liderança Escolar: O que nos diz a investigação à escala global? In I. Cabral & J. M. Alves, J. M. (coord.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 17-32). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (1980). Os poderes do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XIV, 301-328.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, no 48, 2016, 69-91.

- Louis, K. S.; Leitwood, K.; Wahlstrom, K. L.; Anderson, S. E. et al. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation. Ontario: Institut for Studies in Education and the Wallace Foundation.
- Lourenço-Gil, R.; Machado, J.; Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem – Quadro de referência para o estudo das lideranças nas organizações escolares. In I. Cabral & J. M. Alves (coord.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 33- 98). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J., & Gil, P. (2021). Para a compreensão da colaboração docente: um estudo com professores de Matemática. *Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (Revin)*, Ipatininga, v. 2, 2021011, 1-22.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Sofia M. & Lima, Jorge A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-1, 111- 142.
- Torres, Leonor L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Woods, Philip A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.

The case of teachers' distance training on pupils' distance learning under covid-19

Maria Giannakou¹, Kleopatra N. Vasileiou²
mgiannakou19@gmail.com, kleopatrasvasileiou@gmail.com

¹Regional Center of Educational Planning in Epirus, Greece

²Directorate of Primary Education, Regional District of Arta in Epirus, Greece

Abstract

The everyday life practices that are affected by the spread of the pandemic of Covid-19 have substantially changed and keep changing. In the sector of education, for a certain period, pupils received their lessons through synchronous and asynchronous approaches of distance learning. During the first pandemic wave in Spring 2020 in Europe, teachers in Greece were forced to reform their instruction. The present study attempts to detect the primary teachers' attitude in the region of Epirus towards the training they received from the Regional Centers of Educational Planning about pupils' distance learning during the period of April-May 2020. As Greek primary teachers had had no training on this matter before, the recording of their views presents the importance of the task. Namely, the aim is to track teachers' expectations, satisfaction, and assistance received on distance learning as well their reflection on its use on the organization of their instruction. To have a spherical evaluation of teachers' views, a questionnaire with closed and open questions was constructed and submitted and as from that, the combination of quantitative and qualitative collection method and analysis was used. The results attest the necessity of the training while a significant percentage of teachers expressed stress and anxiety to respond to the demanding practices of distance learning. Despite the coercive framework, teachers' answers indicate that this kind of specialized training was a substantial component in the field of organization and implementation of their teaching.

Keywords: Teachers' Distance Training.

1. Approaching the problem of teachers' training on pupils' distance learning

1.1. Introduction

Since March 2020, the pandemic of Covid-19 has substantially affected the function of schools while distance learning was the new reality that teachers and pupils had to deal with. In this realm the present study attempts to detect the primary teachers' attitude in the region of Epirus towards the training they received from the Regional Centers of Educational Planning (PEKES) about pupils' distance learning during the period of March-May 2020.

As distance training program is defined the training program that teachers received through web conferencing and video conferencing applications while distance learning refers to a method of studying in which lectures are broadcast or lessons are conducted by correspondence, without the pupil needing to attend school lessons. In this study the term e-sessions is used to define the conference session that is conducted over the internet with video conferencing technology.

The purpose of this research is to understand teachers' perceptions of the distance training program, its benefits, weaknesses, changes on their practice, and suggested

improvements. The information that is recorded will help to improve the training program and its delivery. For this reason, quality control is examined on reliability and the validity of the e-sessions evaluation questionnaire and the correlation of the overall scale of e-sessions evaluation and their relation to the regional work unit, the school unit, the teaching class, and the number of participants in the e-sessions.

From a historical perspective, this was the first time that Greek primary teachers had been trained on organizing and implementing their teaching through distance learning. In this regard, their views are of extreme importance and the recording depicts their expectations, satisfaction, and assistance received their reflection as well on the organization of their instruction.

According to the theoretical approaches the formation and the engraving of teachers' training must consider issues as: the conceptual definition, aims and character of the training, the correlation between basic and continuous training, the figure and the institutions of organization, management, and implementation of the training programs (Andreou, 1991).

The training on distance learning that is presented in this study used as conceptual definition the model of mix learning which comprises the synchronous and the asynchronous distance learning which is associated with teachers' cultivation of digital skills. For this reason, four (4) e-sessions were held for each school unit using the WebEx Meetings where instructional scenarios were presented alongside with the display of digital material for each subject. Methodological aspects of distance learning were discussed, and the e-sessions were adjusted to the special elements of each school and teachers' requirements. During the 4th e-session a psychologist participated giving insight knowledge and practical advice to teachers to confront the stressful period of the pandemic. The everyday practices that are used in classrooms was the point where the basic and continuous training intersected in the field of expanding practices using digital sources for instruction. In Greece the Regional Centers of Educational Planning (PEKES) are the official institutions that organize teachers' training in cooperation with other institutions as universities (4547/2018, article 4,3). As from this the training was organized and implemented by two (2) Coordinators of Educational Outcome at the Regional Center of Educational Planning in Epirus.

The evaluation of this training program by teachers and the analysis of their answers, lead to a structure where all the parameters are illustrated, that is: *theoretical considerations* where the definitions of distance learning are clarified and the theories that elucidate the framework are gleaned, *methodology* where the methods used are presented, *the results* where the quantitative data and the views of teachers are presented, and the conclusions where the findings are analyzed by the theoretical considerations

1.2. Theoretical considerations

Teachers need professional training which comes up with the demands of their profession. This intervention is the complementary knowledge that a teacher receives after his/her graduation (Koudouna, 2004). As gradually teacher education is professionalized (Wubbels, Korthagen, & Brekelmans, 1997), all teachers need professional education or training; that is to say, a planned intervention of some kind which prepares them for the demands of their chosen profession. (Orchand, & Winch,

2015). The new standards on society demand the modernization of education, the upgrade of teachers' training and the review of teaching methods (Giannopoulou, 2004).

Teachers' training is necessary to correlate with the pre-existing basic knowledge (Young, 1998) and to upgrade, renew and replace this knowledge to reclaim the new insights of the pedagogic theory and research (Hatzipanagiotou, 2001). In other words, the basic education that teachers receive is incapable to prepare them for the demands of their profession (Papakonstantinou, 1996).

The pandemic of Covid-19 introduced new dimensions on pupils' learning where asynchronous and synchronous approaches were used broadly under the term "school distance learning". This term refers to the distance learning education on the level of primary and secondary education that operates autonomous and complement within the framework of educational systems (Vassala, 2005). Among other perceptions distance learning due to its one-dimensional definition is related or in some circumstances replaced by the term multi-dimensional education that comprises the qualitative education which functions on the principles of learning and teaching within a distance environment (Lionarakis, 1998 & 2006).

Nowadays the distance learning is presented as an unavoidable event where teachers, pupils and parents must absorb the parameters of its function. Education is called to keep up with social inquiries and issues of public health as it is difficult to precede from the evolution in various sectors (Hargreaves, 2000). Teachers who have never used technology and learner-centered pedagogy and resist the changing relationship between teacher, student, and technology may face the most difficult challenges of all (Burns, 2011). This situation and the fact that the complexity of teaching and the increasing demands of the teacher's role in combination with the perception about the work environment, create intense stress (Rodatou, 2016).

This stress impacts on the school effectiveness and several key factors were examined to understand its dimension. As main factors that are correlated to the expansion of teachers' stress are detected: the increasing demands of teachers' role, the uncertainty and the insecurity after subsequent educational reforms (Youngusband, 2006), the evaluation made up from teachers which are not capable in confronting the demands of their work (Kelly & Berthelsen, 1995), the decreased capability of teachers on cope with work demands due to unsatisfactory conditions of work and environment such as incomplete logistical infrastructure and pressure to complete the educational work (Pappa, 2006), and the unknown work or the new work demands (Youngusband, 2006).

In Greece, although the training on the use of new technologies that teachers received the previous years, they did not attend any training on teaching through distance learning. Moreover, teachers' evaluation on their training programs the previous decades revealed that most of them were ineffective and did not match their own expectations (Troulis, 1985; Mavrogiorgos, 1996). The training program that is presented in this study is related to policies that are targeted to teachers' specific needs that is distance learning and from this point of view the significance of the research is understandable.

1.3. Methodology

To have a spherical evaluation of teachers' views, a questionnaire with closed and open questions was constructed and submitted and as from that, the combination of quantitative and qualitative collection method and analysis was used. The questionnaire was selected because is valued as the most appropriate tool which gives the ability to teachers to answer anonymously, quickly, and easy and at the same time facilitates researchers to collect and record information in short time.

The participants were 101 primary school teachers from the 3rd Unit of primary schools in the Region of Epirus in Greece and the research took place online while a text informed the participants about their optional participation and the security of anonymity according to law.

The use of mixed-method evaluations combines the designs of both quantitative and qualitative evaluations. This selection is appreciated as a thick description of facts due to its ability to combine the "what" and numerical focus of a quantitative evaluation with the "how," "why," and narrative focus of a qualitative evaluation.

The questionnaire consists of three questions targeted to get answers about participants' general characteristics and fourteen questions about participants' evaluation of the training program:

- *General characteristics*
Regional District od work: 1. Ioannina 2. Arta
Type of school unit: 1. One to three classes 2. Four to eighteen classes
Classes of teaching: 1. One 2. More than one
Number of e-sessions that you participated: 1. One 2. Two 3. Three 4. Four
- *Questions*
Q1: Do the e-sessions correspond to your expectations?
Q2: Do the e-sessions were useful?
Q3: Were you satisfied on the structure of the e-sessions?
Q4: Were you satisfied with the distributed material?
Q5: Were the e-sessions understandable?
Q6: Did you enrich your knowledge regarding the distance learning?
Q7: Did you use the presented material?
Q8: Did you use the material send?
Q9: Did you find the guidelines useful?
Q10: Do you think the e-sessions were necessary?
Q11: Do you think that the number of e-sessions was necessary?
Q12: Do you think the e-session that lecture on teachers' psychological support was necessary?
Q13: Are you satisfied with the atmosphere prevailed on e-sessions?
Q14: Do you elaborate issues for discussion after the consummation of e-sessions?

As digital material for all subjects was distributed to teachers during the e-sessions, questions 7 and 8 are constructed to evaluate their use during distance learning. Additionally, the evaluation of the lecture on teachers' psychological support that was implemented by an official psychologist is questioned in question 12.

At the end of the questionnaire, teachers had the opportunity to fill a slot and write a small text about their views on the implementation of the training program. The analysis and the contextualization of these recordings proved to be a valuable part of the completion of research.

2. The results

2.1 Quantitative data

The study used frequencies and related frequencies for the description of the general characteristics questions and used basic position and dispersion of the total evaluation.

The evaluation scale of the e-sessions is a result of the sum of the 14 self-referential statements of five grades (1-not at all, 2-a little, 3-enough, 4-a lot, 5-excellent). The reliability and validity of the questionnaire was tested and the correlation of the total evaluation to the regional district of work, school unit and the number of e-sessions attended.

To detect the reliability and validity, the internal relevance of the questionnaire (Cronbach's alpha) and its validity (with the Pearson coefficient) are calculated, in correlation to the individual questions of the questionnaire with the overall scale.

To investigate the correlation of the rating scale with the general characteristics, the t-test means comparison of mean values for 2 independent samples, the one-way variance analysis (ANOVA) and the Pearson r correlation coefficient were calculated. Then, to investigate whether the average value of the Evaluation Scale of e-sessions differs from the expected value 42 (it appears as the sum of the minimum and maximum value that the scale can get for two: $(14 + 70) / 2$), is performed the t-test to compare an average value from a fixed value. The p-values are based on bilateral controls. P-values with a value lower than 0.05 were considered as statistically significant results and with a value lower than 0.10 indicative. To perform the statistical analysis, SPSS v.23 software was used (SPSS Inc., 2003, Chicago, USA).

The distribution of the general characteristics and the overall evaluation scale of the e-sessions are presented in Table 1. From the descriptive measures it appears that the typical profile of the participant in the present research is a teacher in the Regional District of Ioannina, in a multi-seated school unit, who teaches in an elementary school class and who has attended on average 4 e-sessions. The average value (Fixed Deviation - SA) of the evaluation scale of e-sessions is 53.8 (8.9) points.

Table 1. General characteristics

General characteristics	Description
Regional District of work (n, %)	
Ioannina	90 (89,1)
Arta	11 (10,9)
School (n, %)	
One-three classes	19 (18,8)
Four to eighteen classes	82 (81,2)

class		
Teaching in one class		70 (69,3)
Over 2 classes		20 (19,8)
Other		11 (10,9)
Participants in e-sessions (average)		4 (0,6)
E-sessions evaluation scale (average)		53,8 (8,9)

The Cronbach's alpha reliability score is 0.94 and the Pearson r correlation coefficient for the questionnaire is 0.75. Therefore, the e-sessions evaluation questionnaire has excellent reliability and very satisfactory validity in terms of the participants' ability to capture the views of e-sessions and to support the educational work of distance education. In more detail, Table 2 gives the results of the correlation of the individual questions of the questionnaire with the overall evaluation scale of the e-sessions (** Statistically significant result at statistical significance level of 1%, * Statistically significant result at the level of statistical significance of 5%).

Table 2. Results of the correlation of the individual questions of the questionnaire with the overall evaluation scale of the e-sessions

	Pearson r														
	KA	Ep.1	Ep.2	Ep.3	Ep.4	Ep.5	Ep.6	Ep.7	Ep.8	Ep.9	Ep.10	Ep.11	Ep.12	Ep.13	Ep.14
KA	-														
Q.1	.867**	-													
Q.2	.846**	.801**	-												
Q.3	.754**	.733**	.705**	-											
Q.4	.787**	.687**	.677**	.664**	-										
Q.5	.684**	.572**	.580**	.584**	.513**	-									
Q.6	.784**	.684**	.716**	.534**	.614**	.503**	-								
Q.7	.835**	.686**	.675**	.536**	.691**	.472**	.677**	-							
Q.8	.793**	.620**	.637**	.528**	.644**	.466**	.622**	.802**	-						
Q.9	.819**	.741**	.701**	.627**	.673**	.504**	.644**	.715**	.629**	-					
Q.10	.780**	.669**	.644**	.459**	.530**	.461**	.597**	.566**	.577**	.593**	-				
Q.11	.738**	.625**	.574**	.453**	.454**	.481**	.579**	.530**	.539**	.521**	.681**	-			
Q.12	.694**	.537**	.463**	.446**	.376**	.439**	.490**	.507**	.413**	.501**	.578**	.554**	-		
Q.13	.712**	.556**	.578**	.519**	.572**	.524**	.415**	.535**	.453**	.589**	.429**	.477**	.565**	-	
Q.14	.474**	.289**	.243*	.275**	.255*	.249*	.194	.356**	.378**	.224*	.435**	.301**	.402**	.350**	-

Regarding the correlation of the Evaluation Scale with the general characteristics in Table 3 the results come from the statistical tests. As from this it appears that there is no statistically significant difference in the mean value of the e-sessions Assessment Scale according to the regional unit of work, the school unit, the teaching class, and the number of participants in the e-sessions (p -value > 0.05).

Table 3. Results of correlation of the Evaluation Scale of e-sessions with the general characteristics of the participants

General characteristics	Evaluation scale Average	95% Δ.E.	p-value
Municipality of working school			
Ioannina (n=90)	53,4 (8,8)	(-9,8 to 1,4)	0,142 ¹
Arta (n=11)	57,5 (9,4)		
School			
One to three classes (n=19)	56,2 (9,0)	(-1,5 to 7,4)	0,195 ¹
Four to eighteen classes (n=82)	53,3 (8,8)		

Class			
Teaching in one class	54,0 (9,0)	(51,9 to 56,2)	
Over 2 classes	51,5 (9,0)	(47,2 to 55,7)	0,206 ²
Else	56,8 (7,3)	(51,9 έως 61,7)	
Number of participants in e-sessions		r= 0,15	0,143 ³

1.t test for independent sample

2.one way analysis ANOVA

3.Pearson r

The average value of the Evaluation Scale of e-sessions and the corresponding 95% Confidence Interval (IP) estimated by a statistically significant differentiation results from the test of the comparison of the average value of the scale from the expected value 42, (average difference = 11.8 points with 95% D.E.: 10.1 to 13.6 and p-value <0.001), meaning that the overall evaluation of the e-sessions is higher than expected.

Therefore, the present analysis denotes that the tool used to capture the evaluation of e-sessions has high reliability and validity. The participants rated the e-sessions and the overall training program on their distance learning lessons as higher than expected. At the same time, the positive evaluation of the e-sessions remained independent of their regional district of work, the type of school unit, the teaching class and the number of e-sessions attended.

2.2 Qualitative data

An open question was posed to the participants to record their views in respect to their appreciation about the implementation of e-sessions.

Thirty-two (32) of teachers declared that they had nothing to add, and they were, generally, satisfied. All the others expressed their views which decline to the subsequent sentences. As from the texts, teachers expressed the necessity of the e-sessions to help their distance teaching writing that *“Questions covered all the spectra”, “everything was interesting and useful”*. Additionally, they focused on the magnitude of their stress declaring that *“e-sessions helped teachers’ psychological support”, “e-sessions were necessary and indispensable, we felt that we had someone to support and encourage us”, “e-sessions were extremely necessary in the time that educational procedure was interrupted, and we had to use tools that we did not aware off. The contact and the communication that did not stress us, but in the contrary calm us, for sure, helped us to correspond to these so difficult and unknown conditions”, “at that difficult time e-sessions were the only essential communication and help”, “we were helped in difficult times”, “e-sessions were a challenge for the educational evolution and contributed to our support”*, that was related to the unknown environment of distance teaching and the problems that the internet connection arose.

3. Conclusions

During the first phase of the pandemic caused by Covid-19, PEKES in Epirus gave a significant number of e-sessions to primary school teachers to guide and support the organization and implementation of their distance learning lessons.

The evaluation of the program made by teachers was significantly positive and it remained independent of their regional district of work, the type of school unit, the teaching class and the number of e-sessions attended. Moreover, the detection of their views and attitudes unveiled the necessity of the training while a significant type of answers declared stress and anxiety to respond to the demanding practices of distance learning. Despite the coercive framework, teachers' answers indicate that this kind of specialized training was a substantial component of their training on distance learning.

4.References

- Andreou, A. (1991). Teachers' training: from multi-types to multi-shapes. In *Speech and Practice*, 46, 76-86
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: modes, models, and method*. Washington DC: Educational Development Center
- Giannopoulou, E. (2004). *Further education of educators in primary education*. [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/17765>
- Hargreaves, A. (2000). *Teaching as a paradoxical profession*. Minutes of International Conference Teachers' training and the school development. Thessaloniki
- Hatzipanagiotou, P. (2001). *Teachers' training: Issues of organizing, planning and evaluation*. Athens: Dardanos
- Kelly,A., Berthelsen, D., (1995). *Preschool Teachers' experiences of Stress*. In *Teaching & Teacher Education*, 111(4), pp.345-357
- Koudouna, M. (2004). *Politics in education and training of teachers of primary education*. [Doctoral dissertation]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/21484>
- Lionarakis, A. (2006). *The theory of distance learning and the complexity of its multi-shaping dimension*. In A. Lionarakis (ed.) *Open distance learning, theory, and practice*. Athens: Propobos
- Mavrogiorgos, G. (1996). *Teachers' training: the branches and the socio-political framework*. In A. Gotovos, G. Mavrogiorgos, P. Papakonstantinou (ed.), *Critical pedagogy and educational practice*. Athens: Gutenberg, 85-103
- Orchand, J. & Winch, C. (2015). *What training do teachers' need? Why theory is necessary to good teaching?* *Impact, Philosophical Perspectives on Education Policy*, 22, 6-39, <https://www.researchgate.net/deref>
- Papakonstantinou, P. (1996). *The flexible training of special programs*. In *Educational Society*, 35, 10-14
- Pappa, V. (2006). *Teachers' stress and the factors that lead to the professional exhaustion*, <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/fl14.pdf>
- Rodatou, K. (2016). *The working stress of primary school teachers*. [Doctoral dissertation]. <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2016/2016.kal.rod.pdf.pdf>
- Troulis, G. (1985). *The continual teachers' training: motives, ambitions, plans*. Athens: Diptyho
- Vasala, P. (2005). *Open and distance learning: pedagogic and technologic implementations*. In A. Lionarakis (ed.) *Open and distance learning, institutions and functions*. Patra: Open University, 53-518
- Wubbels, T., Korthagen, F. & Brekelmans, M. (1997). *Developing theory from practice in teacher education*. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 75-90, Caddo Gap Press
- Younghusband, L. (2006). *Teacher stress and working environments. Implications for Teaching and Learning*: http://www.mun.ca/harriscentre/Memorial_Presents/Teacher_Stress / NQ_article.pdf
- Young, M. (1998). *Rethinking teacher education for a global future*. In *Journal of education for teaching*, 24(1), 51-62

Educomunicação e autoria em ambientes virtuais de aprendizagem

Jaqueline Oecksler Calderón Langa
jacketur@gmail.com

Universidade Católica De Moçambique, Faculdade De Educação E Comunicação

Resumo

A perspectiva da educomunicação e da autoria que foca na importância do processo colaborativo e criativo, voltado ao empoderamento dos sujeitos envolvidos foi a alternativa escolhida para este artigo. Neste sentido, realizou-se um estudo de caso com professores do Instituto Superior Dom Bosco, que leccionam na formação superior através da Plataforma MOODLE. Metodologicamente foi utilizado o método quanti-qualitativa, que buscou identificar os principais elementos derivados do estudo. Buscou-se investigar o processo de formação dos professores para o desenvolvimento de competências comunicacionais e pedagógicas que os habilitem a actuar no ensino online de forma interactiva e com práticas inovadoras. Foi possível verificar que alguns professores ainda possuem certa resistência em utilizar os dispositivos tecnológicos como elementos dinamizadores de suas aulas. Constatou-se que os professores ainda não estão adaptados ao ensino online e será necessário reforçar a formação inicial e continuada para o uso e apropriação de diferentes linguagens tecnológicas. Contudo, o professor e a escola precisam se consciencializar quanto ao alcance, significado e especificidades do ensino online, uma vez que exige diferente lógica e prática comunicativa e pedagógica voltada a uma cultura de autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Ambientes Virtuais, Formação, Educomunicação, Autoria.

1. Introdução

Actualmente, por estamos na era digital, a grande maioria dos estudantes já vêm para a escola com conhecimento de algumas tecnologias e dispositivos de comunicação e informação, como o celular, o computador, as redes sociais onde conseguem se comunicar, pesquisar e ter acesso a informações em diferentes contextos.

As opções encontradas na *Web* que podem ser utilizadas para o ensino são inúmeras como por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem, blogs, redes de comunicação, correios electrónicos, entre outros, servem como alternativas para favorecer um aprendizado mais significativo, envolvente, participativo e criativo aos estudantes.

A formação do educador para trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação disponíveis na *Web* de maneira pedagógica deve passar por diferentes aspectos: 1. práticos, pois, ele precisa saber usar e se apropriar das ferramentas de forma educativa; 2. teórico, uma vez que precisa ter certo domínio dos conteúdos que serão estudados; 3. comportamental, pois, precisa ter atenção a forma como conduz as aulas no ambiente *online*, na vertente ética, moral e social, já que no ensino presencial, o professor é visto como um mediador e referência para seus educandos; 4. Pedagógico, tendo o enfoque nas novas metodologias para uso e apropriação das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

A fim de compreender a necessidade de desenvolvimento do corpo docente das instituições de ensino superior, propomos aqui um estudo de caso para investigar sobre o processo de formação do professor para o ensino *online*. O estudo foi realizado por meio de entrevista semi-estruturada com um grupo de 20 professores do Instituto Superior Dom Bosco (ISDB) localizado na cidade de Maputo, capital de Moçambique. Essa Instituição destina-se a formação de professores e gestores da educação profissional.

O artigo está organizado de forma que inicia pela introdução e metodologia utilizada, depois são apresentados os principais conceitos que norteiam a temática. Na sequência, apresenta-se e os resultados do estudo de caso e as conclusões.

Visto que, na actual conjuntura do ensino, Moçambique tem gradualmente acompanhado as novas tendências educacionais, as instituições de ensino superior (IES), a destacar o ISDB, cada vez mais, estão disponibilizando seus cursos através de dispositivos tecnológicos e plataformas de ensino-aprendizagem *online*.

Para tal, este estudo teve como objectivo diagnosticar as necessidades e desafios de formação que os professores do ISDB possuem para uso e apropriação dos dispositivos técnicos em um ambiente de ensino *online* mediante o uso de uma plataforma gratuita. Também procurou-se perceber sobre o desenvolvimento de competências que habilitam o professor a actuar no ensino *online* de forma interactiva e com práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.

2. Processo de ensino-aprendizagem no ambiente *online*

Aprender faz parte do nosso dia-a-dia. Constantemente aprendemos novos conteúdos, métodos, técnicas, conhecimentos, habilidades ou atitudes que ajudam na integração em uma sociedade. Para aprender é necessário ter um ensino. Segundo o dicionário da língua portuguesa, ensino é a “acção, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos. Orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana”. Entretanto, ensinar no método tradicional onde o professor detinha toda e total autoridade em relação ao conhecimento e o estudante ouvia e replicava o que o professor dizia, já não é aceitável nas instituições de ensino superior actuais.

O processo de ensino-aprendizagem tem passado nos últimos tempos, por muitas alterações e tem incorporado as TIC como elemento dinamizador. Para Oliveira (2009, p.16) “A educação se encontra diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas específicas que favoreçam ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a colectiva em rede”. A autora ao descrever que existe esta necessidade, chama para discussão os diferentes intervenientes, como a adequação e adaptação das escolas para novas práticas pedagógicas que incluam uso das metodologias de ensino – aprendizagem em ambientes educacionais, também através de plataformas de ensino *online*.

Almeida (2011) destaca que:

Assim, a escola, que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais se encontra envolvida na rede e é desafiada a conviver com as transformações que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a

forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas (p.5).

Relatos históricos descrevem que os primeiros equipamentos informáticos utilizados em Moçambique datam de meados dos anos 60. Conforme Matusse (2003, p. 22) “As indicações que sugerem que o primeiro computador, cuja marca é desconhecida, foi instalado numa fábrica de tabaco entre 1964 e 1965”. Com o passar dos anos e com a conquista da Independência Colonial em 1975, mais dispositivos foram implementadas na área da tecnologia de informação e comunicação.

Segundo Oliveira (2009, p.24) a evolução do computador em rede conectado a internet provocou, no final do século XX e no início do XXI, mudanças no processo de formação académica do estudante do ensino superior, principalmente com a possibilidade de acesso às informações disponibilizadas em meio digital [...]. A utilização das ferramentas disponíveis na internet para o ensino, podem ser vistas como uma recente estratégia das instituições de ensino.

Uma IES que está preparada e aberta para aceitar as mudanças que a globalização propicia, torna-se um espaço de produção significativo, referencial, motivador e modificador onde estiver inserida. Para Mantovani (2004, p.2), “torna-se necessário ampliar as possibilidades de imersão de estudantes e professores em ambientes que estimulam novas formas de pensamento”. Começando pelo professor, que constantemente necessita buscar conhecimento, através da pesquisa, inovação e interacção com demais profissionais da área, para atingir determinado objectivo pedagógico em suas aulas. Também o estudante precisa ser e se sentir motivado na busca do novo e do desconhecido, através de experiências que lhe impulsionem para o desenvolvimento pessoal e colectivo.

Por estes motivos, quando observa-se de perto a relação do professor com as TIC no ambiente educacional, nota-se que o mesmo muitas vezes se relaciona com as tecnologias e suas ferramentas apenas como utilizador. Entretanto, torna-se necessário que o professor passe de mero utilizador das TIC para autor e dinamizador, através das possibilidades que a internet dispõe. As ferramentas educacionais disponíveis na internet trazem estas possibilidades para o mundo real. Produzir um determinado conteúdo que se transformará em conhecimento e que pode ser partilhado com outros indivíduos em rede, torna a produção do conhecimento ainda mais motivadora.

2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Com os avanços das tecnologias, novas formas de pensar, de transmitir o conhecimento, começam a tomar forma nos ambientes educacionais. O ensino mediante o uso da internet é realizado através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde o professor disponibiliza os conteúdos e actividades aos estudantes para que estes adquiram o conhecimento, realizam actividades práticas e de interacção tanto com o professor quanto com os demais estudantes de sua turma. Para Santos (2003), um AVA é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objectos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Ainda, segundo Pereira (2007, p.4) “os AVAs consistem em médias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interacção entre os actores do processo educativo”. Segundo Alves e Carli (2008, p.3):

O indicado de um ambiente virtual de aprendizagem é estruturar seu foco na aprendizagem, na interacção, na construção do conhecimento e no desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos envolvidos. Este espaço educacional virtual possibilita integrar múltiplas mídias, linguagens e actividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

Todavia, Cysneiros (1999) destaca que:

A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons *softwares*, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adoptarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da actividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefactos (p.8).

É importante a IES desenvolver juntamente com seus professores dinâmicas que incluam o aprofundamento e apropriação das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Ensinar e aprender em um ambiente *online*, desenvolve novos modos de interacção e construção entre seus intervenientes. Entretanto, não basta criar e disponibilizar cursos *online* se as práticas pedagógicas permanecem conservadoras. O professor tem a função de acompanhar e fomentar a interacção, aprendizagem, partilha e construção de conhecimento no decorrer do processo formativo.

No mercado tecnológico virtual podem-se destacar as plataformas *Open Source* que são utilizadas pelas instituições de ensino por ser um *software* livre, de apoio à aprendizagem, de produção e interacção entre seus utilizadores. Outra vertente de plataforma de ensino são os ambientes que acarretam custos monetários para sua utilização, por serem personalizados diante da necessidade da instituição que irá utilizar.

Entretanto, para este estudo foi utilizada a Plataforma MOODLE, por ser uma plataforma *Open Source*, visto que a instituição em questão possui limitados recursos financeiros para desenvolver seus cursos através de uma plataforma paga.

2.2 Formação do professor para o Ensino Online

A formação não se limita especificamente a um campo profissional. Segundo García (1999, p.19) “A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal)”.

Quando se reflecte sobre os programas formativos específicos para professores que actuam ou actuarão em ambientes *online*, pode-se perguntar: O que teria que ter de diferente entre um currículo formativo do professor para ensino presencial e um currículo para ensino *online*? Eis que surge um paradoxo para ser analisado. A IES é um espaço onde se convergem as novas teorias com as metodologias educacionais tradicionais e que espera-se que prepare graduados para os desafios da sociedade contemporânea.

Para convergir com a teoria de García (1999), Fantin (2012, p.4) destaca “considerando que as transformações nos modos de ensinar e aprender estão ligadas à concepção de formação, há que discutir como elas estão contempladas no currículo escolar na perspectiva da reflexividade que exige a nova ordem sociocultural”. A formação dos professores deve contemplar elementos que produzam o aumento das relações comunicacionais que visam gerar a melhoria da comunicação dentro e fora dos ambientes educacionais. Esta teoria vai ao encontro do entendimento que a

comunicação pode ser melhor aproveitada como componente na educação. Assim, a inter-relação entre a comunicação e a educação denomina-se educomunicação.

Segundo Soares (2002), ao referir-se a educomunicação:

É o conjunto das acções inerentes ao planeamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das acções educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (p. 115).

Os elementos formativos para os professores conseguirem se comunicar com mais facilidade e autonomia através das TIC precisam estar contemplados em sua formação inicial. Entretanto, o cenário que verificamos nas instituições de formação de professores em Moçambique ainda define-se como desafiador. Os Currícula de formação inicial ainda não estão adequados a realidade comunicacional que se verifica actualmente. Para Sartori (2006, p.1) “A aproximação comunicação-educação exige um novo pensar que reelabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos”.

Novas formas de ensinar, novos espaços de partilha e construção do conhecimento se apresentam como ambientes fecundos, produtivos e inclusivos. Para Silva (2010, p.3) “O uso da internet como um novo meio de acesso à informação, bem como uma ferramenta que favorece novas formas de aprendizado, comunicação e interactividade tem ocasionado a quebra de barreiras como de espaço, tempo e de acessibilidade”.

Muitas IES moçambicanas têm-se preparado para actuar ainda mais no ensino *online*, como pode-se ver na instituição escolhida para este estudo. Grande parte dos autores voltados a temática da educação contemporânea descreve a importância de tornar o ensino mais actual e inovador, trazendo desta forma maior motivação de aprendizagem por parte dos formandos.

Como prática pedagógica, o currículo procura enfatizar temáticas necessárias para cada área de formação. Perceber a necessidade de adaptar o currículo formativo dos futuros professores a actualizar a formação dos professores que já estão na activa interfere nas políticas educacionais vigentes em cada instituição de ensino. Analisando a formação do professor universitário moçambicano e reflectindo sobre as carências, limitações e desafios a serem ultrapassados ao examinar na perspectiva do ensino *online*, deve-se ter em conta que não basta o professor ter aprendido a usar ferramentas tecnológicas de ensino, ele precisa saber qual o significado que cada ferramenta, método e metodologia irá produzir em seus formandos. Assim, como para Cysneiros (1999, p.5) “O facto de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino”.

A necessidade de incorporar os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas também para o ensino em ambientes *online*, assume papel importante no currículo formativo dos professores. A formação inicial do professor, assim como o meio onde ele está inserido, seus hábitos, costumes e práticas pedagógicas aprendidas, influenciam na percepção que o mesmo terá perante a mediação *online*. Pois, o desenvolvimento profissional dos professores depende também de suas vidas pessoais, profissionais e das políticas no contexto educacional nos quais realizam a sua actividade formativa.

A realidade encontrada nas instituições moçambicanas de ensino que leccionam cursos através da internet, deixam a desejar em alguns destes aspectos. Uma prática comum verificada, por exemplo, os professores que leccionam os módulos desempenham funções de suporte técnico na instituição a qual está afecto. O acúmulo de funções desempenhadas por estes professores pode acarretar de certa forma, a perda de qualidade ou desequilíbrio em alguma das funções ou mesmo em ambas.

Segundo Santos e Silva (2009) ao descrever sobre a formação do professor:

Pensar a prática pedagógica para a educação *online* é antes de qualquer coisa pensar um desenho didáctico interactivo como arquitectura que envolve o planeamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula *online* (p.9).

Após a formação, o professor têm que exercitar a capacidade de utilizar o ciberespaço, com vista a desenvolver o maior número de competências em seus educandos. Para alcançar este objectivo as instituições de formação de professores precisam incluir em suas propostas formativas a componente tecnológica e suas variantes. Quando o professor perceber a importância que o ensino através de AVA produzira em seus formandos e na diversidade de conjugações educacionais e pedagógicas que este ensino proporciona, naturalmente criará abertura para aceitar esta tendência educacional.

Indo ao encontro dos objectivos do trabalho, os autores citados descrevem a importância de incorporar os novos métodos de ensino aprendizagem disponibilizados pela introdução das TIC no ambiente escolar. O professor deve orientar os estudantes para utilizarem os benefícios da internet e de suas ferramentas, potencializando a aprendizagem de forma inovadora e participativa.

A implementação do ensino *online* requer do professor a aprendizagem em mediação nas diferentes ferramentas de aprendizagem disponíveis no ciberespaço. As instituições de formação de professores desempenham papel importante de adequação de seus currículos a fim de acompanhar as novas metodologias de ensino – aprendizagem. Actualmente em Moçambique ainda não é contemplado no currículo o uso e apropriação das TIC durante a formação dos professores para o nível superior. Apesar de algumas instituições de ensino superior privadas já terem se voltado para a preparação de seus professores para o uso das TIC no ambiente educacional.

Tendo em consideração que a aprendizagem é construída também através de experiências e de apropriação de novos métodos e ferramentas, os professores precisam estar abertos a estas tendências educacionais. A formação do professor para exercer a docência em espaços de aprendizagem *online*, requer um trabalho conjunto entre as instituições de ensino, o professor que já possui experiência nos conteúdos e as novas tendências e inovações no ensino. Ainda segundo Oliveira (2009, p.15) “A formação dos professores para uma sociedade do conhecimento tem novas implicações que precisam ser cuidadosamente observadas, no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel diante do paradigma comunicacional”.

Algumas IES de Moçambique, como é o caso do ISDB, já têm voltado seus esforços na formação de seu corpo docente, preparando-os para os desafios do ensino *online*. Entretanto, estas iniciativas isoladas tem possibilitado ainda pouca troca de experiências entre os produtores (professores, instituições de ensino e órgãos reguladores na área da

educação) de cursos e formações e as instituições que pretendem inserir estes recursos como dinâmica de aprendizagem.

Incentivar os estudantes a se apropriarem das ferramentas tecnológicas de construção e colaboração de conteúdos em ambientes *online*, é parte fundamental da função do professor que actua através deste ensino. Ter em consideração que cada interveniente do processo educativo *online*, pode contribuir para a construção do saber individual para o colectivo e que esta função traz revitalização sobre o uso e apropriação das tecnologias para o ensino.

3. Formação dos professores do ISDB no ensino *online*

Nesta parte do artigo será apresentado os dados obtidos no estudo de caso com os professores do ISDB. Como forma de analisar as respostas dos professores de forma coerente, estes foram identificados aleatoriamente por números de 1 à 20.

Conforme apresentação da tabela 1, se constatou que a instituição não possui segregação de género trazendo assim um equilíbrio no seu quadro de formadores. Entretanto, não se percebeu através deste estudo se professores do género masculino consegue actuar no ensino *online* de forma diferente ou até mais significativo que as professoras.

Percebeu-se contudo, que os professores de ambos os sexos, com idade superior a 41 anos demonstraram maiores limitações em planificar o ensino através do MOODLE do ISDB. Isto se deve por constatar que, estes professores realizaram sua formação inicial a mais de 15 anos e neste período o uso de tecnologias de informação e comunicação eram pouco utilizadas pelos professores de forma a gerar apropriação pedagógica para plataformas de ensino *online*. Já que, as plataformas de ensino *online* foram sendo implementadas com maior profundidade nas instituições de ensino moçambicanas apenas nos últimos anos.

Tabela 1 – Caracterização dos professores por género segundo faixa etária

Faixa etária	Género		Total
	Feminino	Masculino	
De 20 a 30 anos	2	1	3
De 31 a 40	3	3	6
Acima de 41	6	5	11
Total	11	9	20

Fonte: Dados da Pesquisa

Como pode ser observado na tabela 2, nenhum dos professores entrevistados possui menos de três anos de experiência na área de docência. Os professores(as) com idade superior a 31 anos representando 90% da amostra, possuem mais de 5 anos de experiência na área docente. Esta informação traz grande relevância quando analisamos o contexto formativo do professor. Quando um profissional possui muitos anos de experiência, pode desenvolver alguma resistência em absorver novas formas de mediação para ensino – aprendizagem, principalmente as que envolvem tecnologias. Instintivamente uma pessoa que já exerce uma função por determinado tempo acaba se

condicionando em fazer sempre da mesma forma. O que se verificou com os professores deste estudo é que alguns deles possuem alguma resistência em utilizar as TIC como elemento dinamizador de suas aulas.

Tabela 2 - Distribuição dos professores por anos de experiência

Faixa etária	Anos em docência			
	1 a 3	3 a 5	5 a 7	Mais de 7
De 20 a 30 anos		2		
De 31 a 40			11	
De 41 a 50			5	
Mais de 51				2

Fonte: Dados da Pesquisa

Quando analisamos os professores pelas suas áreas de formação constata-se na tabela 3, que a maioria deles possui formação em áreas de Psicologia ou Ciências da Educação, totalizando 13 professores ou 65% dos professores entrevistados. Os demais professores têm formação em áreas técnicas como Turismo, Agronomia, Economia e Contabilidade. Estes dados confirmam que a instituição se preocupa em ter profissionais da área de psicopedagogia. Contudo, ter professores que são formados nesta área não os habilita a actuar com total compreensão e qualidade quanto exige o processo de ensino-aprendizagem (PEA) *online*. Já que, quando se analisa a formação inicial destes professores, na sua maioria, 67%, somente teve formação em TIC na óptica do utilizador, ou seja, não aprofundaram-se em metodologias de apropriação das tecnologias para ensino – aprendizagem durante a sua formação inicial.

Tabela 3 - Professores por área de formação versus consumo mediático

Área de formação	Consome	Não consome
Agronomia		1
Economia e Contabilidade	3	
Psicologia e Ciências da Educação	9	4
Turismo	3	

Fonte: Dados da Pesquisa

A responsabilidade da universidade na carência tecnológica do currículo formativo dos professores fica evidente e pode se relacionar directamente com a resistência que alguns dos professores apresentam em não se apropriar das TIC como método activo durante o PEA, principalmente nos ambientes *online*.

Sobre o uso das TIC durante a formação, a maioria dos entrevistados mencionaram que alguns de seus professores incluíam os recursos tecnológicos durante as aulas. Ao reflectir sobre isto, fica evidente que as instituições de ensino disponibilizam recursos tecnológicos, todavia cabe ao professor relacionar cada recurso conforme o objectivo

formativo que pretende alcançar. Pois, como descreve Cysneiros (1999) sobre a presença das tecnologias na escola e como os professores podem tirar vantagens destes recursos para dinamizar os conteúdos durante cada uma das aulas. Os professores precisam desenvolver a capacidade de motivar seus alunos durante o PEA *online*.

A falta de conhecimento mais profundo nas teorias e práticas sobre o uso e apropriação das TIC no ambiente educacional tem reproduzido uma linhagem de professores que se limitam a transmitir informações e a reproduzir conhecimentos, sem espaço para a participação dos estudantes e a construção de seu próprio conhecimento. Os professores que não tiveram uma base preparatória no uso das TIC para o ensino, possuem mais dificuldade de produzir conhecimento criativo e significativo com seus estudantes.

O olhar que este artigo lança sobre a formação do professor para uso da mediação tecnológica no processo educativo, com enfoque em plataformas *online*, destaca-se que a maioria dos professores num total de 14, assumiram ter habilidades nível intermediário no uso do computador e da internet. Contudo, 6 professores consideram ter habilidades avançadas no uso do computador e da internet. Cabe salientar que possuir habilidades avançadas no uso do computador e da internet não garante que estes professores conseguem planificar e mediar o PEA *online* com mais facilidade. Como a maioria dos professores não teve como formação inicial o uso e apropriação das TIC para o ensino, também transpareceu desconhecem muitas das possibilidades educativas disponíveis no AVA do ISDB.

Muitos professores descreveram inúmeras dificuldades em relação ao acesso à plataforma e suas ferramentas. Isto pode se dar ao facto de não estarem constantemente actuando na plataforma ou se limitarem a utilizar sempre as mesmas ferramentas.

Quanto a formação recebida para uso da plataforma MOODLE do ISDB, 60% dos professores, consideram que a mesma foi parcialmente satisfatória, pelo facto da formação ser de curta duração e trouxe mais teoria que prática e dificultou a aprendizagem por parte dos participantes em utilização plena da plataforma. Também descreveram que a formação só fará sentido quando todos os professores puderem aplicar o que aprenderam durante a formação. Descreveram como positivo o facto da formação docente ter continuidade, ou seja novas actualizações são lançadas anualmente, pois os professores precisam se manter actualizados.

Os professores foram inânimes em afirmar que a plataforma MOODLE do ISDB favorece o processo de ensino – aprendizagem e que sendo bem aplicadas, as ferramentas disponibilizadas pela plataforma levam ao desenvolvimento da autoria e construção colectiva. O professor quando preparado adequadamente para actuar em ambientes de aprendizagem *online*, terá competência para desenvolver actividades colaborativas para e com seus estudantes.

Também foi analisado de que maneira as ferramentas da plataforma MOODLE do ISDB podem contribuir para potencializar a colaboração e a interacção professor/estudante e estudante/estudante. Todos os entrevistados confirmaram que as possibilidades do ensino através de ambientes interactivos proporcionam para mediação do PEA grande variedade de opções didacticas. A interacção proporcionada pelas ferramentas síncronas presentes na plataforma, como por exemplo o *chat*, possibilita gerar ainda mais interesse dos estudantes pelos conteúdos leccionados. Resgatamos aqui o conceito de Heide e Stelborne (2000) que afirmam que os estudantes que se comunicam e interagem com

pessoas de outras realidades a sua visão de mundo e de como interpretar os conteúdos não só muda como evolui, criando assim outras possibilidades de conhecimento.

Reflectindo sobre as mudanças exigidas no método de ensino aprendizagem *online*, esta possibilidade de encontro, de troca, de construção em ambientes *online* facilitam a interacção entre os estudantes e o professor assim como dos estudantes com os demais estudantes. Entretanto, o professor precisa desenvolver harmonia entre as ferramentas disponíveis e os resultados que se pretende alcançar para que a interacção seja efectiva e motivadora a todos os níveis.

Ao planificar para uma realidade totalmente diferente da realidade presencial, no ensino *online*, o professor necessita estar a “toda hora” apto e disponível para responder colocações dos estudantes. A interacção ultrapassa o tempo determinado como no ensino presencial, como descreve Silva (2010) que os espaços educativos já não se restringem somente as salas de aula. Muitas são as possibilidades de interacção e aprendizagem no ciberespaço. Professor e estudante constroem o melhor caminho de aprendizagem respeitando as diferenças, limitações, culturas e conhecimento que cada interveniente traz para o PEA *online*.

Questiona-se entretanto, sobre a disponibilidade e a remuneração do docente para esta jornada expandida. Questiona-se também a capacidade do docente em se colocar no lugar do estudante para estimular e potenciar as estratégias de *feedback* durante o processo de ensino – aprendizagem. Quando o professor coloca-se no lugar do estudante em relação as suas limitações e dificuldades consegue responder com maior convicção sobre determinada situação de aprendizagem.

Quebrar os paradigmas verticais da aprendizagem e passar adaptar a consciência que o estudante pode aprender para além da presença física do professor, passa a ser percebido a partir do momento que o professor se deixa envolver por meio de metodologias disponíveis na plataforma MOODLE do ISDB que privilegiam a interacção entre os intervenientes do PEA. Para isto acontecer, o professor deve manter-se actualizado. Neste sentido a maioria dos professores assumiram que “ainda precisam aperfeiçoar suas habilidades em relação a criar actividades que promovam a interacção significativa na plataforma entre os formandos”. Por volta de 5 professores descreveram de tem conseguido utilizar a plataforma MOODLE do ISDB, mas, tendem a utilizar as mesmas metodologias que já conhecem, tendo pouco conhecimento em explorar ou interligar novas possibilidades de aprendizagem disponíveis na internet.

Ao comparar a função do professor em uma sala de aula presencial e uma plataforma *online*, se percebe que a função principal do professor é de mediar o PEA. Contudo, o professor no qual é atribuída a mediação através da plataforma *online* precisa tomar atenção a elementos que no ensino presencial não são enfatizados.

Para circundar esta temática e concordar com Alves e Carli (2008), que mencionam que a mediação através de uma plataforma *online* possibilita integrar diferentes linguagens e actividades com o foco na interacção e participação activa dos estudantes, respeitando seu ritmo de aprendizagem individual. No caso da plataforma MOODLE do ISDB, um dos elementos que os professores descreveram, foi que, as ferramentas da plataforma possibilitam desenvolver o PEA individualmente para cada um dos estudantes, privilegiando as situações que necessitam de mais atenção.

Percebe-se que nem todos os professores estão preparados para o uso efectivo das tecnologias de maneira pedagógica, assim, como recomenda Silva (2010). Pois, ao mesmo tempo que alguns professores demonstram dominar as TIC, quando solicitados a relacionarem estas mesmas tecnologias para PEA através do MOODLE, demonstraram muita insegurança e limitações técnicas em relação a este ambiente. Mesmo que estes professores já tenham participado de formações através da internet, este não foi um factor decisor ou incentivador de que conseguiriam ensinar/mediar em um ambiente virtual similar.

O professor necessita além de ter habilidades no uso das TIC, saber como utiliza-las durante o PEA em ambientes *online*. Apesar da plataforma MOODLE do ISDB disponibilizar muitas opções para interacção, o professor tem a função de pesquisar quais outras ferramentas poderiam ser associadas para incrementar e motivar os estudantes no ambiente *online*. Ainda acompanhando a indicação de Silva (2010), não basta ter o conhecimento das ferramentas educacionais *online*, torna-se necessário que os professores transformem o conhecimento em prática e que a mesma seja significativa para os intervenientes do PEA. Isso condiciona que a mediação seja feita com qualidade e que o professor organize seus horários de forma a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

O papel motivacional do professor em ambiente *online* assume grande relevância para tornar este sistema de ensino efectivo, tendo em conta que exige muita disciplina e a auto-regulação do estudante para a aprendizagem. O professor ao contemplar o formando como parte do processo criativo e não somente consumidor de textos, imagens ou vídeos desenvolve um espaço fecundo e diversificado com oportunidade de opinar, reflectir, associar situações vividas e partilhar. Alguns professores reconheceram ter dificuldades e ainda não terem aprendido a forma mais adequada de proporcionar uma interacção efectiva com seus estudantes do ensino *online*.

Este sentimento reflecte a necessidade que os professores possuem de uma formação inicial com pedagogias que incluam a mediação tecnológica nas práticas educativas. Na sua maioria os professores reconheceram a necessidade de domínio das TIC e suas ferramentas. Por perceber que muitos dos professores deste estudo foram contemplados apenas com disciplinas de informática básica em sua formação inicial e a mesma não estava direccionada para o uso pedagógico, nos remete a apontar a carência que os mesmos possuem em utilizar de forma educativa cada componente do ensino *online*.

Entretanto, no que se refere ao tempo que consideram que seja necessário ser maior para o ensino *online*, pode ser muito relativo quando analisamos em relação a planificação. Pois o tempo que o professor necessita para planificar e actuar no ensino presencial quase que se iguala ao tempo utilizado no ensino *online*. Assim como descreve Oliveira (2008) sobre a inserção do ensino no novo ambiente computacional. Neste espaço surgem novas possibilidades de comunicação, interacção e criação, onde as actividades favorecem interactividade e partilha entre os intervenientes do PEA. Reflectindo sobre esta vertente, torna-se importante que o professor aceite desenvolver suas habilidades com vista a alcançar as necessidades e exigências que o ensino *online* requer, podendo-se criar caminhos cada vez mais produtivos para construir o conhecimento colectivo, dinâmico e inovador.

Quanto as competências técnicas necessárias para os professores actuarem no ensino *online*, ficou evidente novamente que as habilidades dos professores em TIC não correspondem a necessidade de interacção e mediação de um ambiente de ensino *online*. As competências práticas estão relacionadas em como o professor procura se aperfeiçoar, se actualizar sobre as tecnologias que podem ser utilizadas na sala de aula virtual. Mesmo sabendo que muitos professores não possuem em sua formação o componente de uso e apropriação destas metodologias, diante da realidade que estamos inseridos, torna-se necessário incluir esta função ao professor.

A consciência que os professores possuem ao diferenciar o ensino presencial do ensino através da plataforma MOODLE do ISDB é notório e significativo, pois, com as competências pedagógicas aprendidas para o ensino presencial não são totalmente adequadas para actuar e mediar em ambientes virtuais de aprendizagem. Além de conseguir se comunicar bem, resolver conflitos, dominar metodologias de ensino – aprendizagem, entre outros, o professor actuante em um ambiente *online* necessita desenvolver habilidades próprias para gerir o PEA.

Durante o estudo se percebeu que parte dos professores também possuem limitações em fazer *upload* de materiais de aprendizagem, incluindo objectos multimédia, como vídeos e apresentações para o MOODLE do ISDB. Esta limitação ficou mais evidente com os professores com idade acima de 41 anos. Mesmo que já actuam a mais de sete anos como docentes, encontram entretanto esta dificuldade em direccionar os estudantes a utilização do uso e apropriação da TIC no processo de ensino – aprendizagem *online*.

Como competência comunicacional foram identificadas pelos professores a necessidade de ser capaz de mediar conflitos, tais como diferenças de opinião, diferenças de personalidades, e mal-entendidos entre estudante/estudante e professor/estudante. Actuar através de uma plataforma de aprendizagem *online* pode ser ainda um desafio para alguns professores. Muitos não se sentem totalmente preparados somente com as formações que participaram. Tem consciência que estão inseridos na era das tecnologias, das ferramentas educacionais digitais e colectivas.

Entretanto, alguns professores destacaram que ainda torna-se incompatível que o mesmo docente trabalhe nas duas modalidades (presencial e *online*) simultaneamente. Algumas IES moçambicanas estão inserindo cursos *online* como recurso metodológico complementar não deixando de actuar no ensino presencial. Desta forma os professores que actuavam ou ainda actuam no ensino presencial estão sendo condicionados a migrarem para o ensino *online*. Esta dinâmica ao ser realizada sem o devido acompanhamento poderá trazer uma interpretação equivocada por parte dos professores sobre como deve ser exercido o PEA em ambientes de aprendizagem *online*. Por isso, tornou-se importante reflectir sobre esta vertente de dupla função de mediação.

Esta visão nos leva a analisar sobre como as estratégias que algumas IES moçambicanas tem implementado para tornarem-se competitivas, pode de certa forma condicionar os resultados que espera-se através do ensino *online*. Dos elementos destacados durante este estudo, muitos autores como Oliveira (2008), Silva (2010) e Pereira (2007) descrevem que a internet e suas possibilidades de interacção e criação possibilitam ambientes fecundos e criativos para desenvolver uma aprendizagem significativa e envolvente. Contudo se aprofundarmos o que os autores descrevem sobre as possibilidades do ensino *online*, percebe-se que é necessário que o ensino seja

desenhado com os formandos e não somente para os formandos. O professor e a IES precisam estar comprometidos e perceber qual deve ser o significado do ensino *online*, para que não se deixe levar pelas metodologias de ensino tradicionais que não privilegiavam o estudante durante o PEA. Torna-se muito positivo perceber que o professor está preocupado em construir um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo e não apenas em cumprir seu tempo estabelecido para leccionar.

Pois, como já descreviam Alves e Carli (2008), o indicado de um ambiente *online* de aprendizagem é estruturar seu foco na interacção, na construção do conhecimento e no desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos envolvidos. Apesar da distância o estudante ao sentir-se parte do processo formativo poderá desenvolver inúmeras capacidades diante do tempo disponível e das ferramentas indicadas pelo professor para construção colectiva.

4. Conclusões e considerações finais

Através deste estudo analisamos a percepção, necessidades, limitações e desafios que os professores que já actuam no ensino *online* através da plataforma MOODLE do ISDB, tem demonstrado. Após analisar os elementos que circundam o PEA através do ensino *online*, se verificou que alguns professores ainda possuem certa resistência em utilizar TIC como elemento dinamizador de suas aulas. Um dos factores que reforçam a resistência está associada a carência formativa do currículo inicial destes professores. Outro condicionante se relaciona ao tempo de actuação no ensino *online*. Anteriormente, estes professores leccionavam no ensino presencial. Suas habilidades se limitavam a utilizar seu conhecimento em ambientes presenciais de ensino onde não é necessariamente imperioso construir o conhecimento através das TIC. Isto demonstrou que os professores ainda não se adaptaram na totalidade ao ensino *online* e será necessário reforçar a formação, de forma a incluir e associar recursos tecnológicos e exercícios práticos durante as aulas na plataforma MOODLE do ISDB.

As IES disponibilizam recursos tecnológicos, todavia, cabe ao professor saber relacionar cada recurso conforme o objectivo que pretende ser alcançado nas aulas. Apesar dos professores ainda não terem uma base preparatória no uso da internet para o ensino e não possuem a competência de produzir conhecimento criativo e significativo, foi notória a preocupação que os mesmos demonstraram em desenvolver habilidades de mediação através do AVA.

Ao constatar que os professores declararam possuir habilidades avançadas no uso do computador e da internet não remete que estes professores conseguem planificar e mediar o PEA *online* com mais facilidade. Mesmo os professores que já participaram de cursos através da internet, não evidenciaram possuir mais habilidades formativas que os professores que ainda não realizaram nenhum curso *online*. A mediação através da internet apresenta como obstáculo que os professores e a IES necessitam ultrapassar para um processo de ensino – aprendizado inovador e colaborativo. Percebe-se que este ainda é um desafio a ser trabalhado para objectivar mais interactividade e criatividade para o processo formativo nas IES.

O factor tempo também foi muito mencionado pelos professores. O tempo pode ser percebido como condicionante para exercer adequadamente o acompanhamento dos formandos. Pois, quando os professores convertem o tempo necessário para planificar e

leccionar no ensino presencial o mesmo lhes pareceu ser muito superior para o ensino *online*. Isto se deve também ao facto dos professores não dominarem completamente as possibilidades que a plataforma MOODLE do ISDB disponibiliza para o PEA *online*. Concluiu-se com isto que, os professores precisam aperfeiçoar suas habilidades em relação a criar actividades que promovam a interacção significativa na plataforma entre os formandos.

Reflectindo sobre as limitações formativas destacadas pelos professores durante o estudo, percebe-se que nem todos estão preparados para o uso das tecnologias de maneira pedagógica e que suas habilidades através da plataforma são reduzidas.

Outro elemento importante se refere a transição dos professores com práticas tradicionais para actuarem no ensino presencial e *online* ao mesmo tempo. Muito improvável será esperar que o professor seja capaz de desenvolver ambientes interactivos se ainda possui limitações mesmo no uso das TIC em sala de aula presencial. Com isso, professor e a IES precisam estar comprometidos em perceber qual deve ser o significado do ensino *online*, para que não se deixe levar pelas metodologias tradicionais que não privilegiavam o estudante durante o PEA.

Torna-se, por outro lado, muito positivo perceber que a maior parte dos professores estão preocupados em construir um ambiente *online* de aprendizagem colaborativo e inclusivo e não apenas em cumprir seu tempo estipulado de aula.

5. Referências

- Almeida, M. E. B. de. (2011). Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Alves, A. de; Carli, A. (2008). Formação de Professores para o uso adequado das Tic's: uma reflexão em construção. Relato de Experiência. Recuperado em <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/rel4.pdf>.
- Cysneiros, P. G. (1999). Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa Vol. 12, No, 1, 1999 Uniandes – Lidie. p. 11-24.
- Fantin, M. (2012). Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. Revista Currículo sem Fronteiras, 12, 437-452. Recuperado em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>.
- García, C. M. (1999). Formações de professores. Para uma mudança educativa. Porto Editora, Lda, Porto, Portugal.
- Mantovani, A. M. (2004). Interação, colaboração e cooperação em ambiente de aprendizagem computacional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação Oficinas Virtuais de Aprendizagem II. Centro Universitário La Salle.
- Matusse, R. (2003). História da informática em Moçambique. Mozambique Acacia Advisory Committe Secretariat (MAACS), Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, Moçambique.
- Oliveira, M. E. (2009). Docência Online no Ensino Superior: o desafio da formação de professores. Recuperado em <http://portal.estacio.br/media/3485803/maria-estela-oliveira-completa.pdf>.
- Pereira, A. T. C.; Schmitt, V. e Dias, M. R. Á. C. (2007). Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Recuperado em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf.
- Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Recuperado em <http://www.mctestp.gov.mz/sites/default/files/doc/EnsinoSuperior/Plano%20Estrategico%202012-2020.pdf>.

- Santos, E. O. (2003). Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. Revista FAEBA, 18. Recuperado em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>.
- Santos, E.; Silva, M. (2009). O desenho didático interativo na educação online. Revista Iberoamericana de Educación, 49. Recuperado em: <http://www.rieoei.org/rie49a11.htm>.
- Silva, K. F. (2010). Utilização do ensino baseado na web na formação docente. Recuperado em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/15217/8980>.
- Soares, I. de O. (2002) Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. São Paulo, Brasil: Atlas.

Effects of a relaxation intervention on college students' social-emotional competence: study protocol.

Andreia Dias Rodrigues^{1,2}, José Marmeleira^{1,2}, Clarinda Pomar^{3,4} & Guida Veiga^{1,2}
andreia.s.rodri@gmail.com

¹*Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade de Évora*

²*Comprehensive Health Research Centre, Universidade de Évora*

³*Departamento de Pedagogia e Educação, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora*

⁴*Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora*

Abstract

Introduction: Higher education path is often marked by personal challenges which often overwhelm students, leading them, in some situations, to emotional exhaustion. Thus, it is essential to promote students' social-emotional competence, allowing them to better deal with the stressful daily events. Social-emotional competence helps students to adapt their ability to feel, understand, and regulate emotions and behaviors, contributing to their well-being and enabling them to establish and maintain positive relationships.

Aim: The present study aims to analyze the effects of a psychomotor relaxation program on college students' social-emotional competence, and in their personal and professional development.

Methods and procedures: The study follows a repeated measures design, which in the participants will be tested on two occasions, 4 weeks apart to establish a baseline measure (pretest 1 and pretest 2), and then will engage in an 8-week psychomotor relaxation program. Participants will be tested again after the intervention program (post-test). The intervention program will comprise two 20-minute sessions per week combining body awareness, muscle tone regulation, and breathing exercises. Students' social-emotional competence will be measured through questionnaires and through the biochemical analysis of salivary cortisol (a stress indicator). The personal and professional development of the participants will be assessed through structured interviews. The collected data will be analyzed through the Statistical Package for the Social Sciences program, in order to assess the impact and effectiveness of the intervention program.

Keywords: Higher Education, Self-Regulation, Stress, Body-Oriented Intervention.

Introduction

A growing body of evidence highlight the higher education years as a developmental period with a variety of social, emotional, and academic challenges that overload students, influencing their mental health and wellbeing. A systematic review of 13 studies showed that higher self-reported levels of stress by college students are associated with poorer quality of life and well-being (Ribeiro et al., 2017). Beside this, research shows that college students have a risk of experiencing mental and physical stress-related problems, that negatively influence students social-emotional competence (Simpson, 2018), and in the other hand, improved social-emotional competence allows students to better management stress (Thomas & Zolkoski, 2020).

Social-emotional competence helps students to adapt their ability to feel, understand, and regulate emotions and behaviors, contributing to their well-being and enabling them to establish and maintain positive relationships, which means, is the ability to manage feelings, manage friendships and solve problems (CASEL, 2013). Social-emotional competence have been shown to be essential to social, emotional, and academic development (Conley, 2015) in the short and long term (Feuerborn & Gueldner, 2019; Taylor et al., 2017).

Relaxation techniques have been argued as valuable approaches to promote social-emotional competence, either through attention regulation (e.g., breathing exercises, meditation), or muscle tone regulation (e.g., muscle stretching, progressive relaxation) (Centeno & Fernandez, 2020; Garner et al., 2018; He et al., 2015; Janjhua et al., 2020; Schonert-Reichl et al., 2015). A growing body of evidence shows the benefits of relaxation intervention programs on college students' social-emotional competence, such as self-regulation (Bond et al., 2013), emotion regulation (Patel, Nivethitha, & Mooventhan, 2018), positive affect (Patel, et al., 2018), self-compassion (Erkin & Aykar, 2021, Patel et al., 2018), and self-efficacy (Brennan, et al., 2016).

The current study aims to examine the impact of a psychomotor relaxation program on college students' social-emotional competence, as well as in their personal and professional development. More specifically, this study aims to: analyze the effects of the intervention program on college students' self-regulation, health and well-being indicators; analyze the perception of the students about the influence of the intervention program on their personal development; and analyze students' perception of the influence and benefits that the intervention program may have in the exercise of the future profession as an early childhood educator.

Method

Study design

Quasi-experimental study that follows a repeated measures design, with one-group pretest-posttest design using a double pretest. To examine the effects of the intervention program, instruments will be collected at baseline (pretest 1), pre-intervention (pretest 2, after 4 weeks), and at the end of the 8-week period (post-test).

The study was approved by the Ethics Committee of the University of Évora and will be carry out under the standards set by the Declaration of Helsinki. The collected data was fully encrypted to ensure the privacy of the participants.

Participants

Participants will be recruited through contact with students from the degree in Basic Education at the University of Évora. Exclusion criteria were (a) not attend the degree in Basic Education; (b) be under 18 or over 30 years old; (c) participating in a similar intervention program within the last 6 months; (d) having a physical condition that can affect the participation in the program; and (e) taking medication that can influence the dependent outcomes. Informed written consent is obtained before pretest 1 takes place.

Outcome measures

Self-regulation

Self-regulation will be assessed through the Portuguese version of the Perceived Stress Scale – 10 (Trigo, et al., 2010). This 10-item self-report questionnaire allows to determine the extent to which life events are perceived as inducing stress, as a result of its unpredictable, uncontrollable or excessive nature, and measures on a five-point scale (“0 = never” to “4 = very often”). To calculate a total score, responses to four positively stated items need to be reversed (items 4, 5, 7 and 8), and then summing the scores of all the items. Higher scores indicate higher levels of perceived stress (Trigo, et al., 2010).

Salivary cortisol (mcg/dL) will be quantified in saliva samples collected at the same time and in the same room where the intervention will be occurred. Samples were collected directly from each participant's mouth for 5 minutes, without stimulation, by passive droll to a polyethylene tube maintained on ice and further maintained at -20°C , until laboratory analysis.

Health and well-being indicators

Mood states will be obtained through the Portuguese short version of the Profile of Mood States (Viana, Almeida, & Santos, 2001). This self-report questionnaire is comprised of 36 items and measures on a five-point scale (“0 = not at all” to “4=very much”) the extent to which six affective states have been felt during the “past week, including today” which belong to following subscales: Tension-Anxiety (e.g., tense; restless), Depression (e.g., unhappy; hopeless), Anger-Hostility (e.g., annoyed; bad tempered), Vigor (e.g., active; lively), Fatigue (e.g., exhausted; worn out) and Confusion (e.g., mixed-up; unable to concentrate). The authors chose the reference to the past week since they considered this was a long enough period to capture people's typical and persistent emotional reactions to daily life events, yet short enough to assess the acute effects of a treatment (McNair, Lorr, & Droppleman, 1992). Each scale is obtained by the average of the respective six items.

Psychological well-being will be assessed through the Portuguese version of the Psychological Well-being Manifestation Measure Scale (Novo, Duarte-Silva, & Peralta, 2004). This self-report questionnaire is comprised of 18 items and measures on a six-point scale (“1 = strongly disagree” to “5 = strongly agree”), composed of six subscales in accordance with the six factors of positive functioning, each with 3 items: Autonomy (e.g., “I tend to be influenced by people with strong opinions”), Environmental mastery (e.g., “I often feel “crushed” by the weight of responsibilities”), Personal growth (e.g., “I feel that, over time, I have developed a lot as a person”), Purpose in life (e.g., “I enjoy making plans for the future and working to make them a reality”), Positive relations with others (e.g., “Maintaining close relationships with others has been difficult and frustrating for me”), and Self-acceptance (e.g., “In many ways I feel disappointed with what I have achieved in life”). The total score of each subscale ranging from 3 to 18, which higher scores for each subscale correspond to higher levels of well-being (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, & Teixeira, 2020).

Interoceptive awareness will be obtained through the Portuguese version of the Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (Machorrinho et al., 2019). This self-report questionnaire is comprised of 33 items and measures on a six-point Likert scale starting in 0 points (“never”), and up to 5 points (“always”), within seven scales: Noticing, consisting of three items (e.g., “I notice when I am uncomfortable in

my body”); Not-Distracting, consisting of four items (e.g., “When I feel pain or discomfort, I try to power through it”); Not-Worrying, consisting of four items (e.g., “I can notice an unpleasant body sensation without worrying about it”); Attention Regulation, consisting of seven items (e.g., “I can maintain awareness of my inner bodily sensations even when there is a lot going on around me”); Emotional Awareness, consisting of five items (e.g., “I notice how my body changes when I am angry”); Self-Regulation, consisting of seven items (e.g., “When I feel overwhelmed I can find a calm place inside”); and Trusting, consisting of three items (e.g., “I am at home in my body”). Higher scores represent more positive interoceptive awareness (Machorrinho et al., 2019).

Personal and professional development

In the ending of the intervention program, interviews using an open-ended questionnaire will be held with each of the participants, in order to analyze students’ perceptions about the influence and benefits of the participation in the program on their personal development, as well in their future profession of early childhood educators. The interviews will be analyzed through categorical content analysis, performed mostly through inductive or open procedures (Esteves, 2006).

Intervention program

The psychomotor relaxation program combined body awareness, muscle tone regulation, and breathing exercises, and will comprise two 20-minute sessions per week, for 8 weeks.

Relaxation sessions will begin with an initial dialogue (2 min), a main section combining the relaxation exercises (15 min), and a final dialogue (3 min). During the main section, participants will be laid down on mattresses, listening to and observing a therapist, who will describe and demonstrate the exercises. The sessions will be planned and conducted by a psychomotor therapist.

Results

Statistical analysis

All statistical procedures will be performed using Statistical Package for the Social Sciences software version 27. First, exploratory analyses of the data will be performed to verify the distribution of variables, identification of outliers, missing data, and asymmetries. The normality of the data will be evaluated through a Shapiro–Wilk test. For analyzing the effects of the intervention program on the outcomes studied the paired t test will be used for normal data or the Wilcoxon test for non-normal data. In the comparison between the groups, the unpaired t test or Mann–Whitney test will be used depending on the normality of the data. The delta value ($\Delta\%$) between each moment (pretest 1, pretest 2 and post-test) was calculated using the formula: $\Delta\% = [(moment_{y_t} - moment_{y_{t-1}})/moment_{y_{t-1}}] \times 100$. For all statistical testes, significance will be set at $p < 0.05$.

Discussion

There is a growing body of evidence supporting the effectiveness of relaxation programs on teachers' social-emotional competence. However, there are few studies focusing on early childhood educators, as well in college students at the beginning of their academic training.

In this way, we hope that the current study may contribute to a better acknowledgement about the importance of the promotion of social-emotional competence in college students, as well provide evidence that relaxation interventions are effective strategies for reducing the usual stress experienced during their academic path. We also pretend encourage students to consider employing these strategies in other situations in life, as they feel appropriate.

References

- Bond, A., Mason, H., Lemaster, C., Shaw, S., Mullin, C., Holick, E., & Saper, R. (2013). Embodied health: the effects of a mind-body course for medical students. *Medical education online*, 18, 1–8. DOI:10.3402/meo.v18i0.20699
- Brennan, J., McGrady, A., Lynch, D.J., Schaefer, P., & Whearty, K. (2016). A stress management program for higher risk medical students: Preliminary findings. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41(3), 301-305. DOI:10.1007/s10484-016-9333-1
- Centeno R., & Fernandez, K. (2020). Effect of Mindfulness on Empathy and Self-Compassion: An Adapted MBCT Program on Filipino College Students. *Behavioral sciences*, 10(3), 61. DOI:10.3390/bs10030061
- Conley, C. (2015). SEL in higher education. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 197–212). The Guilford Press.
- Erkin, Ö., & Aykar, F. (2021). The effect of the yoga course on mindfulness and self-compassion among nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 875–882. DOI:10.1111/ppc.12630
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima, J. Pacheco (eds), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-125). Lisboa: Porto Editora.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., & Teixeira, C. (2010). Preliminary Analysis of the Psychometric Properties of Ryff's Scales of Psychological Well-Being in Portuguese Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(02), 1032–1043. DOI:10.1017/s1138741600002675
- Feuerborn, L., & Gueldner, B. (2019). Mindfulness and Social-Emotional Competencies: Proposing Connections Through a Review of the Research. *Mindfulness*, 10, 1707–1720. DOI:10.1007/s12671-019-01101-1
- Garner, P., Bender, S., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55, 377– 390. DOI:10.1002/pits.22114
- He, X., Shi, W., Han, X., Wang, N., Zhang, N., & Wang, X. (2015). The interventional effects of loving-kindness meditation on positive emotions and interpersonal interactions. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2015(11), 1273-1277 DOI:10.2147/NDT.S79607
- Janjhua, Y., Sharma, N., & Kumar, K. (2020). A study on effect of yoga on emotional regulation, self-esteem, and feelings of adolescents. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 9(7), 3381. DOI:10.4103/jfmmpc.jfmmpc_153_20
- Machorrinho, J., Veiga, G., Fernandes, J., Mehling, W., & Marmeleira, J. (2019). Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness: Psychometric Properties of

- the Portuguese Version. *Perceptual and Motor Skills*, 126(1): 87-105. DOI:10.1177/0031512518813231
- McNair, D., Lorr, M., & Droppleman, L. (1992). *Profile of Mood States Manual* (rev.). San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Novo, R., Duarte-Silva, M., & Peralta, E. (2004). *Escalas de BEP: Versão reduzida*. Manuscrito não publicado. Lisboa: FPCE-UL.
- Patel, N., Nivethitha, L., & Mooventhan, A. (2018). Effect of a Yoga Based Meditation Technique on Emotional Regulation, Self-compassion and Mindfulness in College Students. *Explore*, 14(6), 443–447. DOI:10.1016/j.explore.2018.06.008
- Ribeiro, Í., Pereira, R., Freire, I., de Oliveira, B., Casotti, C., & Boery, E. (2017). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*. 4(2), 70-77. DOI: 10.1016/j.hpe.2017.03.002
- Schonert-Reichl, K., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-66. DOI:10.1037/a0038454.
- Simpson, S. (2018). *Stress triggers, the effects stress has on social, mental and physical behavior in college students, and the coping mechanisms used*. Dissertação de mestrado, Murray State University, Murray, Estados Unidos da América.
- Taylor, R. D., Durlak, J. A., Oberle, E., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. DOI:10.1111/cdev.12864
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing Stress Among Undergraduate Learners: The Importance of Emotional Intelligence, Resilience, and Emotion Regulation. *Frontiers in Education*, 5(94), 1-8. DOI:10.3389/educ.2020.00094
- Trigo, M., Canudo, N., Branco, F., & Silva, D. (2010). Estudos das propriedades psicométricas da Perceived Stress Scale (PSS) na população portuguesa. *Psychologica*, 53, 353-378. DOI:10.14195/1647-8606_53_17
- Veiga, G., Dias Rodrigues, A., Lamy, E., Guiose, M., Pereira, C., & Marmeleira, J. (2019). The effects of a relaxation intervention on nurses' psychological and physiological stress indicators: a pilot study. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 35, 265-271. DOI:10.1016/j.ctcp.2019.03.008
- Viana, M., Almeida, P., & Santos, R. (2001). Adaptação portuguesa da versão reduzida do perfil de estados de humor – POMS. *Análise Psicológica*, 1(19), 77-92. DOI:10.14417/ap.345

O lugar da investigação na prática de ensino supervisionada

Ilda Freire-Ribeiro¹, Carlos Teixeira², Luís Castanheira³
ilda@ipb.pt; ccteixeira@ipb.pt, luiscastanheira@ipb.pt

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

^{2,3}Centro de Investigação em Educação Básica, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

A referência à dimensão investigativa no que à formação (inicial) dos educadores e professores diz respeito é hoje claramente valorizada pela literatura da área. Reconhecendo que ser investigador das práticas (antes de mais, das suas práticas) educativas é competência fundamental para os educadores e professores, reconhecemos que o contacto com a investigação promove uma compreensão sobre as problemáticas inerentes à praxis e favorece o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e de questionamento sobre as suas práticas. Neste sentido, a presente comunicação visa desenvolver uma reflexão acerca dos processos de integração da investigação nos estágios, nomeadamente na Prática de Ensino Supervisionada, que nos últimos anos têm sido realizados por alunos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o desenvolvimento do presente trabalho foram definidos três grandes domínios de análise: (i) a planificação da investigação; (ii) desenvolvimento da investigação ao longo do estágio de PES; (iii) avaliação da investigação realizada. Acerca destes três domínios, foram inquiridos professores cooperantes através de inquérito por questionário. Procurou-se perceber acerca dos modos (dimensão processual) como se realiza e acompanha a investigação nestes estágios, com vista à melhoria dos processos em estudo, valorizando-se o desenvolvimento de projetos de intervenção investigativa no contexto da prática de ensino supervisionada.

Palavras-Chave: Investigação, Desempenho Profissional, Formação De Professores, Prática De Ensino Supervisionada.

1. A investigação na formação de professores

Quer atendendo ao quadro legal da formação de educadores e professores, quer seguindo na linha da literatura de referência nesta área, reconhece-se que a dimensão investigativa é hoje fortemente valorizada no âmbito da referida formação. É-o não só na perspetiva de (re)investir a investigação produzida e divulgada, em diferentes geografias e em diversos contextos, nos estudos que se desenvolvem durante o curso de formação de professores, mas também na perspetiva do desenvolvimento de competências investigativas orientadas para a formação de profissionais (auto)reflexivos e, como tal, capazes de problematizar, analisar e melhorar as (suas) práticas.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, consubstanciado no Decreto-Lei n.º 43/2007, e revisto pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, tem como principal objetivo reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, aumentando, por exemplo, a duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de três para quatro semestres. O plano de estudos do mestrado

supracitado apresenta um estágio de natureza profissional, integrado na componente de formação Prática de Ensino Supervisionada (PES) e objeto de um relatório final de estágio.

A relevância da investigação encontra-se explícita no Decreto-Lei n.º 43/2007, que sublinha a “fundamentação da prática de ensino na investigação” e acrescenta que o desempenho dos educadores e professores “seja cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”. Estes cenários legislativos apontam novos caminhos na formação de professores, embora se possa considerar que no Decreto-Lei n.º 79/2014 “a formação em investigação perde relevância” (Sousa, Lopes & Boyd, 2021).

Desta forma, o estágio realizado no âmbito da PES dos cursos de formação de educadores e professores prevê a realização de atividades de investigação integradas nas ações/tarefas pedagógicas concretizadas em contexto. Como tal, esta dimensão investigativa deve ser refletida no relatório final de PES. De acordo com o Regulamento de PES da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, um dos objetivos da PES é precisamente “desenvolver capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto” (Artigo 2.º, 1 alínea d), promovendo nos estudantes uma postura crítica e de pesquisa, que amplia, certamente, a compreensão das situações educativas observadas e vivenciadas nos contextos. Ora, no contexto dos estágios os estudantes vão desenvolvendo as práticas pedagógicas em simultâneo com as práticas de investigação, elaborando, no final, um relatório de PES. Neste sentido Alarcão (2001) sublinha que é realmente importante que o estudante possa,

respirar o ar investigativo que deve reinar na instituição, deve ser envolvido nos projetos nela em curso, e realizar sozinho ou, preferencialmente, em grupo, os seus próprios ensaios de investigação, devidamente acompanhados pelos professores que não só os iniciarão nos conhecimentos e nos processos como também atenderão ao desenvolvimento das imprescindíveis atitudes. (p.12)

É durante o processo de formação na PES que a investigação se aproxima da pedagogia, no sentido de a investigar para aspirar à construção de conhecimento relevante para a sua compreensão e mudança, gerando propostas de ação renovadoras das práticas. Por isso, os futuros professores ao investigarem as suas práticas, assumem uma racionalidade própria que os leva à construção de conhecimento.

Vieira, Silva, Vilaça, Parente...e Silva (2013) num estudo que permitiu identificar um conjunto de potencialidades e limitações do novo modelo de estágio no que diz respeito ao papel da investigação nos projetos de intervenção pedagógica supervisionada, salientam como algumas das potencialidades a mobilização de diferentes tipos de conhecimento com funções diversificadas no design e desenvolvimento dos projetos de investigação e a articulação de propósitos pedagógicos e investigativos ao nível dos objetivos e estratégias de intervenção. Segundo os autores estes “aspetos configuram uma prática reflexiva, onde a investigação é colocada ao serviço da compreensão e da transformação da experiência educativa” (p.2653) constituindo-se como “o eixo da (des/re)construção do pensamento e da ação dos futuros educadores e professores” (p.2653). Uma das limitações apontadas é a questão do tempo de implementação dos projetos, considerado insuficiente por muitos estagiários, assim como a integração da teoria e da prática e a triangulação de fontes e métodos na interpretação e problematização da ação

educativa. Neste âmbito os autores sublinham que “a investigação educacional deve ser uma componente transversal ao currículo” e “reforçá-la em unidades curriculares da área da didática e nos seminários de estágio” (p.2653). Neste sentido cremos que a PES se apresenta como uma oportunidade única para que os professores em formação possam desenvolver conhecimentos de iniciação à investigação, o que certamente poderá possibilitar “o seu crescimento profissional, a transformação dos contextos e a construção de (novo) saber” (Duarte & Moreira, 2020, p.88).

Um estudo mais recente, desenvolvido por Sousa, Lopes e Boyd (2021), em Portugal e Inglaterra, sobre a relação que se estabelece entre a investigação e o ensino na formação inicial de professores em dois cursos, em diferentes instituições, apresenta resultados através dos quais se evidencia que, embora haja valorização da investigação, “os dados portugueses sugerem uma perspetiva de investigação mais próxima da investigação académica e os de Inglaterra uma perspetiva mais associada à prática” (p. 159).

Parece-nos consensual que o professor investigador seja visto como aquele que coloca questões e problematiza a experiência quotidiana, encara hipóteses e descobre soluções (Alarcão, 2001). Ser investigador das práticas (antes de mais, das suas práticas) educativas é uma competência fundamental para os futuros professores, pois o contacto com a investigação promove uma compreensão sobre as problemáticas inerentes à *praxis* e favorece o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e de questionamento sobre as suas práticas.

O potencial transformador da investigação realizada pelos professores em formação depende da sua aproximação à experiência educativa, da sua inscrição em valores democráticos e da criação de condições de ressonância do conhecimento produzido. Só assim teremos uma investigação verdadeiramente pedagógica, que fundamentalmente, possibilite a construção de uma educação mais democrática. Quando os estudantes procuram sentidos mais democráticos para a pedagogia da sua prática através da investigação, o seu objetivo não é tornarem-se investigadores, mas sim melhores professores. Ao colocarem a investigação ao serviço da sua prática, procuram compreender e melhorar as suas práticas e reconfigurar a sua identidade. Quando os futuros professores se envolvem em processos de investigação têm de ser criadas condições para que esses processos sejam transformadores, e para que o conhecimento que produzem seja disseminado e reconhecido como válido no seu processo formativo.

2. Metodologia

O estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) dos cursos de formação de educadores e professores prevê a realização de atividades de investigação integradas nas ações/tarefas pedagógicas realizadas em contexto. Esta dimensão investigativa deve ser refletida no Relatório Final de PES que os estudantes apresentam e defendem publicamente. O problema que se coloca como charneira do trabalho que aqui se apresenta é perceber as conceções e o envolvimento dos educadores/professores cooperantes relativamente ao desenvolvimento de atividades de investigação durante o período de realização do estágio profissionalizante.

A abordagem desta problemática é consubstanciada na análise de três grandes domínios: (i) a planificação da investigação (desenho de projeto de investigação, com definição da questão-problema, dos objetivos e das metodologias); (ii) desenvolvimento da

investigação ao longo do estágio de PES (cumprimento e adequação do plano de investigação; processos de recolha de dados); (iii) avaliação da investigação realizada (análise dos dados e considerações acerca do impacto da investigação nas práticas educativas).

Acerca destes três domínios, foram inquiridos educadores/professores cooperantes, que colaboram com a ESE e acompanham a PES, através de inquérito por questionário. O questionário que consubstancia o presente estudo foi composto e estruturado em três grupos de questões, considerando-se como um questionário misto (Hill, 2004), complementando informação qualitativa e quantitativa. Assim, o primeiro grupo caracterizou o perfil do professor cooperante participante no estudo. O segundo grupo caracterizou o nível do conhecimento, opinião e atitude face à investigação na PES, e era composto por 19 afirmações. Assim sendo, os respondentes manifestavam a sua concordância, ou discordância em relação a essa série de proposições, sabendo que 1 significa discordo totalmente (Dt), 2 discordo (D) não concordo nem discordo, 4 concordo (C) e 5 concordo totalmente (Ct). Por fim, o terceiro grupo, composto por uma questão aberta, caracterizou a opinião sobre a integração da investigação nos estágios de PES. De referir que após a construção do inquérito, o mesmo foi validado tomando-se em consideração as sugestões e alterações aquando da sua construção final. Este procedimento é designado de estudo preliminar (Hill, 2014) e é importante para perceber a sua adequação ao objetivo do estudo, garantindo a validade e fiabilidade do instrumento (Hill, 2014, Coutinho, 2020).

O inquérito por questionário foi divulgado junto dos educadores/professores cooperantes através de mensagem de correio eletrónico enviada pela equipa de investigação. O questionário era anónimo, foi respondido exclusivamente online, com recurso à plataforma GoogleForms, estando disponível durante um mês, tendo sido recolhidas 19 respostas completas.

Na tabela 1 apresenta-se a caracterização dos participantes neste estudo.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes no estudo

Variáveis		n	%
Sexo	Feminino	18	94,7
	Masculino	1	5,3
	Total	19	100
Idade	De 31 a 40 anos	1	5,3
	De 41 a 50 anos	5	26,3
	De 51 a 60 anos	12	63,1
	De 61 a 70 anos	1	5,3
	Total	19	100
Grupo de docência	Educadores de Infância	12	63,2
	Professores do 1.º CEB	7	36,8
	Total	19	100
	Doutoramento	1	5,3

Habilitações acadêmicas	Mestrado	7	36,8
	Pós-Graduação	1	5,3
	Licenciatura	10	52,6
	Total	19	100
Anos de cooperação com a ESE	1-5 anos	7	36,8
	6- 10 anos	9	47,4
	11-15 anos	2	10,5
	16-20 anos	1	5,3
	Total	19	100
Estudantes que orientou na PES nos últimos 10 anos	1 a 5	8	42,1
	6 a 10	3	15,78
	11 a 15	3	15,78
	16 a 20	2	10,52
	21 a 30	1	5,3
	Não sabe	2	10,52
	Total	19	100

Participaram do estudo 19 profissionais da educação, doze (63,2%) educadores de infância e sete (36,8%) professores do 1.º CEB. Os dados evidenciam que a grande maioria dos respondentes é do sexo feminino (94,7%) e que a faixa etária em que se encontra a maioria é a que se situa entre 51 e 60 anos (63,1%), mostrando uma população com muita experiência, no entanto, evidenciando o envelhecimento da profissão docente (Education and Training Monitor, 2013).

No que diz respeito às suas habilitações académicas, mais de metade dos inquiridos possui licenciatura (52,6%); há sete profissionais com mestrado (36,8%) e um com doutoramento. Podemos afirmar que quase todos já cooperam com a ESE há alguns anos, destacando-se o período compreendido entre 6 a 10 anos como aquele que agrega mais respostas (47,4%). No que toca ao número de estudantes que orientou na PES nos últimos dez anos, verifica-se que cerca de 42,1% supervisionou entre 1 a 5 estudantes, enquanto que 15,78% diz ter orientado entre 11 a 15 estudantes, mostrando assim uma vasta experiência de cooperação.

Podemos, numa breve análise, destacar como saliências o facto de a maioria dos profissionais destes dois níveis de ensino serem (continuarem a ser) do sexo feminino. Por outro lado, também se verifica (neste pequeno grupo de respondentes) o envelhecimento do grupo profissional no presente caso, só 31,57% dos respondentes tem menos de 50 anos.

2.1 Apresentação dos resultados

Os itens em reflexão foram analisados tendo em consideração os três domínios de análise: (i) planificação da investigação, ii) desenvolvimento da investigação ao longo da PES e iii) avaliação da investigação realizada. Sempre que possível cruzaram-se os

dados resultantes da análise à questão aberta cujo conteúdo vertia sobre a relevância atribuída à dimensão investigativa na PES.

Na tabela 2 apresentam-se os resultados da importância atribuída aos itens em reflexão sobre a planificação da investigação.

Tabela 2 – Itens em reflexão do domínio planificação da investigação

Itens em reflexão	Dt	D	NdNc	C	Ct
Tenho oportunidade de participar na elaboração do plano de investigação dos meus estagiários	2	5	8	3	1
A definição do tema de investigação (que os estagiários desenvolvem) é da responsabilidade deles e do(a) supervisora(a) da ESE.	2	2	2	4	9
As minhas contribuições para o desenho da investigação dos estagiários são atendidas.	4	4	4	5	2
As investigações feitas pelos estagiários emergem da análise do contexto educativo.	2	3	6	5	3
Quando acolho os estagiários eles já trazem o plano de investigação definido.	2	2	3	7	5

Uma grande parte dos participantes (42,1%) indica não concordar nem discordar com o item em análise *tenho oportunidade de participar na elaboração do plano de investigação dos meus estagiários*, embora quatro docentes (21,06%) tenham respondido afirmativamente neste item. No entanto, uma expressão significativa concorda (36,89%) ou concorda totalmente (26,3%) que *quando acolhem os estagiários eles já trazem o plano de investigação decidido*. Nas respostas à questão aberta podemos encontrar alguns testemunhos que nos levam a questionar sobre a operacionalidade do projeto de investigação já elaborado, afirmando os cooperantes que “O facto de, na maioria das vezes, o tema já ter sido previamente selecionado, impede a integração.” (I 1) e acrescentando que “surgem várias limitações na integração da investigação na prática pedagógica; na maioria das situações que vivi, os alunos vêm já com um tema definido que, muitas vezes, limita a intervenção” (I 14). Na mesma resposta explicita-se que “a ação pedagógica pressupõe-se emergir da observação e escuta do grupo, atendendo aos seus interesses e necessidades, que acaba por não ser compatível com uma temática pré-definida” (I 14). Porém, há também quem considere que, se o plano de investigação já estiver bem estruturado, poderá ser uma mais valia para o estagiário “já que o tempo de permanência semanal no jardim de infância, assim como a duração do tempo de estágio, será certamente insuficiente para que a delineação da investigação aconteça partindo do contexto de sala de aula” (I 3).

Quanto à definição do tema de investigação (que os estagiários desenvolvem) a maioria (47,36%) considera ser da responsabilidade dos estudantes e do(a) supervisora(a) da

ESE, no entanto, cerca de 26,32% concorda que tem oportunidade de participar na elaboração do plano de investigação, pois as suas contribuições são atendidas.

O item *as investigações feitas pelos estagiários emergem da análise do contexto educativo* reúne pouco consenso nas respostas pois a maior expressão (31,58%) encontra-se no grau 3 (não concordo nem discordo), havendo cerca de 26,32% dos inquiridos que se manifestam em concordância com a afirmação.

Parece-nos possível inferir dos resultados que no que diz respeito à planificação do desenho de investigação que os professores cooperantes são de opinião que o projeto de investigação a desenvolver na PES é da responsabilidade dos professores institucionais (os supervisores da ESE), embora seja visível a manifestação de interesse no sentido de contribuírem para o mesmo.

Na tabela 3 encontramos os itens em reflexão referentes à dimensão desenvolvimento da investigação ao longo do estágio de PES.

Tabela 3 - Itens em reflexão da dimensão desenvolvimento da investigação ao longo do estágio de PES

Itens em reflexão	Dt	D	NdNc	C	Ct
A decisão acerca dos instrumentos de recolha de dados a utilizar para a investigação é tomada pelos estagiários e pelo(a) supervisora(a) da ESE, pelo que, por norma, não participo nesse processo.	2	2	4	6	5
Discuto com os estagiários os temas e os objetivos da investigação que eles têm de realizar no âmbito da PES	3	2	9	4	1
Dou liberdade aos estagiários para fazerem a recolha de dados que entendem.	0	2	2	8	7
Participo nos processos de recolha de dados.	1	2	7	9	0
A realização de tarefas de investigação por parte dos estagiários prejudica o trabalho pedagógico que eles têm de desenvolver.	7	5	6	1	0
Os alunos não deveriam desenvolver projetos de investigação durante o estágio (por múltiplas razões, como: falta de tempo, inexperiência pedagógica, desconhecimento dos contextos, etc.)	5	6	7	1	0

Olhando para os resultados expostos na tabela 3 podemos dizer que o item que acolhe um maior nível de concordância é *dou liberdade aos estagiários para fazerem a recolha de dados que entendem* (42,1% e 36,89%), mostrando, desta forma, que os cooperantes consideram que a investigação está, no seu entender, relacionada com a prática desenvolvida. Por outro lado, dar liberdade para os estagiários desenvolverem as atividades de investigação não sugere um grande nível de envolvimento (pelo

contrário). Os resultados permitem ainda observar que uma grande parte dos inquiridos (31,58%) considera concordar que *a decisão acerca dos instrumentos de recolha de dados a utilizar para a investigação é tomada pelos estagiários e pelo(a) supervisora(a) da ESE* levando-nos a pensar que, por norma, não participa nesse processo de escolha das técnicas e instrumentos.

Quando a questão é *discutir com os estagiários os temas e os objetivos da investigação que eles têm de realizar no âmbito da PES*, 47,36% não tem uma opinião formada sobre o assunto, conquanto um quarto dos inquiridos concorda (21,05%), ou concorda totalmente (5,26%) com o item em reflexão.

No que se refere à ideia de os professores cooperantes *participarem no processo de recolha de dados*, uma grande parte (47,36%) manifestou concordar deixando perceber que apesar de não terem uma participação tão efusiva no design do projeto de investigação, uma vez na sala de aula, colaboram com os estagiários na recolha de dados.

Quando confrontados com o item de reflexão *os alunos não deveriam desenvolver projetos de investigação durante o estágio (por múltiplas razões, como: falta de tempo, inexperiência pedagógica, desconhecimento dos contextos, etc.)* os cooperantes dizem discordar (31,58%) ou discordar totalmente (26,31%). Apenas um dos cooperantes (5,26%) diz não concordar. Neste sentido e referindo-se à questão da falta de tempo, um dos inquiridos indica, na questão aberta, que “No contexto de prática de ensino supervisionada, os formandos deveriam ter mais tempo para desenvolver os projetos de investigação (conhecer os contextos, adquirir mais experiência pedagógica, mais envolvimento com a comunidade educativa, ...)” (I 19). Uma outra resposta vai na mesma linha, referindo-se à operacionalização da investigação, que “tais estágios são muito curtos no tempo, de apenas um semestre, no qual os estagiários apenas efetuam cerca de metade da prática pedagógica, tempo no qual tem ainda de estar incluída a vertente de investigação.” (I 9) o que poderá ser pouco face a todo o processo que envolve uma investigação da prática.

Verifica-se, ainda, que os respondentes manifestaram discordância em relação à afirmação que refere que *a realização de tarefas de investigação por parte dos estagiários prejudica o trabalho pedagógico que eles têm de desenvolver* assumindo assim a relevância da investigação na sala de aula.

Numa breve análise geral aos resultados do domínio desenvolvimento da investigação ao longo do estágio de PES podemos referir que os professores cooperantes inquiridos assumem que a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar no decorrer da investigação é da responsabilidade dos estudantes e do seu supervisor, admitindo, ainda que com pouca expressão, que discutem com os seus estagiários todo o processo investigativo. Para os inquiridos as tarefas inerentes, e necessárias, à investigação constituem-se como uma parte integrante da prática, ainda que o fator *tempo* possa constituir-se como uma limitação ao desenvolvimento do projeto de investigação.

Os resultados das opiniões expressas pelos respondentes em torno da avaliação da investigação realizada podem ser observados na tabela a seguir apresentada (tabela 4).

Tabela 4 - Itens em reflexão da dimensão avaliação da investigação realizada

Itens em reflexão	Dt	D	NdNc	C	Ct
Penso que o trabalho relativo à avaliação da investigação é da responsabilidade do Supervisor da ESE e, por isso, deixo com ele essa tarefa.	4	5	7	1	2
As investigações realizadas pelos estagiários têm impacto na prática pedagógica do Agrupamento.	3	4	8	3	1
Discuto, com os estagiários, os resultados da investigação que eles desenvolvem.	2	6	6	3	2
O desenvolvimento de uma investigação durante o estágio de PES é fundamental para a formação dos educadores e professores.	0	0	6	6	7

Os resultados indicam o elevado nível de concordância dada pelos professores a questões relativas à investigação considerando que *o desenvolvimento de uma investigação durante o estágio de PES é fundamental para a formação dos educadores e professores*. O mesmo se verifica na resposta à questão aberta indicando os respondentes que a investigação pode ser uma ferramenta muito útil na formação de professores “contribuindo para melhorar a qualidade dos seus conhecimentos e competências de cada um” (I 5) e “porque permite aos futuros professores desenvolverem capacidades reflexivas tornando-os mais criativos e inovadores” (I 18). De facto, o contacto com a investigação no domínio das ciências da educação é fundamental para promover nos futuros professores uma “compreensão sobre a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento” neste domínio, permitindo-lhes “desenvolver uma atitude investigativa de abertura à reflexão e ao questionamento do seu próprio conhecimento.” (I 19). Este posicionamento é reiterado na resposta à questão aberta de um dos cooperantes (I 9):

A integração da investigação nos estágios de PES é importante, porque favorece a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores. Ao trabalhar com atividades de pesquisa, os docentes e discentes são levados a assumir uma visão mais crítica da realidade envolvente, desenvolvendo, assim, uma atitude questionadora na descoberta dos saberes e conhecimentos.

Quando inquiridos sobre se *as investigações realizadas pelos estagiários têm impacto na prática pedagógica do Agrupamento* as respostas não são muito esclarecedoras, dizendo uma grande parte dos docentes (42,1%) não concordarem nem discordarem com a afirmação. Apenas um docente (5,26%) concorda totalmente com a afirmação e três (15,8%) declaram concordar. Quando a questão é *penso que o trabalho relativo à avaliação da investigação é da responsabilidade do Supervisor da ESE e, por isso, deixo com ele essa tarefa*, uma grande expressão dos respondentes discorda (26,31%) ou discorda totalmente (21,5%), o que nos leva a deduzir que na opinião dos cooperantes poderá ser uma tarefa colaborativa, participando do processo de avaliação todos os intervenientes da PES. No entanto, quando questionados sobre se *discuto, com os estagiários, os resultados da investigação que eles desenvolvem*, os dados revelam

que são poucos os que concordam (15,8%) com a afirmação, havendo 42,1% dos respondentes sem uma opinião muito clara a este respeito.

Deste domínio em análise, podemos referir que o facto de a totalidade dos cooperantes apontarem para uma valorização da investigação na PES indica que os participantes consideram que a investigação é uma componente essencial da profissionalidade docente, assumindo um papel decisivo na formação de profissionais mais autónomos, críticos, inovadores e assertivos.

Depreende-se também dos resultados que os percursos da investigação visam o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e autonomia, favorecendo a mudança pedagógica.

2.2 Discussão dos resultados apresentados

Numa síntese final, vamos olhar globalmente para as evidências que nos merecem maior atenção, a partir dos dados apresentados e analisados ao longo deste estudo.

Assim, na análise dos dados recolhidos e atrás apresentados na Tabela 2, importa ter em conta que é necessário associar alguns itens pelo facto de eles indicarem a existência de uma conceção que se reporta à participação e ao envolvimento (ou, pelo contrário a uma pequena participação e envolvimento) dos profissionais que orientam os estagiários nos diversos contextos. Intencionalmente esses itens foram sendo intercalados para minimizar o efeito de “contaminação” das respostas. Verifica-se que a maioria das respostas perante as primeira e terceira afirmações estão nos três níveis de Dt, D, NdNc e, pelo contrário, a maioria das respostas às segunda e quinta afirmações se posicionam nos níveis C e Ct. Na verdade, estes dados indicam um fraco envolvimento dos cooperantes no desenho da investigação que os estagiários desenvolvem.

Em relação à dimensão “desenvolvimento da investigação ao longo do estágio de PES”, as respostas referentes às primeira e terceira afirmações, da tabela n. 3, manifestam níveis não muito elevados de participação dos cooperantes nos processos de investigação praxiológica desenvolvidos no âmbito da PES. Se cruzarmos estes dados com os obtidos pelas respostas às segunda e quarta afirmações, verificamos que há uma relativa consistência, uma vez que nestes casos os valores das três primeiras colunas são sempre elevados – particularmente no caso da segunda afirmação. Por outro lado, os dados recolhidos pelas respostas às duas últimas afirmações da mesma tabela revelam que, em termos concetuais, há uma significativa aceitação de que a investigação é uma componente importante da formação dos estagiários no âmbito da PES.

Esta perceção é claramente confirmada pela análise das respostas à última afirmação (como consta na tabela n.º 4). É aí evidente a concordância com “O desenvolvimento de uma investigação durante o estágio de PES”. Por outro lado, e reportando-nos a essa mesma tabela, as respostas revelam níveis de relativamente baixos de discussão dos resultados das investigações realizadas e um fraco impacto dessas investigações nas práticas dos contextos de acolhimento.

Em suma, dos discursos analisados pode sublinhar-se que os educadores/professores cooperantes manifestam, na sua maioria: (i) uma clara perceção da importância da investigação na formação dos estagiários; (ii) disponibilidade para apoiarem os estudantes no desenvolvimento dos processos de recolha de dados, e (iii) pouco envolvimento nos processos de planificação da investigação a desenvolver.

3. Considerações Finais

Este estudo revela-se particularmente interessante por trazer à evidência, a partir dos dados recolhidos e analisados, que os educadores/professores cooperantes reconhecem o valor e a importância do desenvolvimento de processos de investigação durante a PES, mas emerge como evidência a existência de um grande desafio que se coloca a todos nós - e particularmente às instituições do Ensino Superior (nomeadamente à ESE). Esse desafio reporta-se à criação de condições e práticas que gerem um maior envolvimento de todos os participantes nos processos de PES e no desenvolvimento de atividades de investigação que aí se realizam.

Assim sendo, entende-se que é necessário desenvolver, de forma pró-ativa e numa estratégia que valorize a cooperação, uma política e uma ação de verdadeiro e sustentado envolvimento dos cooperantes nos processos investigativos que os estagiários desenvolvem nos contextos de PES. É necessário que esse envolvimento se concretize relativamente a todo o processo, desde a conceção e planificação da investigação, até à sua avaliação e à discussão do impacto que pode/deve ter nas práticas. Esse é um grande desafio na melhoria das nossas práticas de formação de professores. Outro é o de conseguirmos fazer um estudo desta natureza, devidamente repensado, a nível nacional.

4. Referências

- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Artmed Editora.
- Bokdam, J, Van den Ende, I., & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe. State of affairs and outlook*. European Union, Committee on Education and Culture. Disponível em [file:///C:/Users/Ilda/Downloads/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](file:///C:/Users/Ilda/Downloads/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf)
- Duarte, P., Moreira, A., (2020) Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes, *Da Investigação às Práticas*, 10(1), (pp. 78 – 98). Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15869/1/ART_PedroDuarte_2020_1.pdf
- Vieira, F.; Silva, J.L.; Vilaça, T.; Parente, C.; Vieira, F.; Almeida, M.J.; Pereira, I.; Solé, G.; varela, P.; Gomes, A. & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho (Orgs.). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 2641-2655). Universidade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25492/1/Flavia_Vieira_et_al_2013_Papel%20_da_Investigacao_na_Pratica_Pedagogica_dos_Mestrado_em_Ensino.pdf.
- Sousa, R.T.; Amélia Lopes, A.; & Boyd, P. (2021). Sobre a investigação nos programas de formação inicial de professores. *Casos em Portugal e Inglaterra*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 58, (pp. 159180). Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/n58a09.pdf>.

A “ética” no ensino não superior

Sérgio Olim Gomes de Mendonça
sergiomendon@hotmail.com

Associação Portuguesa de Bioética

Resumo

A análise ao quadro legal relativo ao ensino não superior demonstra que houve a preocupação de incluir e contemplar questões e preocupações éticas, sobretudo no âmbito dos ambientes escolares e entre o meio escolar e os contextos dos alunos, embora não conste explicitamente o vocábulo “ética”. Os normativos legais relativos ao estatuto do aluno tentam apresentar, de forma geral, um quadro de comportamentos e regras de conduta que se deverão traduzir em princípios de atuação ética, por todos os elementos da comunidade educativa, sobretudo pelos alunos, que promovam uma convivência saudável e uma formação pessoal e social adequada a uma cidadania responsável e interventiva. Entre as orientações curriculares produzidas para cada uma das disciplinas do currículo, constata-se a presença da palavra ética associada a várias situações, denotando-se, de forma geral, a presença crescente de determinadas preocupações éticas associadas à formação integral dos nossos jovens e à sua integração na sociedade, assim como com o respeito pela preservação do planeta e pelas gerações vindouras.

Palavras-Chave: Ética, Políticas Educativas, Currículo, Programas/Metas/Aprendizagens Essenciais.

1- Enquadramento

Todos nós concordamos que para haver aprendizagens significativas é necessário haver ambientes e contextos favoráveis. Um dos fatores essenciais refere-se ao clima e ambiente do espaço de aprendizagem, sendo que em ambientes perturbadores, em que os comportamentos inadequados e o ruído excessivo predominam, isto é, em que não prevalecem atitudes éticas, a aprendizagem dos alunos pode ser comprometida.

Tendo em consideração que a ética corresponde a uma “ação” que visa a construção do indivíduo como pessoa, isto é, corresponde à “arte” de viver humanamente, na relação com os outros (conviver), na perspetiva de como se deve viver (Cabral, 2003, 33), é essencial que o desenvolvimento e a formação pessoal e social das crianças e jovens seja pautado por decisões éticas, fundamentadas na ponderação imparcial dos interesses de todos os que serão afetados por essas decisões. Face ao que foi referido anteriormente, torna-se imperativo que constem preocupações relativamente à ética, quer nos documentos de política educativa, quer nas orientações curriculares a serem trabalhadas com as crianças e alunos, por forma a termos cidadãos mais competentes e responsáveis.

Da análise do estudo “Como se comportam os alunos nas escolas da Europa?”, produzido pelo projeto de investigação aQeduto - Avaliação, qualidade e equidade em educação(2016), verifica-se que, no caso de Portugal, os alunos entre 2003 e 2012 consideraram que diminuiu o barulho e a desordem na sala de aula, sendo que, como consequência, de 2003 para 2012 verificou-se uma melhoria dos respetivos resultados no teste do *Programme for International Student Assessment* (PISA) em Matemática.

Essa realidade é também constatada para a Polónia e, em sentido inverso (aumentou o barulho e a desordem na sala de aula e pioraram os resultados do teste do PISA em Matemática), para a Holanda, Suécia, França e Finlândia.

Ainda no âmbito do estudo em menção, é de salientar que o resultado do teste do PISA em Matemática é pior nas escolas onde se encontram maiores percentagens de alunos infelizes.

Face ao referido anteriormente, porque se considera essencial a ética e os comportamentos éticos nos espaços escolares, que promovam aprendizagens válidas e significativas, foi concretizada uma investigação, baseada na análise de legislação e de programas curriculares/metapas/aprendizagens essenciais, a qual tinha como objetivos: explorar e contextualizar, no quadro legal relativo ao ensino não superior, as menções à “ética” e à sua importância na educação e no ensino; analisar o estatuto do aluno e ética escolar, na perspectiva de que o diploma constitui um dos principais instrumentos de promoção de comportamentos éticos e da salvaguarda da convivência escolar e conhecer as abordagens à “ética” concretizadas nos programas curriculares / metas / aprendizagens essenciais de várias disciplinas do ensino básico e secundário.

Em relação à metodologia adotada é de referir que, numa primeira fase, foi efetuada uma pesquisa exaustiva da legislação em vigor para a educação e ensino não superior, onde se inclui a exploração do estatuto do aluno e ética escolar. Na segunda fase, foram analisados os programas/metapas/aprendizagens essenciais de 35 disciplinas/áreas disciplinares do ensino básico e de 59 disciplinas do ensino secundário.

Para a análise dos programas/metapas/aprendizagens essenciais foi, inicialmente, concretizada uma pesquisa ao termo “ética”, sendo posteriormente analisado o contexto e os conteúdos a serem explorados, de acordo com o prescrito no respetivo documento de orientação pedagógica.

O presente artigo está estruturado em três pontos principais. No primeiro ponto é analisado o quadro normativo enquadrador da educação em Portugal, no segundo é concretizada a exploração do estatuto do aluno e ética escolar e no terceiro são apresentados os resultados da análise dos programas curriculares/metapas/aprendizagens essenciais de várias disciplinas, no que concerne à presença e exploração da “ética”.

1.1- A presença da “ética” nos normativos legais orientadores do ensino não superior em Portugal (1974 – 2021)

Após a revolução de abril foram produzidos normativos, no âmbito da gestão das escolas e no âmbito dos programas curriculares, de forma a adequar as políticas educativas aos novos conceitos ideológicos e aos novos princípios que vieram a ser estipulados através da Constituição de 1976, na qual se afirma que é responsabilidade do Estado a promoção da educação básica universal, devendo esta contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Face à nova realidade social do país, a escola deixou de servir unicamente para ensinar os alunos a ler, escrever e contar, passando a ser alvo de grandes expectativas. A escola passou a ser vista como tendo uma função de educação, no sentido de permitir aos alunos o desenvolvimento da sua personalidade através de um processo de ensino-aprendizagem, que os preparasse para a sua integração social (Abreu & Roldão, 1989, p. 88).

1.2- Desde o 25 de abril de 1974 até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo

Em 1975, no lançamento do ensino secundário unificado, foram apresentados os princípios da implementação da nova estrutura curricular, entre os quais se encontravam a integração da escola na região em que está inserida, de modo a responder aos problemas e anseios da comunidade, criando os princípios duma autêntica descentralização cultural e a participação dos jovens, como elementos transformadores, na sociedade (Circular n.º 3/75, de 27 de junho), sem, no entanto, haver qualquer menção ao vocábulo “ética” no(s) documento(s).

Com os ideais de democracia bem presentes, designadamente no que concerne à participação e igualdade de oportunidades, para além de se quererem cidadãos mais preparados para a intervenção social, sobretudo no âmbito político, surgem estes diplomas onde estão bem presentes estas ideologias, nomeadamente a abertura das escolas à comunidade e à participação dos alunos e encarregados de educação na gestão das escolas.

No que concerne ao diploma referente à gestão “democrática” dos estabelecimentos de educação e ensino não superior (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro), está prevista a participação dos discentes nos órgãos da escola, assim como dos encarregados de educação, contudo nada consta relativamente à conduta “ética” e a princípios diretamente relacionados com a formação integral dos alunos.

1.2- Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) surgiu um ano depois da entrada de Portugal na então designada Comunidade Económica Europeia (CEE). Com esta lei, pretendia-se aproximar Portugal dos restantes países da CEE, no que concerne aos níveis de escolarização, face às elevadas percentagens de abandono escolar e à baixa escolarização do povo português. De acordo com o n.º 4, do artigo 2.º - Princípios gerais, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – LBSE:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho

Assim, é importante a reflexão “ética”, sendo que os jovens podem ser ajudados a “(...) debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida fora, aumentando a sua possibilidade de autodireção esclarecida” (Valente, 1989, pp. 138-139).

Foi na LBSE, a qual se mantém em vigor até à presente data (embora tenha sofrido algumas alterações), que se introduziram outras preocupações, no que concerne à formação integral dos alunos, não existindo, no entanto, qualquer menção à exploração da “ética” como um elemento essencial no processo educativo dos alunos.

1.3- Reforma curricular - Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Face à publicação da LBSE surgiu o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Importa referir que, embora não conste o vocábulo “ética” neste diploma, relativamente à formação pessoal e social na escola o governo decidiu que a mesma seria disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma área de formação

transdisciplinar, isto é, todas as componentes curriculares deveriam contribuir de forma sistemática para a formação social e pessoal dos educandos. Passou a existir a disciplina de “Desenvolvimento Pessoal e Social”, com 1 hora por semana, em todos os anos dos ensinos básico e secundário, mas em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras religiões (EMRC).

É de referir que, infelizmente, a formação de docentes na área de Desenvolvimento Pessoal e Social, em muitas escolas, nunca chegou a acontecer, pelo que a disciplina nunca chegou a constatar como oferta educativa.

1.4- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio)

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio a aprovar o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, através do qual verificaram-se alterações significativas que “alargaram” a Comunidade Educativa, ou seja, passaram a intervir e a participar de forma ativa nos órgãos de gestão e administração da escola outras entidades / parceiros.

Estas alterações tinham sido já “ensaiadas” através da implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, a um pequeno número de escolas.

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estava prevista a existência da Assembleia (artigo 8º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), o que possibilitou a integração e a participação ativa de membros da autarquia num órgão de gestão e administração da escola e, inclusive, em algumas escolas, a existência do delegado de saúde, de psicólogos, de assistentes sociais, entre outros, nesse mesmo órgão, assim como a participação ativa destes elementos como parceiros da escola, trazendo preocupações da comunidade na formação e integração dos jovens na sociedade.

Para concluir, salienta-se que não há qualquer menção ao vocábulo “ética” nos diplomas referidos anteriormente, no entanto, é de mencionar o que refere Licínio Lima:

A educação para a democracia e a cidadania só parece realizável através de ações educativas e de práticas pedagógicas democráticas, no quadro das quais a autonomia, individual e coletiva, de professores e de alunos, se revela um elemento decisivo. (Lima, 2006, p. 56).

1.5- Reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) e princípios orientadores da organização, da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março)

A reorganização curricular veio introduzir no sistema educativo, designadamente no ensino básico, alterações muito importantes que conduziram a melhorias ao nível da formação pessoal e social.

Como refere o Conselho Nacional de Educação, na teoria do desenvolvimento curricular, são reconhecidas, pelo menos três fontes, indutoras das mudanças curriculares, designadamente: as necessidades sociais, as necessidades e aspirações do desenvolvimento individual e os contributos científicos, culturais, organizacionais.

Uma das primeiras alterações a serem introduzidas, no âmbito do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estava relacionada com a inclusão no currículo de uma área curricular não disciplinar, a Formação Cívica, sendo que esta disciplina era de

frequência obrigatória e era ministrada desde o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) até ao 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com a alínea c), do n.º 3, do artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, a Formação Cívica deveria constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes”, com recurso, nomeadamente, ao “intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.”

Embora o diploma seja completamente omissivo no que concerne ao vocábulo “ética”, com este normativo as questões éticas passaram a ter um espaço para serem discutidas e refletidas com e pelos alunos, fazendo-os tomar decisões e inculcando-lhes o respeito pelas decisões/opiniões dos outros, criando-se espaços próprios para tal, caso essas abordagens não fossem efetuadas de forma transdisciplinar.

1.6- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

Regressando à gestão das escolas e às preocupações com a formação pessoal e social dos alunos, em 22 de abril de 2008 é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008 que revoga o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e legislação complementar, estando reforçado no seu preâmbulo que às escolas:

está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Ainda no âmbito do enquadramento e justificação para a alteração do diploma que se encontrava em vigor até então, é afirmado que constitui um dos objetivos a serem alcançados, o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

Para concluir, salienta-se que a única menção ao vocábulo “ética” refere-se ao título do artigo 5.º “Princípios gerais de ética”, que está diretamente ligado ao exercício de funções pelos titulares dos cargos previstos no diploma, referindo que esses elementos estão exclusivamente ao serviço do interesse público, devendo observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da atividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé.

1.7- Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho)

Em 2012 foi introduzida uma nova alteração aos currículos do ensino básico e secundário, sendo que se pretendia reduzir a “dispersão curricular”, reforçar as “disciplinas essenciais” e focalizar em “conteúdos disciplinares centrais”, associada à “definição de objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis”.

Neste diploma, para além de não existir menção à palavra “ética”, existe uma grande redução da componente não disciplinar, tendo sido eliminada a Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos. Poder-se-á afirmar que há um grande retrocesso, no que concerne à formação pessoal e social dos alunos, uma vez que esta dimensão essencial da educação e formação dos nossos alunos ficou à mercê da sua dimensão transdisciplinar.

Contudo, é afirmado no diploma legal que a educação para a cidadania, enquanto área transversal, deveria ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, isto é, que se pretendia que ocorresse o reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória.

1.8- Autonomia e Flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 5 de julho)

No preâmbulo do diploma é referido que o governo assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

Estas alterações surgem da necessária adequação ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, sendo que o normativo estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Embora não conste o vocábulo “ética” no normativo em referência, é determinada a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade.

Neste diploma, que permitiu às escolas dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais, foram ainda criados os domínios de autonomia curricular (DAC), que correspondem a áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular.

Assim, criou-se espaço para a abordagem e exploração da “ética” nas suas diversas vertentes, considerando o referido na estratégia nacional da educação para a cidadania. É de salientar, relativamente à educação para a cidadania, todo o material de apoio disponibilizado pelo Ministério da Educação e Ciência relativo aos domínios e aos referenciais de educação.

Para concluir, é de referir que as matrizes curriculares podem ser geridas até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, o que permite uma grande margem para a gestão e flexibilização do currículo, por forma a responder às especificidades das escolas, dos seus alunos e dos contextos e comunidades onde se inserem.

Em suma, pode-se afirmar que nos diplomas legais relativos à educação (excluindo os referentes ao estatuto do aluno, que serão analisados no ponto seguinte), embora não conste o vocábulo “ética”, no geral, estiveram presentes preocupações relativas à formação pessoal e social dos alunos. Existem muitas menções relativas à formação integral do indivíduo e à preocupação do sistema de ensino responder às necessidades da sociedade a esse nível (Mendonça, 2017).

2- O Estatuto do Aluno

Foi através da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, que aprovou o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, que, pela primeira vez, após o 25 de abril de 1974, foi feita menção a aspetos relativos à correção de comportamentos desviantes, nomeadamente nos pontos 4 a 6 onde constam os procedimentos a serem seguidos no âmbito da ação disciplinar a ser desenvolvida, nos casos em que a mesma se justifique, e as penas a aplicar.

Refira-se que não há menção a direitos e a deveres dos alunos, assim como dos encarregados de educação ou qualquer regra de conduta. Acresce referir que não há qualquer menção à palavra “ética”.

Somente em 1998, através do Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro é que passou a existir, pela primeira vez, um estatuto do aluno dos estabelecimentos públicos dos ensinos básicos e secundários, do qual constam os respetivos direitos e deveres gerais e consagra um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da comunidade educativa.

Do preâmbulo do diploma consta que:

(...) as crianças e jovens são sujeitos de direitos e deveres, os quais, enquanto conquistas sociais e civilizacionais, devem ser interpretados, explicitados e sistematicamente reiterados pelos adultos em todos os contextos de interação social. Reconhece-se, assim, que no período da sua formação, e numa dinâmica de construção gradual da sua personalidade e de formação do carácter, as crianças e os jovens não constroem espontaneamente a sua identidade social, antes dependendo largamente do apoio que lhes seja proporcionado por adultos conscientes do seu papel de educadores.

No diploma em menção, embora não conste o vocábulo “ética”, há uma preocupação em “regulamentar” a convivência e a disciplina, enquadrando-as numa dimensão relacional e temporal, tendo em consideração o respetivo contexto, por forma a assegurar a plena consensualização das regras de conduta na comunidade educativa.

Assim, no normativo é referido que o mesmo vem consagrar um código de conduta a adotar nos estabelecimentos de ensino, na dupla componente de direitos e deveres, devendo o seu desenvolvimento ser concretizado no regulamento interno, o qual deve ser elaborado com a participação dos diversos elementos da comunidade educativa.

É, ainda, mencionado que:

Acentua-se a responsabilidade individual e coletiva num quadro de intervenção concertada tendente a fazer de cada escola um meio propício ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos (...). Sendo certo que os comportamentos perturbadores devem ser corrigidos (...).

Salienta-se, também, o facto do diploma em menção abordar quase exclusivamente os aspetos relativos aos direitos e deveres dos alunos, assim como alguns compromissos dos encarregados de educação e os aspetos relativos à ação disciplinar, sendo um pouco deficitário no que concerne ao enquadramento do mesmo na comunidade educativa.

Para concluir, as medidas educativas disciplinares previstas no diploma apresentam um pendor, sobretudo, punitivo e, por vezes, pouco pedagógico.

A Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, veio revogar o diploma referido anteriormente, sendo de salientar, que não há qualquer menção ao vocábulo “ética”.

À semelhança dos diplomas anteriores, o normativo elenca os direitos e deveres dos alunos, apresentando, contudo, de forma muito mais vincada, o “papel especial dos pais e encarregados de educação”, onde se enumeram uma série de compromissos e responsabilidades para com a comunidade educativa. Passa a existir um capítulo dedicado ao dever de assiduidade dos alunos, onde se volta a reforçar a responsabilidade e o compromisso dos pais no cumprimento dos deveres dos alunos, nomeadamente no que concerne à assiduidade.

Denota-se uma maior preocupação no envolvimento dos pais no processo educativo e dos restantes elementos da comunidade educativa, sendo de realçar uma maior preocupação na aplicação de medidas disciplinares, constatando-se um carácter mais formativo e menos punitivo.

Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens (n.º 1, art.º 24.º).

Quanto às medidas disciplinares, surgem as medidas disciplinares preventivas e de integração, nomeadamente advertência, ordem de saída da sala de aula, atividades de integração na escola e transferência de escola e as medidas disciplinares sancionatórias, designadamente repreensão, repreensão registada, suspensão da escola até cinco dias úteis ou de “6 a 10 dias úteis” e expulsão da escola.

Para concluir, este diploma apresenta um cariz mais pedagógico na aplicação das medidas, sendo que se denota, na aplicação das medidas disciplinares preventivas e de integração, a importância da reflexão do aluno relativa à sua atuação, espaço este onde se poderia privilegiar a reflexão ética.

A execução de atividades de integração na escola traduz-se no desempenho, (...) de um programa de tarefas de carácter pedagógico, que contribuam para o reforço da sua formação cívica, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens (n.º 1, do art.º 31.º).

A lei referida anteriormente foi revogada pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, a qual aprovou o “Estatuto do Aluno e Ética Escolar”, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

Importa referir que o vocábulo “ética” só surge no título do diploma, sendo mencionado, somente, quando é referido o próprio normativo.

Relativamente ao conteúdo, há a salientar a pormenorização dos direitos e deveres dos alunos, assim como da assiduidade e ultrapassagem do limite de faltas pelos alunos, com a introdução de medidas de recuperação e de integração. Recorde-se que em 2009 através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que alterou a LBSE, foi alargada a

escolaridade obrigatória até aos 18 anos, pelo que houve a necessidade de pormenorizar a situação dos alunos que, estando dentro da escolaridade obrigatória, ultrapassavam o limite de faltas.

Para além das medidas relativas à assiduidade, o diploma apresenta uma maior panóplia de medidas de recuperação, intervenção e de correção de comportamentos não “éticos” por parte dos alunos, nomeadamente das medidas disciplinares corretivas consta, para além da advertência, a ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar; a realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades; o condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas e a mudança de turma.

Relativamente às medidas disciplinares sancionatórias, verificam-se, também, algumas alterações, nomeadamente deixa de existir a mera repreensão, sendo as suspensões de “até 3 dias” ou de “4 a 12 dias úteis”, para além de estar agora prevista a medida de transferência de escola.

O diploma consagra e dá uma grande relevância à importância da convivência escolar, sendo que é muito reforçado o envolvimento e responsabilidade dos pais ou encarregados de educação em todas as medidas a adotar, prevendo-se, pela primeira vez, a aplicação de contraordenações aos pais ou encarregados de educação.

Considera-se que este documento, embora não mencione o vocábulo “ética” no seu desenvolvimento, manifesta profundas preocupações com os comportamentos “éticos” dos alunos e das responsabilidades dos encarregados de educação.

3- A “Ética” – Programas/metap curriculares/aprendizagens essenciais

Como foi referido na metodologia, foram analisados os documentos relativos às aprendizagens essenciais, metas curriculares e programas curriculares de 35 disciplinas do ensino básico e 59 disciplinas do ensino secundário.

Numa primeira fase foi efetuada uma pesquisa ao vocábulo “ética(o)”, em todos os documentos referidos anteriormente, tentando-se verificar, numa fase posterior, em que contexto a referida palavra surgia.

O quadro seguinte apresenta, somente, as disciplinas onde se encontrou a palavra “ética”, independentemente de estar no programa, como conteúdo ou não, nas metas curriculares ou nos documentos referentes às aprendizagens essenciais.

Quadro 1- Programas/metap curriculares/aprendizagens essenciais onde consta o vocábulo “ética”.

Disciplinas	1.º CEB	2.º CEB		3.º CEB			Ensino Secundário		
		5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º
Antropologia									X
Biologia									X

Biologia e Geologia							X	X	
Ciência Política									X
Ciências Naturais				X	X	X			
Economia C									X
Ed. Física	a)	X	X	X	X	X	X	X	X
Ed. Tecnológica		X	X						
EMRC	X			X	X		X	X	X
Filosofia							X	X	X
Física									X
Físico-Química							X	X	
Formação Cívica							X		
Geografia (A/C)							X	X	X
Geologia									X
História (A/B)				X	X	X	X	X	X
Inglês							X	X	X
Literatura Portuguesa							X	X	
Matemática aplicada às Ciências Sociais							X	X	
Materiais e Tecnologias									X
Português						X	X	X	X
Psicologia B									X
Química									X
Sociologia									X
TIC		X	X	X	X	X			

a) Embora não conste nas aprendizagens essenciais do 1.º ciclo, consta da introdução geral para a disciplina do 1.º ao 12.º ano (menção à ética desportiva).

Passamos a mencionar, de forma sintética, a forma como a palavra “ética” consta dos documentos orientadores do currículo de algumas das disciplinas e anos constantes do quadro, nomeadamente nos documentos referentes às aprendizagens essenciais:

- Biologia (12.º ano) – “Neste sentido, valoriza-se a exploração de exemplos de produtos ou serviços biotecnológicos, assim como a reflexão sobre aspetos de natureza social, económica e ética que contextualizam a sua génese e a sua aplicabilidade” (pág. 2); “Explorar informação sobre aspetos regulamentares e bioéticos associados à manipulação da fertilidade humana” (pág. 6); “Avaliar potencialidades científicas, limitações tecnológicas e questões bioéticas

associadas a casos de manipulação da informação genética de indivíduos (diagnóstico e terapêutica de doenças e situações forenses)” (pág. 7);

- Ciências Naturais (8.º ano de escolaridade) – “Analisar criticamente os impactes ambientais, sociais e éticos de casos de desenvolvimento científico e tecnológico no desenvolvimento sustentável e na melhoria da qualidade de vida das populações humanas.” (pág. 11);
- Educação Física (2.º e 3.º CEB e ensino secundário) – “Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva (...)”; entre outras. “Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo (...), aplicando a ética do jogo e as suas regras” (pág. 4); “Realizar ações de oposição direta (...), aplicando as regras e os princípios éticos.” (pág. 6) e “Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas perversões” (pág. 10);
- Educação Tecnológica (2.º CEB) – “mobilizar e compreender fenómenos científicos e técnicos e a sua aplicação para dar resposta às necessidades e desejos humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas” (pág. 4) e “A compreensão da realidade, em particular da realidade técnica que rodeia o aprendente, necessita de ferramentas para a análise e compreensão crítica, de forma a permitir a construção do conhecimento e a formação de um posicionamento ético (...)” (pág.9);
- EMRC (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade) – “Esta sequência de unidades letivas, (...) pretende levar os alunos à estruturação do agir ético e moral” (pág. 2);
- EMRC (7.º ano) – “Verificar que os princípios éticos comuns das várias religiões promovem a paz e o bem comum” (pág. 8);
- EMRC (8.º ano) – “Identificar os métodos anticoncecionais: suas vantagens e desvantagens e implicações éticas” (pág. 8);
- EMRC (ensino secundário) – “Explicitar o conceito de política, relacionando-o com a ética e a religião e apresentando o seu papel na construção da comunidade” (pág. 7); “Apresentar uma definição dos conceitos de «ética» e de «moral», “Identificar as principais tipologias da ética” (pág.8); “Entender o ser humano (...) como categoria fundante da dignidade humana e da ética”, “Identificar a relação entre a ética e a economia”, “Compreender a ética do comportamento humano e os princípios morais reguladores da atividade económica”, “Reconhecer que a ética cristã defende a dignidade humana e a justiça social” (pág. 9); “Apresentar o papel do cristianismo numa ética partilhada face aos dinamismos da globalização” (pág. 13); “Distinguir, na aplicação das descobertas científicas, entre o que é tecnicamente possível e o eticamente aceitável” (pág. 16); “Mobilizar critérios éticos, a partir de uma perspetiva que tem em conta a dignificação da pessoa” (pág. 18);
- Filosofia (10.º ano) – “A dimensão pessoal e social da ética” (pág.8); “Compreensão da experiência convivencial – Ética”, “A ética deontológica de

- Kant” (pág. 9); “A ética utilitarista de Mill”, “Ética, direito e política — liberdade e justiça social”, “Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação”, “Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das éticas de Kant e Mill”, “Discutir criticamente as éticas de Kant e Mill”, “Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspectiva ética com outras áreas do saber.” (pág. 10); “Solicitação aos alunos da resolução de problemas éticos reais resultantes da aplicação de conhecimentos de áreas científicas (pág. 11); “Problemas éticos na interrupção da vida humana” (pág. 12); “Fundamento ético e político de direitos humanos universais” (pág. 13);
- Filosofia (11.º ano) – “(...) cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem conhecimento filosófico” (pág. 2); “Problemas éticos na criação da inteligência artificial”, “Problemas éticos e políticos do impacto da sociedade da informação no quotidiano”, “Problemas éticos e políticos do impacto da tecnociência no mundo do trabalho”, “Problemas éticos na manipulação do genoma humano”, “Questões éticas da reprodução assistida” (pág. 11 e 12);
 - Geografia A (10.º ano) – “Propor ações de sensibilização relativas ao uso ético das telecomunicações.” (pág. 10);
 - Geografia C (12º ano) – “Debater questões económicas, sociais e éticas decorrentes da aplicação das políticas” (pág. 11);
 - História (7.º e 8.º ano) – “Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos” (pág. 3 – 7.º ano); “(...) valorizar a sensibilidade estética e a consciência ética, por forma a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar” (pág. 10 – 7.º e 8.º anos);
 - Inglês – Continuação (10.º ano) – “Os Media e a Comunicação Global: A Internet e a comunicação global, a comunicação e a ética.” (pág. 4);
 - Inglês – Continuação (11.º ano) – “O Mundo à Nossa Volta: Ameaças ao ambiente; Questões demográficas; Questões de bioética; Intervenção cívica e solidária”, “O Jovem e o Consumo: Hábitos de consumo; Publicidade e marketing; Defesa do consumidor; Ética da produção e comercialização de bens.” (pág. 4); “desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural” (pág. 7);
 - Materiais e Tecnologia (12º ano) – “(...) mobilizar e compreender fenómenos científicos e técnicos e a sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas” (pág. 3);
 - Português (9.º, 10.º, 11.º e 12.º ano) – “Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos.” (pág. 8);
 - Química (12.º ano) – “(...) registar, ler e argumentar usando informação científica e pronunciando-se sobre as questões éticas associadas” (pág. 3);
 - Tecnologias da Informação e Comunicação (2.º e 3.º CEB) - “O domínio Segurança, Responsabilidade e Respeito em Ambientes Digitais assenta no

pressuposto de que as questões de ética e segurança devem estar continuamente presentes e devem ser trabalhadas de forma sistemática e explícita” (pág. 2); “Abordar e discutir as questões éticas das implicações na sociedade das tecnologias emergentes, por exemplo: impacto da robótica, realidade aumentada e inteligência artificial, entre outras.” (pág. 6 – 9º ano).

No âmbito dos referenciais para a Educação para a Cidadania, que foram publicados no âmbito do diploma da autonomia e flexibilidade curricular e decorrente da aprovação do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, é de salientar que a presença da “ética” é recorrente em alguns deles, nomeadamente nos referenciais de educação ambiental para a sustentabilidade; para a segurança, defesa e paz; para a educação do consumidor; para a educação financeira; para o desenvolvimento; para os média e para a saúde.

Em suma, podemos concluir que é, sobretudo, na disciplina de Filosofia onde se explora o conceito de ética e as suas “aplicações”, sendo de realçar, também, a disciplina de EMRC. As várias menções concretizadas nas aprendizagens essenciais/metapensamentos curriculares/programas, referem-se a situações de orientações genéricas sobre a gestão e objetivos das disciplinas, onde se realça a importância da ética, assim como situações muito específicas, onde se recorrem inclusive a éticas aplicadas, designadamente à bioética. Felizmente, existe, com frequência, a alusão à ética na relação com os outros, com outros povos e culturas, na convivência escolar e em várias vertentes da vida humana e da intervenção do homem no meio ambiente.

Conclusão:

Em alguns dos documentos estruturantes do Sistema Educativo não consta, de forma explícita, a menção à “ética”, contudo existem preocupações com a formação integral das crianças e jovens. Acresce referir que essas preocupações têm vindo a constar, de forma cada vez mais explícita, nos normativos legais relativos às políticas educativas.

Embora o estatuto do aluno e ética escolar apresente, somente, no seu título a palavra “ética”, existem preocupações na exploração dos deveres dos alunos e encarregados de educação, para além das normas legais e das regras de conduta, havendo espaço para a exploração e reflexão ética de comportamentos e atitudes.

Existem algumas menções à “ética” e à exploração do conceito, associado ou não a outras temáticas, nos programas/metapensamentos/aprendizagens essenciais das várias disciplinas analisadas. Essa presença é mais visível em disciplinas como a Filosofia e na EMRC, sendo de referir existe o registo da “ética” em algumas orientações sobre a gestão e objetivos das disciplinas, como também em situações muito específicas, onde se recorrem inclusive a éticas aplicadas, designadamente à bioética.

Os referenciais de educação, elaborados no âmbito do diploma de autonomia e flexibilidade curricular, visando a componente de Cidadania e Desenvolvimento, encontram-se com múltiplas menções à “ética”, o que espelha uma crescente preocupação da relação e inclusão do homem nas suas comunidades e a sua responsabilidade com as gerações futuras.

Referências bibliográficas:

- Abreu, I.; Roldão, M. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In: PIRES, E. et all, O Ensino Básico em Portugal (pp. 41-94). Porto: Edições ASA
- aQeduto (2016). Como se comportam os alunos nas escolas da Europa?, disponível em: <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q6-estudo/>
- Cabral, R. (2003). Temas de Ética. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia UCP.
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (de cada uma das disciplinas em análise)
- Lima, L. et all (2006). A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade de Ciências de Educação.
- Mendonça, S. (2017). Formação Bioética no 3º ciclo do ensino básico: Evolução, situação atual e perspetivas. Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano – Atas do II Seminário Internacional (858-880). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Mendonça, S. (2019). A Bioética e as Ciências Naturais. Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano – Atas do III Seminário Internacional (165-186). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Valente, M. (1989). A Educação para os Valores. In: PIRES, E. et all, O Ensino Básico em Portugal (pp. 133-172). Porto: Edições ASA