



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 Díaz, Ana Isabel Andrade, Ana Isabel Moreira, Ana Sucena, Anabela Cardoso Pinheiro, Andreia Carvalho, Andreia Sofia Dias Rodrigues, Anna Paula Santos Lemos Peres, António Borralho, 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 Nanhecua, 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 Bolfé, Orquidea 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
Trajetórias 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	112
Educación profesional y universitaria en campamentos de refugiados saharauis: preparando la independencia.....	120
GESTÃO, AVALIAÇÃO E MELHORIA EM EDUCAÇÃO - MANAGEMENT, EVALUATION AND IMPROVEMENT IN EDUCATION.....	132
Inovação e transformação das escolas: um modelo de estudo	133
Educação jurídica remota em tempos de pandemia: relatos de experiências.....	148
Coordenação Escolar e melhoria das escolas missionárias (católicas) em Cabinda – Angola.....	159
Análise de erros como recurso de apoio à aprendizagem matemática.....	171
Pandemia, ensino remoto e equidade: análise exploratória dos impactos nas aprendizagens.....	178
Educação digital: moving to the future - desafios para a escola, professores e alunos....	189
Gestão democrática e a implementação de sistemas de avaliação de qualidade nas escolas da cidade de maputo.....	202
Ação da cooperação internacional na 1.ª reforma curricular de TimorLeste	211
Sources and consequences of teachers’ stress during the Covid-19 pandemic	224
Aprendizagem baseada em problemas – perspectivas de docentes e alunos do ensino superior.....	236
Práticas pedagógicas implementadas por professores do Ensino Superior durante a pandemia	250
Mapeamento das Pesquisas em Políticas Públicas para o Ensino de Ciências	265
Avaliação interna, como mecanismo chave de garantia da qualidade no Ensino Superior ...	266

Lideranças e aprendizagens: projeto de investigação em zonas de influência pedagógica ...	280
Entre as palavras e a ação concreta. Crónica de uma gestão democrática da organização escolar	289
Investigación educacional: rol de las TIC en la docencia universitaria	303
Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino superior público em angola: entre os desafios e as perspectivas	313
Conhecer para melhorar a qualidade da ação educativa	325
Processos organizacionais das escolas e o (in)sucesso escolar: um modelo de análise ...	338
As Atividades de Enriquecimento Curricular como espaço de reflexão sobre educação e território.	351
Dinâmica interdisciplinar de projeto (dip) -matemática e geometria descritiva	364
Novas Tecnologias em Contexto de Sala de Aula no Ensino Superior	380
Práticas e crenças dos professores sobre avaliação: O quê? Como? Porquê?.....	397
A Participação dos Membros do Conselho de Escola na Implementação das Medidas de Prevenção do Covid 19-Numa Escola Primaria em Moçambique.....	407
Para a construção de um Referencial de Avaliação de Escola/ Agrupamento - Um estudo exploratório	414
Práticas de liderança e racionalidades organizacionais em uma escola profissional da zona centro de Portugal	430
ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO - SCHOOL, DEMOCRACY AND INCLUSION	443
A equidade na educação primária em Angola: obrigatoriedade, gratuidade e desigualdades	444
Reflexos da escola como organização burocrática: uma realidade no contexto malanjino ...	454
A escola como promotora da participação cívica e política: o programa “Parlamento dos Jovens”	468
A cultura organizacional escolar: o ethos da escola católica	481
O sucesso e a inclusão socioeducativos: contributos decorrentes da intervenção multissituada dos assistentes sociais nas escolas	494
Meninas Velozes: da periferia à universidade	506
Educación y desarrollo humano: desigualdad e inequidad desde un enfoque interseccional	516
Abordemos el liderazgo distribuido desde la visión interna de una escuela católica madrileña.....	521
Educação de Surdos em Moçambique: políticas, práticas pedagógicas e (ex)inclusão no ensino secundário	538
A prognostic of the impact of coronavirus on education in Europe: some evidence.	550
Os Sentimentos dos Alunos em Tempos de Ensino Remoto de Emergência	558
Regresso às aulas e ensino a distância em tempos de covid-19: Perceções de professores e alunos do ensino superior de Angola.	565

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	578
- ...	578
TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	578
A percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no ensino superior.....	579
Formação contínua de professores e desenvolvimento profissional: papel das lideranças de topo.....	592
Refletindo sobre a prática na supervisão da formação inicial de professores.....	603
La formación inicial del profesorado universitario: una tarea imprescindible.....	619
Morfologia da exploração de smartphones no ensino.....	632
Profissionalização da contratação pública e ProcurCompEU	646
A ação dos coordenadores de departamento nas práticas de supervisão pedagógica.....	660
A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores.....	672
Políticas educativas e capacitação docente: a voz de futuros professores	685
Educational content profiled on three levels of accessibility – an innovative approach to self-education.....	697
Desafios dos professores na educação para o empreendedorismo em tempo de pandemia... 705	
Ensino, aprendizagem significativa e carreira docente no ensino superior angolano	711
Representações da supervisão pedagógica no ensino secundário de São Tomé e Príncipe ... 725	
Gestão curricular e desenvolvimento profissional no seio do grupo disciplinar.....	738
The case of teachers’ distance training on pupils’ distance learning under covid-19	750
Educomunicação e autoria em ambientes virtuais de aprendizagem	758
Effects of a relaxation intervention on college students’ social-emotional competence: study protocol.....	773
O lugar da investigação na prática de ensino supervisionada	779

I

PROJETOS EDUCACIONAIS E
DESENVOLVIMENTO DO
TERRITÓRIO

-

EDUCATIONAL PROJECTS AND
LOCAL DEVELOPMENT

Trajetórias e práticas profissionais de educadores de adultos em processos de RVCC: resultados de um estudo no Norte de Portugal.

Anabela Cardoso Pinheiro¹
anabelacpinheiro@hotmail.com

¹*Universidade Santiago de Compostela, Espanha
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal*

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um estudo de caso sobre o acesso, permanência e sucesso de pessoas adultas em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em Portugal, processos desenvolvidos hoje nas entidades da rede do Programa Qualifica. Aborda os desafios que se colocam à consolidação das competências dos responsáveis pela operacionalização e dinamização de processos de RVCC e apresenta modos de repensar as práticas de uma modalidade de educação e formação que se pretende democrática, holística e plural. A intencionalidade pedagógica e a relação de compromisso com o desenvolvimento das pessoas e dos territórios (Caride *et al.*, 2007) inclui o reconhecimento da diversidade cultural, a presença de diversos atores e múltiplos contextos de aprendizagens. Estes são princípios da intervenção em processos de RVCC cuja verificação o estudo de caso aqui relatado quis realizar. O artigo pretende também identificar e analisar diferentes lógicas de ação e práticas formativas concretas, em contexto de sala, ilustrativas de múltiplas possibilidades pedagógicas. Crê-se que os resultados desta investigação podem contribuir para providenciar conhecimento científico sobre obstáculos à frequência e sucesso educativos de pessoas adultas, assim munindo decisores políticos, instituições e equipas técnicas de maior capacidade para a respetiva confrontação e para a consequente recriação dos contextos formativos.

Palavras-Chave: Educação E Formação De Adultos; Reconhecimento, Validação E Certificação De Competências; Centros Qualifica; Práticas Pedagógicas.

1 Introdução

O presente artigo surge no quadro das atividades de doutoramento da autora, que tem como objetivo fazer uma leitura dos efeitos da mudança de paradigma nas políticas públicas no setor da educação de adultos em Portugal, e em simultâneo refletir sobre os desafios da prática profissional num terreno marcado por tensões e ambivalências (Rothés, Queirós & Moreira, 2019; Lima, 2004). Pretendeu-se ainda integrar reflexões sobre a falta de autonomia e estabilidade deste campo, facto que, em circunstâncias tão adversas, complexifica a possibilidade de consolidação e desenvolvimento de uma profissionalidade efetiva em educação e formação de adultos e a promoção de respostas educativas sólidas capazes de propiciar a democratização do acesso e do sucesso educativos dos adultos. Procurou-se, igualmente, sistematizar um conjunto de considerações sobre a educação de adultos enquanto campo dinâmico, que deve incluir a riqueza dos contextos de vida dos participantes, concretizando a desejável democratização educativa (Barros, 2013). O potencial emancipatório da educação de adultos, criticando as lógicas e modalidades de atuação socioeducativa adulteradoras deste seu caráter, revelam, no terreno, contínuos desafios à concretização da sua ação (Pinheiro & Queirós, 2017). A investigação partiu da revisão de literatura sobre estes

assuntos para elaborar uma leitura e posição crítica sobre a trajetória da educação de adultos no nosso país, ilustrando-a com retalhos da experiência vivida que a autora, durante mais de uma década, protagonizou profissionalmente, enquanto dinamizadora de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (RVCC), no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Esta experiência permitiu o trabalho diário no terreno com centenas de adultos com vista à sua certificação escolar, o acompanhamento das transformações que se foram sucedendo e, fundamentalmente, o gradual envolvimento dos adultos na aposta da sua qualificação. Possibilitou ainda concluir que os sistemas de aprendizagem não formal e informal se evidenciam pela mão de narrativas autobiográficas - representativas de processos de autoconsciência e valorização dos experienciais adquiridos - exibindo o verdadeiro propósito e potencial destes processos. A imersão quotidiana na realidade do desenvolvimento dos processos de RVCC, prolongada no trabalho de terreno desenvolvido no quadro da investigação de doutoramento a que este texto se refere, viabilizou presenciar o impacto e o contentamento que o reconhecimento das competências adquiridas e o desenvolvimento de novas competências originava nos adultos (Pinheiro, 2015).

2 O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Educação de Adultos

A paulatina consolidação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, pela mão de instituições mundiais e europeias com doutrina e ação em matéria de educação, despertou para uma crescente tomada de consciência relativamente à valorização e reconhecimento das aprendizagens adquiridas em contextos não formais (processos educativos estruturados que ocorrem fora da escola) e em contextos informais (aprendizagens realizadas em contextos de socialização). A existência de sinergias entre a educação formal, não formal e informal influenciou o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, já que as competências se apresentam como recursos utilizados com maior efetividade (Cavaco, 2007; Leitão, 2001). Efetivamente, a ideia matriz associada aos processos de RVCC é a de que as competências são desenvolvidas e fortalecidas ao longo da vida e nas mais diversas experiências pessoais, profissionais e sociais. Dado que uma parte significativa da população portuguesa é pouco escolarizada e escassamente certificada, a criação do sistema de RVCC representou um passo em frente em termos de justiça educativa e social. Apesar do vacilante enquadramento político, progressivamente, Portugal afastou-se, na educação e formação de adultos, da vertente escolarizante e da perspetiva funcionalista e vocacionalista e deu lugar a um sistema mais inovador, qualificado por uma lógica pedagógica de valorização e reconhecimento de adquiridos experienciais.

Não obstante o facto de, no início de 2012, a INO quebrar assinalavelmente, associada que foi a “facilitismo”, o que provocou o encerramento de vários CNO disseminados pelo país e culminou com a extinção do programa, a semente estava lançada e a mudança em curso (Barros, 2016; Guimarães, 2011). Mais tarde, e depois de um período de interregno e incerteza, haveriam de surgir os Centros Qualifica (CQ), materializados pela criação do Programa Qualifica, e que são a atual resposta educativa para adultos em matéria de RVCC. Os CQ têm como principal fundamento valorizar as aprendizagens adquiridas pelos adultos ao longo da vida e a oportunidade de, através de formação qualificante, aumentar e desenvolver competências. São estruturas do Sistema

Nacional de Qualificações e que desenvolvem, entre outros serviços, processos de RVCC escolares e profissionais, funcionando como “instrumentos” para aumentar os níveis de escolaridade da população portuguesa, plasmados na Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto.

Nos processos de RVCC, os adultos são chamados a assumir, por um lado, um papel ativo de evidência das competências adquiridas pela experiência no decurso das suas trajetórias, e, por outro lado, um papel ativo de (re)construção desses saberes (conhecimentos, aptidões e atitudes), deixando, pois, de ser encarados como meros recetáculos de conteúdos (Canário, 2006). A tónica pedagógica é colocada na valorização e promoção da autonomia dos participantes, que se pretende que sejam os dinamizadores do conjunto de tarefas associado à abordagem (auto)biográfica e à elaboração do “balanço de competências” em que assentam os processos de RVCC. O balanço de competências, enquanto restituição pelos próprios dos saberes que os indivíduos adquiriram, transportam e mobilizam quotidianamente, possibilita não apenas a sistematização - e eventual “desocultação” - de tais competências, mas também a elaboração de uma análise crítica e autorreflexiva sobre as mesmas. Esta apreciação e interpretação das competências próprias suscita uma maior compreensão da experiência vivida e, eventualmente, conduz a processos de(re)construção da imagem de si próprio, dos outros e do mundo (Cavaco, 2008). É plausível afirmar-se que, para conquistar e mobilizar os adultos portugueses para a participação educativa, como se verificou no período da INO, é necessário centrar atenções nas pessoas e em percursos formativos contextualizados, funcionais, significativos e ajustados às suas necessidades e aspirações. Para tal, é necessário que as opções políticas no reconhecimento dos adquiridos experienciais ultrapassem a lógica da gestão de recursos humanos, do crescimento económico, da instrumentalização da educação, para que se afirme e concretize plenamente este direito dos adultos.

3 Profissionais de RVCC em Portugal: formação, profissionalização e desafios à sua afirmação

O paradigma da educação de adultos integra um carácter transformador e transformativo que fortalece a capacidade dos indivíduos para enfrentarem as transformações da realidade social, revelando-se um campo de intervenção flexível e com o sentido de adaptação necessário ao compromisso educativo de valorizar o desenvolvimento da autonomia e o sentido crítico do adulto. Na ótica de Leitão (2001, p. 75): “O grande desafio que se abre às nossas sociedades e aos sistemas formais de educação e formação, e a cada um de nós, é a aceitação de que a aprendizagem tem lugar permanentemente, ao longo de toda a vida, em múltiplos tempos e nos mais diversos locais”. Assim, pode afirmar-se que existe uma relação de interdependência entre a educação e formação ao longo da vida e o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos. Em simultâneo com esta perspetiva, torna-se necessário problematizar o papel da educação e da formação de adultos e conceber a construção de novos percursos e modalidades ajustados à realidade emergente e às necessidades dos adultos. Modelos mais flexíveis, abertos e integradores, que, portanto, tendem a afastar-se da padronização serial de ofertas formativas propostas sempre e necessariamente em função da respetiva “adequação” ao mercado de trabalho ou da “empregabilidade” que promovem. Consentânea com esta visão da educação de adultos é a necessidade de

profissionais centrados no desenvolvimento de competências, facto que significa a assunção de responsabilidades cada vez mais complexas e diversificadas. Significa também que estes profissionais desempenham um papel crucial num processo de constante regulação de culturas, mundos, vivências e experiências ímpares.

Não se pode escamotear a dificuldade de consolidação identitária e de reconhecimento social do educador de adultos e isto deve-se ao facto de ser uma identidade em permanente (re)construção, marcada pela ambiguidade e dinamismo dos contextos socioeducativos. É um campo privilegiado de elaboração e reelaboração contínua de saberes norteados pela teoria e pela prática. A juntar a estes aspetos, referentes aos contextos e especificidades da prática profissional em educação de adultos, há o conjunto de efeitos do carácter fragmentado, incomunicante e inconstante das políticas públicas, que se vêm caracterizando pela interseção e sobreposição de prioridades e por distintas conceções do que deve ser a atuação neste domínio. Não admira, perante tal fragmentação e inconstância, que se verifique uma profusão de perfis profissionais de educadores de adultos e uma certa desvalorização do trabalho desenvolvido por diferentes técnicos, num campo conturbado e objeto de sucessivas reformas educativas, que persiste em renunciar recursos humanos, materiais e simbólicos, otimizados. Em boa verdade, foram muitas as pessoas que investiram nesta profissão emergente e que, na prática e pela prática, acumularam experiências e consolidaram competências. Foram pessoas que assumiram uma abordagem reflexiva sobre a realidade, articulando canais de cooperação entre todos os contextos. Tal atitude ofereceu-lhes a consciência da circunstância de o ato educativo operar muito para além da mera transmissão de conhecimentos e a preocupação com a integração dos múltiplos e ricos saberes que os adultos possuem. E, permitiu-lhes reconhecer a importância do estabelecimento de uma relação pedagógica de horizontalidade e proximidade, tendo sempre presente que os adultos não são crianças, nem jovens, e que transportam uma história de vida, na qual as decisões acerca do seu próprio processo formativo têm intencionalidade e relevância. Neste sentido, ser educador ou educadora de adultos significa possuir características profissionais, psicológicas e emocionais que manifestem empatia (Faget, 2010; Müller, 2008), sensibilidade e astúcia (Zimerman & Osório, 1997), tolerância e escuta ativa (Brandoni, 2011), comunicação e diálogo (Brandoni, 2011; Silva, 2011), compromisso, equidade, respeito e ética (Astier, 2011; Brandoni, 2011) - características que determinam a autorreflexão (suportada por formação contínua) e a consequente melhoria das práticas e inovação pedagógica. Ao assumirem estes valores e princípios, os educadores de adultos podem alimentar intervenções inovadoras, numa ação educativa que não é neutra, que pretende despertar interesses e entusiasmos e que acima de tudo se direciona para as pessoas.

Os desafios que se colocam à consolidação das competências atribuíveis aos responsáveis pela operacionalização e dinamização de processos de RVCC implicam, entre outros investimentos, um investimento relevante em tarefas relacionadas com a operacionalização dos referenciais de competências-chave que a tais processos estão associados e subentende, portanto, a aquisição e o desenvolvimento de saberes teórico-práticos e de metodologias de trabalho específicas por parte dos Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) e dos formadores das equipas dos CQ. Estes novos agentes educativos e perfis profissionais são responsáveis pela definição do perfil dos candidatos, acompanhamento e mediação dos

processos de RVCC. Em bom rigor, pode afirmar-se que a complexidade dos processos de RVCC é sentida, quer pelos adultos, quer pelos profissionais envolvidos. Tornar visíveis as competências que os adultos possuem, e que na maioria desconhecem ou mesmo desvalorizam, compreende um trabalho intrincado e exigente, por parte de todos os envolvidos, e um fundamental processo de reflexividade, a partir da experiência de vida. São vários os desafios e tensões que se colocam ao longo do processo de RVCC. Um deles prende-se com a assimilação, por parte dos adultos, da lógica subjacente ao mesmo. Aliás, é possível que alguns nem sequer cheguem a abarcá-la plenamente. Um outro desafio - e que não se prende, unicamente, com a prestação e acompanhamento destas equipas - relaciona-se com o sucesso educativo dos adultos e a presença de um elevado número de desistências, perante as exigências deste processo. Manter os níveis de motivação dos adultos é imprescindível para o êxito e eficácia deste dispositivo e o contributo especializado das equipas é relevante, na vigilância permanente dos que avançam no processo, mas também dos que o suspendem e muitas das vezes, nem mesmo o chegam a concluir.

É fundamental considerar que a aprendizagem é uma necessidade permanente, enquanto forma de prevenir a redução dos desequilíbrios e desigualdades sociais e de estimular novas formas de participação cívica, social e política, principalmente num contexto, como o atual, caracterizado pela incerteza e imprevisibilidade. Ao impor o contacto com uma metodologia inovadora e pouco explorada no nosso país, a aposta que na promoção de processos de RVCC implicou, com efeito, a constituição e desenvolvimento de saberes teórico-práticos inusitados, tais como experimentar modalidades de organização e planificação do trabalho, formas de operacionalização dos documentos orientadores e dos referenciais de competências-chave e metodologias de dinamização do processo educativo realizado com os adultos, dessa forma criando e aperfeiçoando competências e contribuindo para a afirmação, necessariamente plural e pluridisciplinar, da profissão de “educador/a de adultos/as”.

A criação e, sobretudo, a consolidação destes perfis profissionais tem sido ameaçada no quadro da intermitente evolução em Portugal do sistema de RVCC. Milhares de técnicos investiram profissionalmente no setor, envolvimento em muitos casos complementado com investimento académico ao nível dos estudos graduados e, sobretudo, pós-graduados. Permanecer ligado a este universo de intervenção socioeducativa, é sinónimo de grande incerteza - dupla incerteza, na verdade, já que o futuro da educação e formação de adultos permanece fortemente ligado e dependente de quadros comunitários de apoio, sem grande sustentação política e sustentabilidade financeira, inviabilizando oportunidades de prossecução da atividade profissional e de desenvolvimento de carreira. Se a esta instabilidade adicionarmos a incerteza quanto aos métodos de atuação a privilegiar, num quadro em que se afirmam constantes alterações metodológicas e avaliativas relevantes - designadamente no sistema de RVCC - bem como as escassas orientações da tutela e fóruns de reflexão e partilha inter pares (Morais & Oliveira, 2015; Pinheiro, 2015), a criação, desenvolvimento, formalização e consolidação de saberes técnico-profissionais dedicados ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais torna-se difícil de solidificar.

4 A motivação dos adultos: contributos teóricos para a respetiva compreensão

A investigação desenvolvida implicou o acompanhamento, pormenorizado, da participação de um grupo de adultos no processo de RVCC. Com efeito, capturar a realidade com rigor, amplitude e profundidade de compreensão sobre os fenómenos a investigar, envolve o cruzamento de diversos materiais empíricos, visões, pontos de vista e entendimentos, fundamentada nas narrativas de adultos e técnicos, e aglutinando vários métodos (discursos, semiótica) e diversas técnicas (entrevistas, questionário de avaliação, observação participante). Aceder à experiência concreta, histórica e socialmente datada e situada, bem como às representações e narrativas que essa experiência gera e que sobre essa experiência são desenvolvidas, só seria efetivamente possível através de um estudo detalhado e em profundidade, ou seja, através da seleção e investigação de um caso concreto. Assim, o estudo de caso através do qual se desenvolveu o processo de conhecimento científico da realidade social selecionada para investigação centrou-se numa unidade dentro de um sistema mais amplo, com o intuito de compreender significados em torno das barreiras à participação educativa dos adultos. A partir deste acompanhamento, foi possível conhecer e explorar as expectativas iniciais, os objetivos e motivações que sustentam a entrada destes adultos no processo, bem como as expectativas finais e perceções sobre os fatores decisivos para a sua permanência e sucesso no processo. Indubitavelmente que, entre outros fatores, o sucesso desta prática educativa correlaciona-se com a identificação das motivações dos adultos e, neste seguimento, produzir conhecimento sobre as expectativas e motivações que impelem e orientam os adultos na escolha, frequência e término desta modalidade educativa de EFA, caracterizada por se apropriar dos percursos de vida dos adultos (Ávila & Aníbal, 2019) torna-se fundamental. Ana Rothes (2019) sublinha a ideia de que os processos motivacionais têm um peso fundamental na origem, perseverança e rumo dos comportamentos humanos. Na dimensão educativa, estes processos têm revelado um importante vínculo e estreita relação com o acesso, permanência e sucesso na formação dos adultos e dos seus comportamentos face à aprendizagem. Perante o que acaba de ser frisado, o conceito de motivação aparece como uma referência indispensável. Com sustentação na teoria de Deci & Ryan (1985), o modelo teórico de Carré (2001) assenta na busca de uma legitimação relativamente às motivações dos adultos implicados em formação. De acordo com o autor, a noção de motivação é, nestes domínios, “invariavelmente invocada” (Carré, 2001, p. 25), dado constituir um verdadeiro pilar no acesso, permanência e sucesso educativo das pessoas adultas. Phillipe Carré, a propósito da origem das motivações inerentes à frequência de formação pela população adulta, destacou dez fatores ou tipos de motivação (2001, pp.47-52). Ao nível da motivação intrínseca, são assinalados três principais motivos: o epistémico, relacionado com “essa paixão de aprender ou de saber”; o socio afetivo, orientado para o propósito de “beneficiar de contactos sociais”; e o hedónico, “pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação”. Os restantes sete motivos são de ordem extrínseca: o económico (“as razões de participação são aqui de ordem explicitamente material”); o prescrito (“a formação é aconselhada por superiores hierárquicos, influência das relações afetivas ou em circunstâncias extremas, porque a lei obriga”); o derivativo (“evitar situações ou atividades consideradas desagradáveis”, ou seja, o aprendente considera que está melhor em formação do que noutro local ou atividade); o operacional profissional (“adquirir

competências percebidas como necessárias para a realização de atividades específicas no âmbito do trabalho”); o operacional pessoal (“adquirir competências percebidas como necessárias para a realização de atividades específicas mas não no âmbito do trabalho (lazer, vida familiar, responsabilidades, associativismos, etc.”); o identitário (“adquirir competências e/ou o reconhecimento simbólico necessário a uma transformação (ou uma preservação) das suas características identitárias”); e o vocacional (“adquirir competências e/ou o reconhecimento simbólico necessários à obtenção de um emprego, à sua preservação, evolução ou transformação”).

Na verdade, a motivação é um construto utilizado para explicar determinados comportamentos humanos. Os desafios colocados aos CQ e aos seus técnicos para gerir expectativas bastante diferenciadas no seio de um grupo e, ao mesmo tempo, lidar com a visão instrumental que, a dada altura, pode acabar por impor-se e dominar a perspetivação e participação em processos de RVCC, são inúmeros. Não obstante, a existência de estratégias metodológicas e do acompanhamento próximo ao adulto, para contornar com profissionalismo e qualidade, as dificuldades e a complexidade que marca o processo de RVCC, simultaneamente no terreno e a partir dos dados recolhidos, foi, igualmente, possível compreender que a ação destes profissionais, de grosso modo, pode influenciar o potencial de sucesso destes processos e consequentemente impactar na motivação dos adultos e na respetiva permanência e conclusão do percurso formativo.

Assim, a questão da profissionalidade, a insuficiente consolidação da mesma, a ausência de estabilidade das equipas e de formação inicial e contínua destes profissionais são alguns aspetos que sobressaíram no trabalho empírico realizado. Acredita-se que estes, fatores, entre outros, podem de alguma forma, prejudicar a condução dos processos de RVCC e a motivação dos adultos. Fatores estes que, até ao momento, não foram passíveis de ser revertidos e traduzidos, naturalmente, em boas práticas. A precariedade e incerteza desta classe profissional traduz-se, facilmente, em profissionais desmotivados no seu desempenho profissional. Muitas das vezes cercados por uma cultura organizacional e burocrática excessiva, o desgaste e volume de trabalho associado a uma prática educativa diária de acompanhamento de pessoas tão diferentes e desenvolver o processo de RVCC, com responsabilidade, é um verdadeiro desafio. A resistência ao processo, a insegurança, a baixa autoestima, a iliteracia, o desemprego, as doenças e os divórcios são exemplos de alguns dos problemas pessoais, familiares e profissionais que caracterizam os adultos. É fundamental profissionais que acreditem no processo, orientados para a prática e análise reflexiva, numa relação que se quer pedagógica, crítica e humanista. No enquadramento destas ideias, não basta a existência de profissionais com requisitos para a docência; com habilitações académicas de nível superior; com certificado de competências pedagógicas e com experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos, se não houver reconhecimento profissional, consenso político e estabilização da iniciativa, cruciais para incentivar à prática reflexiva e à participação educativa dos adultos. Ainda assim, e não obstante a presença de obstáculos, que afetam a participação educativa dos sujeitos, o reconhecimento do impacto pessoal, social e profissional - apesar de ser um compromisso difícil - é decisivo para a valorização dos processos.

5 Conclusão

A premissa de que a aprendizagem, tal como a vida, é um processo contínuo e em construção permanente permite aferir que a dimensão participativa e a dimensão da cidadania que os processos de RVCC são capazes de promover junto dos adultos, são uma clara evidência do potencial transformador que advém da frequência dos mesmos. Encarar a educação e todo processo formativo como um verdadeiro fator que promove o desenvolvimento pessoal, social, profissional e cultural explica a relação existente entre educação e a importância desta para a participação e o exercício da cidadania ativa e democrática. Neste processo, a educação e o desenvolvimento, por excelência, recursos transformadores, estimulam a vida das pessoas, as organizações sociais e locais e o meio natural (Gomez et al, 2002). Este olhar sob a educação é uma das vertentes a valorizar no processo de RVCC, aspeto que se mantém impune, às alterações sucessivas, a que este novo paradigma educativo tem sido sujeito. Para muitos adultos certificados, os processos de RVCC contribuíram para o resgate de uma certa justiça social, para o aumento dos níveis de literacia e de autoeficácia (Salgado, 2011). Níveis de qualificação elevados evidenciam níveis de participação mais consistentes e construtivos. Não obstante as intermitências penalizadoras, na compreensão de um campo educativo que tem sido objeto de contínuas transformações e de numerosas, e por vezes divergentes, (re)orientações políticas e programáticas. (Pinheiro & Queirós, 2017) e apesar de se verificar a manutenção de algumas visões estereotipadas e de alguns preconceitos associados à participação em processos de RVCC, é igualmente interessante verificar que há, ainda assim, adultos que acentuam motivações intrínsecas para aquela participação (a ideia de um “aprender por aprender” e de atingir um sentimento de realização e justiça face a um passado sem consecução de níveis relevantes de certificação académica). A “falta de apoio” ou de “motivação” para prosseguir estudos na “escola normal” e o ingresso precoce no mercado de trabalho são as principais razões pelas quais estes adultos abandonaram o sistema de ensino formal; para alguns dos membros do grupo, ressalta, com a participação no processo de RVCC, o princípio da busca da igualdade de oportunidades e da justiça social, mesmo que diferida no tempo. Precocemente, assumiram obrigações na esfera pessoal, profissional e social e de forma informal e não formal, avolumaram competências, que em boa medida, acresceram aos conhecimentos adquiridos no seio escolar. Apesar destes adultos terem contribuído para a organização e desenvolvimento das sociedades, historicamente, estas competências não eram reconhecidas e principalmente valorizadas. Efetivamente, e contrariando esta lógica, os processos de RVCC vieram, por um lado, alavancar as habilitações escolares, respeitando a adultez dos intervenientes, e por outro lado reforçar e incentivar à educação permanente e ao longo da vida. O desafio de promover a justiça social numa sociedade democrática e, paralelamente, o desenvolvimento de políticas equitativas de acesso e de sucesso educativo foi determinante para que Portugal se aproximasse de outros países europeus (Carneiro, 2010), em matéria de educação de adultos. O processo de RVCC apresenta-se, deste modo, como uma oferta flexível, caracterizada por uma lógica de proximidade, com novos modelos pedagógicos e profissionais capazes de resgatar e motivar adultos, num direito que a todos (supostamente) assiste, o direito à aprendizagem.

Com base nos resultados preliminares deste estudo foi possível estabilizar algumas ideias que, de acordo com os profissionais envolvidos nesta investigação, poderão

melhorar a sua performance em prol da permanência e sucesso dos adultos, nomeadamente a questão da sustentabilidade dos CQ e da sua continuidade, uma vez que consideram ser as forças políticas que ditam o percurso da educação e formação de adultos, com consequências diretas e gravosas para os adultos e profissionais. Um outro aspeto apontado relaciona-se com a volatilidade das equipas de trabalho e afetação de docentes aos CQ, com horários reduzidos ou pelo menos insuficientes (que acumulam com os horários da componente letiva), o que provoca graves constrangimentos na compatibilidade de horários, na divisão do trabalho e responsabilização e até mesmo na leitura e interpretação dos referenciais de competências-chave. A inovação deste instrumento pedagógico-educacional e a sua desocultação, não deve ser feita de forma rígida e formal. Reivindicam a flexibilidade da sua aplicação, que permite a tão desejada pluralidade de combinações de competências, de diferentes ritmos e processos individuais de aprendizagem. A elasticidade e adaptabilidade deste instrumento é abrangente o suficiente para que possa dar resposta à heterogeneidade de adultos que recorrem a este processo e em contrapartida antagónica ao modelo escolarizado, única realidade educativa que, a maioria dos docentes, reconhecia. Para a maioria dos técnicos implicados nesta investigação, o ritmo de trabalho, a exigência e o cumprimento do *timing* e posterior *feedback* relativos à elaboração do Portefólio devem existir, não só pelo lado dos adultos, mas também pelo cumprimento e monitorização de uma resposta efetiva e atempada por parte dos técnicos.

Não raras vezes, estes constrangimentos resultam num processo bem mais longo do que seria expectável para os adultos (que acabam por se afastar ou até mesmo desistir, informalmente, do processo) e para as próprias equipas (que acabam por “acumular adultos errantes”, enquanto que, simultaneamente, acolhem novos adultos encaminhados para processo de RVCC). O recrutamento, o perfil humano e técnico, a comunicação eficaz e uma boa gestão da equipa técnica são aspetos que podem não ter sido salvaguardados na composição destas equipas de trabalho, resultantes destas parcerias e mecanismos. Por último, foi ainda acentuado por estes profissionais a necessidade de se criar uma estrutura ou uma associação profissional, com reconhecida autonomia, capaz de autorregular a profissão, com vista à defesa dos direitos dos educadores de adultos e ao reconhecimento social desta atividade.

Um bom desempenho profissional pode, entre outros aspetos, correlacionar-se com o reconhecimento de determinada identidade profissional. Um grupo profissional, com fundamental importância no desenvolvimento humano e no seu sucesso, não deveria experienciar um permanente quadro vivencial de insatisfação e instabilidade. O que poderá inverter este cenário pode estar relacionado com processos de profissionalização, na medida em que, é no “chão da sala de formação” que se quebram resistências e se mobilizam adultos para uma prática educativa e formativa bem-sucedida (Rothés, Queirós & Mendes, 2019). O rumo das políticas públicas, maioritariamente, sob a jurisdição do Estado, deve resultar também da capacidade destes técnicos e adultos intervirem no processo político, nas mais variadas dimensões: macropolítica, macroeconómica e dimensão institucional e técnica.

4 Referências

Astier, I. (2011). Médiation sociale et nouvelles éthiques professionnelles. In G. Jobert (Dir.), Éducation Permanente, 189, 63-72. [artigo em revista]

- Ávila, P. & Aníbal, A. (2019 [forthcoming]). Adults and Learning in Portugal. A decade of advances and setbacks in the fight against the educational social inequalities of the adult population. In L. Rothes (Ed.). *Adult Educational Participation: Realities and Challenges*. Lisbon: Another Way. [capítulo ou artigo em livro]
- Barros, R. (2016). Diversificação, massificação e esvaziamento da oferta de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal: algumas reflexões e inquietações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50 (1), pp. 13-36. [artigo em revista]
- Barros, R. (2013). *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal*. Lisboa: Chiado Editora. [capítulo ou artigo em livro]
- Brandoni, F. (2011). Construcción de calidad en el ejercicio del mediador. In F. Brandoni (Comp.), *Hacia una mediación de calidad* (pp. 25-57). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. [artigo em revista]
- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Firagi; et al. (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp.35-46. [artigo em revista]
- Caride J. A; Freitas, O.M & Vargas, G. C. (2007). Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade. Maia: Profedições, Lda. [capítulo ou artigo em livro]
- Carneiro, R. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: primeiros estudos de avaliação externa – Eixo Adultos – 2009*. Lisboa: ANQ. [capítulo ou artigo em livro]
- Carré, P. (dir.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan. [capítulo ou artigo em livro]
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), pp. 133-150. [artigo em revista]
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados, diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Portugal. [tese de doutoramento]
- Deci, EL, & Ryan, RM (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. [capítulo ou artigo em livro]
- Faget, J. (2010). *Médiation. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Éditions érès. [capítulo ou artigo em livro]
- Gomez, J., Callejas, G. & Freitas, O. (2002) *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local, Perspetivas Pedagógicas e Sociais de Sustentabilidade*. Porto: Profedições. [capítulo ou artigo em livro]
- Guimarães, P. (2011). Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação e formação para a competitividade. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. [capítulo ou artigo em livro]
- Leitão, J. A. (Coord.). (2001). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Materiais de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. [capítulo ou artigo em livro]
- Lima, L. C. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos – Fórum III*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 29-43. [capítulo ou artigo em livro]
- Morais, A. & Oliveira, A. (2015). Os processos de RVCC na educação de adultos: evolução ou involução metodológica?. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. (10), A10-081. [capítulo ou artigo em livro]
- Müller, F. G. (2008). Competências Profissionais do Mediador de Conflitos no Contexto escolar. In *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1, 107-121. Disponível em <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n1/REID1art6.pdf>. [documento consultado na internet]
- Pinheiro, A. & Queirós, J. (2017). Dos Centros Novas Oportunidades aos Centros Qualifica: avanços, recuos e impasses do enquadramento político e institucional do

- reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. IS Working Papers, 55, 23 pp. [artigo em revista]
- Pinheiro, A. (2015). A educadora social enquanto educadora de adultos: considerações sobre os desafios ao desenvolvimento de uma profissão. *Sensos*, V (1), 107-120. [artigo em revista]
- Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. [documento consultado na internet]
- Rothés, A. (2019). A motivação para a educação e a formação nos adultos: Razões, crenças e objetivos dos adultos que se envolvem em atividades educativas e formativas. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese de doutoramento. [tese de doutoramento]
- Rothés, Queirós & Mendes (2019). Realidades e desafios da participação educativa dos adultos: resultados de uma investigação no Norte de Portugal. Relatório de Pesquisa. in ED – Centro de Investigação & Inovação em Educação. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto [capítulo ou artigo em livro]
- Rothés, Queirós & Moreira (2019). Plano Nacional de Literacia de Adultos. Relatório de Pesquisa. in ED – Centro de Investigação & Inovação em Educação. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto [capítulo ou artigo em livro]
- Salgado, L. (2011) O Desenvolvimento Local enquanto estratégia contra a exclusão social, in *Novas alternativas educativas contra a exclusão*. Coimbra: ESEC. Comunicação não publicada. [artigo em revista]
- Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. In *Revista Intersaberes*, ano 6, n. 12, 249-265. Curitiba: Grupo Educacional UNINTER. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/15409>. [documento consultado na internet]
- Zimmerman, D. E. & Osório, L. C. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artmed Editora. [capítulo ou artigo em livro]

Universidade e território: uma relação necessária

Ronara Cristina Bozi dos Reis¹
ronara@unifei.edu.br

¹ *Universidade Federal de Itajubá – Unifei – Campus Itabira, Brasil*

Resumo

Um município minerador, diante da iminente exaustão de seu recurso natural, buscou uma via para a diversificação econômica local. A escolha foi pelo viés da educação e o instrumento foi a implementação de uma universidade: de uma economia mineradora, produtora de um bem intangível, passar-se-ia para a intangibilidade. Diante da presença desse novo ator local, a pesquisa empírica buscou responder ao questionamento: qual é a atuação da universidade enquanto agente de transformação do território? Foram realizadas dezoito entrevistas semiestruturadas com personalidades locais, desde profissionais como professores, pesquisadores e administradores da instituição, bem como agentes externos que mantêm ou mantiveram relações estreitas com a universidade. A análise do conteúdo foi a técnica analítica escolhida para a construção de uma categorização das declarações dos atores envolvidos na implementação da universidade no município. Os resultados encontrados apontaram para a falta de unanimidade quanto à consideração da questão territorial quando da implementação da instituição. O entendimento é de que se trata de mais uma escola para o município e de um contingente de novos moradores compostos pelos estudantes, professores e funcionários. Não há clareza para a população, segundo os entrevistados, sobre o papel da universidade e é premente que se diga à sociedade o porquê de uma universidade no território. A universidade é vista como aquele ator capaz de mudar uma realidade, porém, quando o questionamento é sobre a consideração das questões territoriais nessa tomada de decisão, percebe-se uma negligência a esse aspecto e ao próprio conceito de território, o que permite concluir que não houve um planejamento prévio e adequado que considerasse a presença desse agente e possíveis consequências nas relações que viriam a ser estabelecidas em uma realidade que já estava construída. Existe uma inadequação da atuação da universidade no território, sugerindo a necessidade de uma identidade informacional para instituição.

Palavras-Chave: Universidade, Território, Realidade Local.

Introdução

A atuação da universidade e sua relação com o território são um campo de pesquisa relativamente recente para o caso brasileiro. Estudos apontam a relevância da universidade para os processos inovativos (Albuquerque, 2000; Albuquerque *et al.*, 2005; Albuquerque; Silva; Póvoa, 2005; Arocena; Sutz, 2005; Rapini *et al.*, 2009; Silva Neto, 2011; Ortiz, 2015). No entanto, uma atuação pensada, planejada para que a universidade seja o agente central da transformação local ainda é um tema, cujo estudo deve ser intensificado para o caso brasileiro.

Paula (2019) compara a universidade contemporânea a um eclipse. Assim como o fenômeno da natureza, a universidade é constituída por dois focos: de um lado, o ensino público, com base no princípio de que ela precisa atender ao interesse dos indivíduos, dando-lhes respostas às respectivas necessidades; de outro, o foco da universidade estaria voltado para a pesquisa, para a busca do conhecimento, razão de ser da

instituição universitária. A universidade contemporânea, portanto, teria esses dois papéis.

É no entrelaçamento desses papéis que se desenvolve o caso aqui estudado. A implementação de uma universidade em um município pretende a mudança de seu perfil econômico. Porém, esse território já tem características sedimentadas em virtude do perfil minerador local. A aposta dos idealizadores da implementação de uma universidade no município seria tratar-se de um agente capaz de mudar essa realidade mineradora a médio e longo prazos, diversificando seus conhecimentos.

Território, seguindo Santos (2000), dota os homens de uma sensação de pertencimento. Não é simplesmente uma localização física, mas as relações que decorrem na localidade, por ser “a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (Santos, 1998, p. 47). Dessa forma, não se muda um contexto sem o “consentimento” de uma realidade que está dada. Ao colocar uma universidade como um novo eixo para o desenvolvimento local, presume-se que as questões territoriais tenham sido consideradas, sob pena de não se alcançar o objetivo proposto, que é a melhoria das condições materiais e sociais da população.

A expectativa construída nesse contexto é de que o êxito da implementação de uma universidade no município resulte do entrelaçamento dos dois focos da universidade contemporânea: a busca pelo atendimento das necessidades dos indivíduos e a geração do conhecimento com respaldo em pesquisas que dêem respostas a essas necessidades. O entrelaçamento desses objetivos daria à universidade o protagonismo na realidade do município sem negligenciar os aspectos socioespaciais das atividades econômicas.

Universidade, território e inovação

A universidade é um agente importante para a inovação. Vale (2012) salienta que a invenção e a inovação são fundamentais para o sistema de produção capitalista. Os dois conceitos não se confundem. Enquanto o primeiro implica uma ideia inicial para um novo produto ou um novo processo, o segundo seria a concretização da ideia inicial. Segundo o autor, a invenção precede a inovação, e as universidades, geralmente, desempenham papel fundamental na primeira por seu caráter de construção de novas ideias. Já a inovação tende a estar forte, mas não exclusivamente, vinculada a empresas, pelo fato de elas buscarem novos produtos, novos processos, novas formas de comercialização. A la Schumpeter!

Assim, conclui o autor que universidades e empresas guardam forte relação entre si. Ou deveriam guardar. Tal relação se daria, sobretudo, por processos de transferência do conhecimento, que sustentariam as dinâmicas inovativas. As universidades são, portanto, agentes cruciais na geração do conhecimento, sobretudo através da investigação científica, beneficiando as economias locais (Goddard *et al.*, 2012).

Ruffoni, Melo e Spricigo (2017) discutem a trajetória da universidade na geração do conhecimento e da inovação. Os autores destacam dois enfoques sob os quais se pode entender a universidade como agente da informação, do conhecimento e da inovação e do consequente desenvolvimento econômico. São eles a ótica dos sistemas de inovação (SI) e a da tríplice hélice (TH), que estuda a relação entre a universidade, empresa e governo nos empreendimentos inovativos.

Etzkowitz e Leydesdorff (2000) propuseram o modelo da TH, que apresenta as relações entre a universidade, a firma e o governo, e os impactos no desenvolvimento. Duas perspectivas complementares podem ser observadas: a institucional, que diz respeito aos arranjos institucionais entre as três esferas, e a evolucionária, que entende cada esfera como um subconjunto que pode modificar o papel que desempenham no contexto em que está inserido (Ruffoni; Melo; Spricigo, 2017).

A abordagem teórica do SI compreende que as universidades exercem um papel duplo: de um lado, formam mão de obra especializada; de outro, alimentam e sustentam a pesquisa científica. Nesse enfoque neo-schumpeteriano, o processo de geração da inovação é protagonizado pela empresa e cabe à universidade o papel de qualificar a mão de obra que poderá contribuir para a geração de inovação no âmbito da empresa. Já a abordagem da TH percebe a universidade como um agente da inovação.

Sendo assim, enquanto o SI enfatiza a organização do sistema de pesquisa e a estrutura industrial de um país ou região, a abordagem da TH se preocupa com os pactos estabelecidos entre a universidade, a empresa e o setor público, entendidos como agentes centrais na produção do conhecimento e da inovação (Ruffoni; Melo; Spricigo, 2017).

Para o caso estudado, importam, sobretudo, as relações institucionais estabelecidas localmente no sentido da intensificação do papel das instituições no contexto em que se localizam, ressaltando a questão do território como fundamental, no sentido de potencializar a atuação das universidades como agentes da informação, do conhecimento e da inovação, em função das externalidades que decorrem de tal atuação.

Brundenius, Lundvall e Sutz (2009) apresentam o conceito de *Developmental University*, em que propõem, para os países em desenvolvimento, uma atuação mais ampla para a universidade.

Os autores ampliam a proposta da TH para o SI, tendo a universidade um papel mais amplo, podendo e devendo contribuir para outras demandas da sociedade, que não apenas as empresariais, fomentando o desenvolvimento em uma perspectiva mais ampla. Os autores ainda defendem esta perspectiva como uma resposta às demandas contraditórias colocadas à universidade, e que o sistema deve combinar as capacidades de atender, no curto prazo, às necessidades da sociedade com algum grau de autonomia e comprometimento de longo prazo, e promover inovação de modo a combiná-la com igualdade e justiça sociais e globais. (Ruffoni; Melo; Spricigo, 2017, p. 191)

O papel das universidades é importante de ser estudado pelo seu caráter privilegiado em um cenário como esse em que a informação e o conhecimento são fundamentais para a sustentação da lógica de um sistema de produção. Cada vez mais, intensifica-se a “pressão [...] para que as universidades (mesmo públicas) produzam conhecimentos apropriáveis pelo setor produtivo de forma a aumentar a competitividade das empresas” (Baumgarten, 2008, p. 104).

Embora os autores convirjam no que se refere ao papel da universidade como agente da informação, do conhecimento e da inovação, Rapini (2018) aponta pontos de melhorias para lidar com as fragilidades para a atuação das universidades: 1) geração de conhecimento multidisciplinar; 2) redução da burocracia interna das universidades de forma a favorecer uma ampla cooperação; e 3) fomento a ações voltadas para o Desenvolvimento *vis-à-vis* da Universidade Empreendedora. Esses pontos estão alinhados a Fonseca (2019), que aponta também como elementos limitadores da atuação

da universidade: a) limitações de recursos financeiros, humanos e de tempo; b) processos burocráticos complexos; c) pulverização dos canais de engajamento; e d) precariedade na avaliação de *performance*.

A relação da universidade com a sociedade fica comprometida no sentido de que essa última pode não ter acesso ao conhecimento produzido pela primeira. As demandas sociais, de onde deveriam partir as pesquisas científicas e acadêmicas, acabam por ter um papel secundário quando do direcionamento dos esforços de pesquisas. Prevalece a lógica mercantil. Ora, tal fato sinaliza uma primazia dos interesses de alguns grupos em detrimento do ganho social da pesquisa científica. A necessidade de atentar para o caráter do papel da universidade não é nova.

Seguindo Baumgarten (2008), “esse debate remete à relação entre produção de ciência, tecnologia, inovação e necessidades sociais e à importância crescente da apropriação, por parte de diferentes atores sociais, de conhecimento científico que possa ser incorporado socialmente para a resolução de problemas, gerando inovação social” (Baumgarten, 2008, p. 104).

Szapiro, Mattos e Cassiolato (2017) reforçam o discurso.

Na escala local/regional, as estruturas sociais e políticas, construídas em trajetórias históricas de reforço de assimetrias e privilégios de determinados grupos, constituem, talvez, o maior desafio para políticas de inovação com foco territorial. (Szapiro; Matos; Cassiolato, 2017, p. 403)

A questão territorial é abordada como relevante para a definição das especificidades regionais e locais. Quando se está discutindo SIs, é pertinente que as questões sociais, culturais, históricas sejam levadas em consideração, de maneira que respostas possam ser dadas ao que é específico, ao que é local. Daí, a estreita relação entre território e identidade. O conhecimento tácito é característico de cada território e, por isso, de cada comunidade. O conhecimento é localizado.

Santos (2000), para quem território é um conceito central, esclarece-o como construção social.

Território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda. (Santos, 2000, p. 47)

Lastres (2007), Albagli e Maciel (2004) alertam para a importância de considerar o território um ator central na construção do conhecimento, ao afirmarem a necessidade e a relevância da construção de metodologias e instrumentos que, empiricamente, evidenciem os fluxos locais de conhecimento, não negligenciando as condicionantes históricas e geográficas da realidade analisada.

[...] definir a natureza das relações locais que produzem resultados socioeconômicos propícios ao desenvolvimento baseado no conhecimento, no aprendizado e na inovação, procurando construir novos instrumentos de pesquisa empírica capazes de captar essas relações, seus canais e seus fluxos. (Albagli; Maciel, 2004, p. 13)

O conhecimento não é autônomo, mas, sim, contextualizado, influenciando e sendo influenciado pelo seu entorno, aí incluídos os indivíduos e as instituições agentes, promotores e difusores da informação e do conhecimento. A economia da informação e do conhecimento não é uma garantia, por si só, de que a existência da informação e do conhecimento seja condição suficiente para a inserção nesse cenário da intangibilidade que leva a inovações e, por conseguinte, ao desenvolvimento econômico e à apropriação social do conhecimento gerado. Existe a necessidade de levar em conta o contexto, a realidade informacional e as facetas tácitas do conhecimento que podem estar difusas. A universidade, para atuar em um contexto que lhe é dado, deve, pois, apropriar-se do saber local/regional para que as interações com o demais agentes da inovação, da informação e do conhecimento sejam capazes de gerar saberes que, por sua vez, serão apropriados pela sociedade. É um processo que se retroalimenta.

Métodos

Foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, por ser um tema pouco explorado para a realidade brasileira e as universidades, de caráter descritivo, pois tratou de caracterizar o objeto de estudo.

A implementação da universidade no município de Itabira, Minas Gerais, Brasil dotou a própria universidade de significados que não podem ser apreendidos, a menos que os agentes envolvidos na situação sejam ouvidos. Tanto se o agente promoveu a mudança da realidade local ou se o agente sofre os impactos de tal mudança, os números e sua frieza não alcançam a dimensão das relações delineadas no território. No entanto, o entendimento do impacto da presença desse agente na realidade do município passa, por consequência, pela forma como os agentes apreendem e introjetam essa presença.

O estudo empírico foi desenvolvido na Universidade Federal de Itajubá Unifei *Campus* Itabira, por tratar-se de um *Campus* que nasce sob a égide da economia da informação e do conhecimento, pretendendo ser uma universidade empreendedora. No âmbito da economia da informação e do conhecimento, há um resgate da discussão territorial, já que a inovação tende a estar relacionada com a intangibilidade.

Foram realizadas dezoito entrevistas semiestruturadas com personalidades locais – profissionais como professores, pesquisadores, administradores da instituição e agentes externos que mantêm ou mantiveram relações estreitas com a universidade.

A análise do conteúdo foi a técnica analítica escolhida para a construção de uma categorização das declarações dos atores envolvidos na implementação da universidade no município.

Discussão dos resultados

“Eles [a sociedade como um todo] não conseguem absorver a grandeza desse projeto”.
(Entrevistado 16)

A discussão da relação entre universidade e território objetiva averiguar em que medida as questões territoriais foram consideradas quando da implementação de uma universidade em uma localidade. O cerne da questão é o fato de que há uma realidade a ser considerada quando um agente, que se pretende transformador ou inovador, instala-

se e, a partir daí, novas relações emergirão, o que tenderá a condicionar o arranjo local existente.

A universidade foi pensada como um agente de transformação de uma realidade. No entanto, essa instituição seria implementada em um cenário já existente, com características muito bem definidas, como revela a liderança do setor empresarial municipal, ao afirmar que a sociedade itabirana tem características peculiares, por se tratar de um município minerador que cresceu e se desenvolveu em torno desse pilar. Sendo assim, uma alteração significativa do eixo produtivo não poderia prescindir do aspecto territorial. O Entrevistado 12 afirma que “Itabira é uma cidade altamente provinciana” (Entrevistado 12) e a essa característica é acrescentada a descrição do Entrevistado 9.

[...] é um território operário, é uma cultura mineradora de operário. A gente está fazendo crítica, mas é uma realidade que existe. Quer dizer, a transformação disso vai levar um tempo para essa, nem é digestão, é ruminância que a gente vai ter que engolir e ruminar e ruminar para conseguir fazer. (Entrevistado 9)

Ao serem questionados a respeito das questões territoriais, excetuando os representantes do setor público, os demais entrevistados não reconhecem com clareza a consideração do território para a tomada de decisão na implementação do *Campus*, sobressaindo, claramente, o argumento econômico de mudança do eixo produtivo município como fator primordial.

A falta de unanimidade dessa resposta justifica-se pelo fato de que, para os representantes do setor público envolvidos na discussão, foi considerado o território. De acordo com esses agentes, “não se tratava de deixar uma obra para o município, mas, sim, um projeto de futuro, um projeto para perpetuar” (Entrevistado 16). A despeito dessa percepção, os mesmos representantes do setor público afirmam que a população, a sociedade não compreendeu ainda o papel da universidade, sobressaindo, por enquanto, o entendimento de que se trata de mais uma escola para o município e de um contingente de novos moradores (estudantes, professores e funcionários) e consumidores (Entrevistados 17 e 18). Não há clareza para a população, segundo os entrevistados, do papel da universidade, sendo premente que se diga à sociedade o porquê de uma universidade no território, não, por exemplo, de uma indústria.

Não está no modelo mental delas [das pessoas] a universidade como agente de desenvolvimento econômico. (Entrevistada 10)

Os nossos representantes [políticos] também não tinham, não sabiam entender a importância de uma instituição de ensino. Eles davam valor para uma indústria de transformação, indústria de base, ou seja, eles estavam ligados ainda à segunda revolução industrial. A verdade para eles, o paradigma para eles, eles viviam no paradigma da segunda revolução industrial. Para ter desenvolvimento, tem que ter fumaça saindo na chaminé. (Entrevistado 12)

[...] é preciso fazer um trabalho de convencimento e de aceitação da sociedade daquela cidade, daquela comunidade, daquele território, para que essa instituição possa chegar e ser implementada de forma a juntar forças com o potencial da cidade e não chegar competindo com as questões sociais, econômicas e acadêmicas existentes naquele território, naquela cidade. (Entrevistado 14)

É possível inferir dessas declarações, feitas pelos idealizadores o projeto *Campus Itabira*, alguma preocupação em relação ao entendimento, por parte da população, da presença de uma instituição de ensino superior como ator central do desenvolvimento

econômico local. No entanto, não se pode inferir de tais colocações ações que levassem à sociedade o porquê dessa escolha. Dessa forma, pode-se aferir que a questão do território foi colocada, mas não foi trabalhada!

A população, confesso para você, tenho que assumir que, até hoje, ela não absorveu. Ela não sabe a importância de uma universidade. Ela ainda não tem noção do tamanho disso para a economia. De certa forma, eu dou razão para a população pelo seguinte: uma cidade que viveu a vida toda [...] escrava de uma só empresa... (Entrevistado 16)

Catorze dos dezoito entrevistados enxergam a presença da Unifei como aquele ator capaz de mudar uma realidade existente desde a década de 40. No entanto, quando o questionamento é sobre a consideração das questões territoriais nessa tomada de decisão, percebe-se uma negligência a esse aspecto e ao próprio conceito de território. Ora, não seria exagero concluir que não houve um planejamento prévio e adequado que considerasse a presença desse agente e das possíveis consequências nas relações que viriam a ser estabelecidas em uma realidade que já estava construída.

Diferentemente de outros países em que a questão do planejamento territorial é considerada *a priori*, para o caso estudado, esse desprezo pode ser responsável pelos resultados aquém dos desejados – outro consenso entre os entrevistados – diante das relações que foram possíveis de ser estabelecidas em tais circunstâncias.

Questionada sobre a maneira como as questões territoriais foram consideradas para a presença de um agente da informação, do conhecimento e da inovação, a resposta da Entrevistada 1 reforça a questão econômica. Ou seja, preponderou a questão a substituição da atividade principal. Essa percepção pode ser considerada unânime na resposta dos dezoito entrevistados. As duas declarações reportadas a seguir resumem a visão que prevalece para a maioria dos entrevistados. Como já dito, apenas os idealizadores reconhecem alguma consideração com a questão territorial.

Eu acredito que houve, sim, uma avaliação no sentido da importância que a Universidade aqui poderia contribuir em relação à formação da população, à atração de empresas e instituições [...] Mas te falar se houve uma real avaliação que a Unifei seria o ideal para se criar, a instituição ideal para se criar o *Campus* para atender aqui a região, isso eu não sei te responder. (Entrevistado 3)

Eu não sei se isso foi pensado de maneira consciente. Principalmente, nesse conceito mais amplo de território. Existe esse modelo que mostra que pode ser transformador de todo um território. Talvez isso pudesse estar consciente lá atrás nos fundadores da proposta, mas, para mim, talvez isso não tivesse tão bem estruturado. (Entrevistado 6)

Leitura diferente é feita pelos entrevistados 5 e 14. Esses dois personagens entendem a consideração das questões territoriais por entenderem também a articulação feita quando da concepção do projeto original da Unifei *Campus* Itabira, como mostram as declarações abaixo.

No início, a Unifei, quando veio para cá, ela veio com isso mais nítido, porque foi um projeto que nasceu entre o dirigente da Vale [empresa privada] naquela época, que acabou também se aproximando do reitor daquela época e juntou o poder público municipal também nessa empreitada. Foi costurado algo em que as relações eram claras. Uma relação Estado-empresa-poder público municipal. Dessa relação, nasce o *Campus*, em uma experiência até então inédita [...] As engenharias pensadas para aqui foram discutidas com a Vale na época. Quais seriam as engenharias mais interessantes. A Vale deu alguns palpites. (Entrevistado 5)

No caso de Itabira, houve um trabalho, sim, preliminar nas reuniões que fazíamos, o grupo que trabalhou a proposta, inclusive, houve momentos em que o prefeito da cidade

participou das discussões. Então, eu acho que, no caso de Itabira, houve uma preparação. Se ela foi eficaz ou suficiente, isso eu não sei avaliar, porque eu não acompanhei a implementação. Eu trabalhei mais no projeto, a implementação eu não acompanhei [...] Mas o que eu posso afirmar é que, na preparação do projeto, essa questão foi levada em conta, sim. (Entrevistado 14)

Um recorte possível na questão da relação universidade e território é observar as respostas dos agentes que participaram da decisão da implementação da universidade no contexto da TH. O representante do setor público na tomada de decisão, quando questionado a esse respeito, é enfático em seu posicionamento.

Eu jamais pensei na universidade só para atender somente nossa cidade. Eu nunca pensei isso. Nunca passou pela minha cabeça. Não haveria demanda para isso. Daí a pouco, eu teria aqui mil engenheiros formados e acabou. A ideia é muito além disso. (Entrevistado 16)

Leitura semelhante é feita pelo representante da universidade à época da tomada de decisão. Talvez, em função da ocupação/função do Entrevistado, para o grupo formado pelos representantes do setor público e para aqueles ligados diretamente a universidades, é clara e evidente a consideração das questões territoriais para a implementação de uma universidade em Itabira.

A Entrevistada 8 tem uma leitura peculiar sobre a questão territorial. Essa personagem fala do lugar de professora e pesquisadora e, a princípio, não reconhece a questão territorial como elemento inerente à implementação da Universidade no município.

Na verdade, a Unifei-Itabira foi uma encomenda. Então, [...] todos nós que chegamos, recebemos pacotes de cursos, que já tinham uma modulação, já tinham uma estrutura, que já tinham nomes, que já tinham objetivos [...] no caso aqui uma região de extração mineral, o conhecimento e a capacitação e as experiências dos docentes nessa área fariam muito mais diferença, se a gente conhecesse mais esse processo produtivo para atuar, para formar um engenheiro [...]. E para que um professor conseguisse ministrar suas disciplinas adequadamente à realidade local. (Entrevistada 8)

Essa visão permite concluir que, a despeito de os idealizadores do projeto Unifei *Campus* Itabira adotarem o discurso de que o território foi levado em consideração, na prática, no funcionamento da Universidade, a evidência aponta que não é o caso. Os cursos foram modulados pelo modelo do *Campus*-sede, dotando o *Campus* Itabira de uma outra identidade, que não a própria, sendo essa uma crítica comum a outros entrevistados.

Talvez, a gente não tenha tido um esmero nessa tratativa [...] a chegada, eu acho que não considerou o território, considerou muito só o município. Ela não considerou muito a queda das fronteiras, o papel importante que se tinha. Chegou, ainda, de uma forma muito, não falar subordinada, mas muito o modelo de Itajubá, que era uma coisa já pronta e que é natural. Veio para um *Campus* avançado, até hoje é, mas sem essa preocupação, talvez, de fazer isso enraizar, sem assimilar, porque, de certa forma, a Unifei-Itabira tem que ser um pouco a cara do território e, ao mesmo tempo, o território se transformar a partir dessa ação. Mas a gente não viu, necessariamente, isso. (Entrevistado 9)

Um dos lados é essa questão: não foi entendido o contexto. Então, foi transplantado um projeto [...] Então, não houve um respeito de contexto. Aí, quando se explica que foi porque os melhores engenheiros de Itajubá que fizeram a diferença na Vale. E, aí, a Vale entendia que, se era para trazer para Itabira para virar um legado, tinha que ser a melhor universidade. E, dentro do parâmetro deles, a melhor universidade era a Unifei. (Entrevistada 10)

Esse ponto merece ser ressaltado, pois, para aqueles agentes que não participaram da concepção, mas que vivem a realidade da implementação, a questão territorial não é percebida. As falas corroboram os fatos. A experiência descrita pela Entrevistada 8 resalta resultados negativos para a universidade em razão da adoção de um modelo que, em um primeiro momento, não se mostra adequado para o contexto, sem adaptação científica e tecnológica, que precisou ser revisto.

Nesse tempo, a gente se reformulou. A gente começou a olhar o território de uma forma diferente, porque ele justificaria nossa presença aqui. Os avaliadores [do MEC] foram bem duros e falaram assim “o que a gente quer saber é por que vocês estão aqui”, “qual é a diferença de vocês estarem aqui ou estarem em João Monlevade, Santa Maria”. (Entrevistada 8)

Confrontada com a realidade, a Entrevistada 8 constatou a inadequação de sua atuação no território, reforçando o que defende esse trabalho que é a necessidade de uma identidade informacional para instituição.

A nossa resposta era generalista. Era assim “a [nossa Engenharia] pode atuar em qualquer lugar. A gente prepara um profissional para atuar em Itabira, em qualquer lugar do país e do mundo”. E o cara falou “não. Para esse curso existir aqui, ele tem que ter impacto aqui”. A gente falou “tem impacto aqui, a gente faz vários estudos daqui, de diagnósticos, a gente foi muito ativo [em nosso curso]”. Mas isso não estava escrito. O que a gente fazia era empírico. A gente buscava informações no território empiricamente, mas não para entender nosso papel, mas para desenvolver uma pesquisa que, até aquele momento, era desvinculada do nosso papel. (Entrevistada 8)

Eu acho que isso não é uma realidade da universidade. A universidade não está preparada para isso [para o território]. Todo mundo leva o rótulo de que a gente é uma alternativa para o desenvolvimento. Acho que isso está na boca de muitas pessoas, mas que, de fato, isso não é discutido, isso não é detalhado e que, talvez, a Universidade, por ser Federal, digo assim “está bom, eu posso contribuir, mas, e daí, se eu não contribuir?” (Entrevistada 8)

Essa mesma fragilidade é percebida pelo Entrevistado 9 que fala pela iniciativa privada.

Talvez, se tivesse tido essa visão de território desde o começo, ela teria preparado melhor esses agentes que chegaram e mesmo os que estão aqui, para que pudéssemos ter um começo menos conflitante. Muitos não conseguiram ficar, foram embora, houve uma dificuldade grande. Acho que, assim, não houve muito essa preocupação com essa perspectiva de território. (Entrevistado 9)

Considerando esses relatos, a TH itabirana não gira a contento. O poder público percebe o território. A universidade e a iniciativa privada, não necessariamente. É o entendimento de sua atuação no território que permitirá à universidade construir sua identidade informacional. Nesse contexto e seguindo Ruffoni, Melo e Spricigo (2017), são primordiais as relações institucionais estabelecidas localmente para viabilizar a atuação das universidades como agentes da informação, do conhecimento e da inovação.

Considerações Finais

Os resultados permitem inferir que o território (Santos, 2000) não foi devidamente considerado quando da decisão de implementação da universidade por parte dos idealizadores do projeto. Embora haja um entendimento, por parte dos que articularam o projeto de implementação do *Campus* Itabira, de que o território foi levado em consideração, a evidência empírica não corrobora tal entendimento, o que pode ser

confirmado pela fala dos entrevistados que não reconhecem tal discussão. Na realidade, a maioria dos entrevistados nem mesmo domina o conceito de território, considerado nesse estudo, identificando-o de forma genérica com o espaço geográfico.

No entanto, se o propósito for uma mudança do eixo produtivo local, essa dimensão territorial necessariamente precisa ser incorporada às decisões da universidade como agente local da informação, do conhecimento e da inovação. A atuação da universidade no território, transformando a realidade local, decorrerá desse entendimento e da introjeção desse aspecto em suas escolhas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A universidade precisa definir qual é, de fato, seu papel e construir sua identidade informacional, que até então é atrelada à do *Campus*-sede, e escolher se chamará para si a responsabilidade da diversificação econômica local.

A Figura 1 abaixo aponta dimensões propositivas para a consideração do território na atuação da universidade.

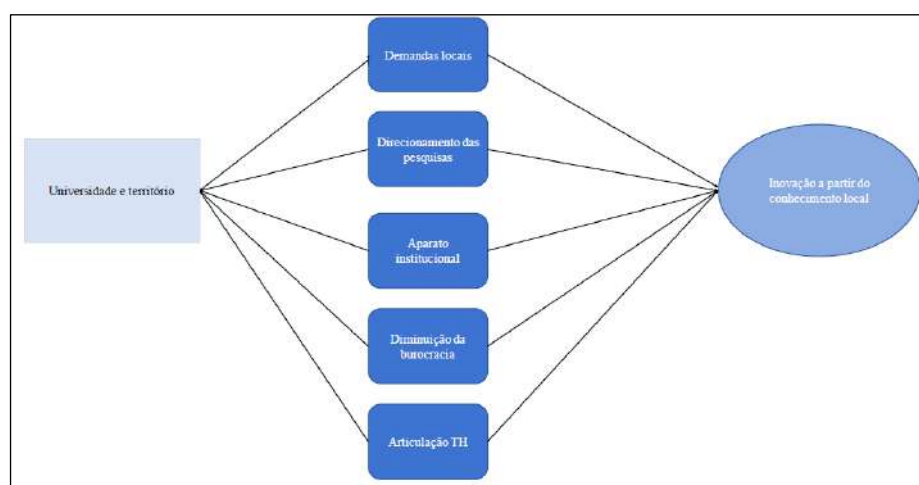


Figura 1 - Dimensões propositivas

Com o intuito de considerar a questão do território, propõe-se o levantamento de demandas locais, o direcionamento de pesquisas científicas e tecnológicas, um aparato institucional adequado e a diminuição da burocracia interna. Essas propostas, que encontram respaldo nas respostas dos entrevistados e na literatura apresentada, tendem a permitir que a questão territorial seja respondida pela atuação da universidade, uma vez que está sendo defendida a relevância do território, do conhecimento da realidade local para efetividade da atuação do agente da informação, do conhecimento e da inovação.

Referências

- Albagli, S. & Maciel, M. (2004). Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. *Ciência da Informação*, 33(3), 9–16.
- Albuquerque, E. M. (2000). Domestic patents and developing countries: Arguments for their study and data from Brazil (1980-1995). *Research Policy*, 29(9), 1047–1060.
- Albuquerque, E. M. et al. (2005). Produção científica e tecnológica das regiões metropolitanas brasileiras. *Revista de economia contemporânea*, 9(3), 615-642.
- Albuquerque, E. M.; Silva, L. A.; Póvoa, L. M. C. (2005). Diferenciação intersetorial na interação entre empresas e universidades no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 19(1), 95-104.
- Arocena, R.; Sutz, J. (2005). Conhecimento, inovação e aprendizado: sistemas e políticas no Norte e no Sul. In: LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E.; ARROIO, A. (Eds.).

- Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento (pp. 405-428). Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Contraponto.
- Baumgarten, M. (2008). Ciência, tecnologia e desenvolvimento – redes e inovação social. *Parcerias Estratégicas*, 26, 101-118.
- Brundenius, C.; Lundvall, B.; Sutz, J. (2009) The role of universities in innovation systems in developing countries: development university systems - empirical, analytical and normative perspectives. In: Lundvall, B. et al. (Eds.). *Handbook of innovation systems an developing countries: building domestic capabilities in a global setting* (pp. 311-336). [s.l.] Edward Elgar.
- Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (2000) The dynamics of innovation : from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university – industry – government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Fonseca, L. (2019). Third mission accomplished? Why are universities bad at engaging with local and regional government and what we can do about it. Acedido em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2019/03/13/third-mission-accomplished-why-are-universities-bad-at-engaging-with-local-and-regional-government-and-what-we-can-do-about-it/>
- Goddard, J. e Vallance, P. (2013). *The university and the city*. Abingdon: Routledge.
- Lastres, H. M. M. (2007) Invisibilidade, injustiça cognitiva e outros desafios à compreensão da economia do conhecimento. In: MACIEL, M. L.; ALBAGLI, S. (Eds.). *Informação e desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social* (pp. 185-212). Brasília: IBICT.
- Ortiz, R. A. (2015). *Las ciencias de la educación en una universidad innovadora integrada*. Ministerio de Educación Superior de Cuba.
- Paula, João A. (2019). *A presença do espírito de Minas: a UFMG e o desenvolvimento de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Rapini, M. S. (2018). Cooperação universidade-empresa: realidade e desafios. In: Garcia, R.; Rapini, M.; Cário, S. (Org.). *Experiências de interação universidade-empresa no Brasil*. Belo Horizonte: Cedeplar – UFMG.
- Rapini, M. S.; Albuquerque, E. M.; Chave, C. V.; Silva, L. A.; Souza, S. G. A., Rigui, H. M., Cruz, W. M. S. (2009). University-industry interactions in an immature system of innovation: evidence from Minas Gerais, Brasil. *Science and Public Policy*, 373-386.
- Ruffoni, J.; Melo, A.; Spricigo, G. (2017). Universidade: surgimento e trajetória na geração de conhecimento e inovação. In: Rapini, M. S.; Silva, L. A.; Albuquerque, E. M. (Eds.). *Economia da ciência, tecnologia e inovação: fundamentos teóricos e a economia global* (pp. 169-198). Curitiba: Editora Prismas.
- Santos, Milton (1998). O retorno do território. In: Santos, Milton; Souza, Maria Adélia A. de; Silveira, Maria Laura (Org.). *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Santos, Milton (2000). *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record.
- Silva Neto, F. C. C., et al. (2011). Ciência e tecnologia: a interação universidade-empresa no Estado de Minas Gerais. In: Suzigan, W.; Albuquerque, E. M.; Cario, S. A. F. (orgs.). *Em busca da inovação: interação universidade-empresa no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Szapiro, M.; Mattos, M.; Cassiolato, J. E. Sistemas de inovação e desenvolvimento. In: Rapini, M. S.; Silva, L. A.; Albuquerque, E. M. (Eds.). *Economia da ciência, tecnologia e inovação: fundamentos teóricos e a economia global* (pp. 371-412). Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- Vale, M. (2012). *Conhecimento, inovação e território*. Lisboa: Edições Colibri.

Estilos de aprendizagem no ensino básico em matemática

Carvalho, Maria José¹, José Matias Alves², António Andrade³
mariajosecarvalho@dpedro.net, jalves@porto.ucp.pt, aandrade@porto.ucp.pt

^{1,2} *Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa (CEDH), Porto, Portugal*

³ *Centro de Estudos em Gestão e Economia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal*

Resumo

O estudo aplicado, na disciplina de Matemática, a alunos do ensino básico português, está relacionado com o ensino e aprendizagem e tem por objetivo melhorar as suas aprendizagens efetivas. É relevante conhecer o perfil dos alunos e a sua capacidade de aprender, maximizando o seu papel ativo e crítico, na construção e divulgação do conhecimento. Eles procuram aulas diferentes, dada a tecnologia oferecida, desde muito cedo. O seu empenho em aprender depende em certa medida do Estilo de Aprendizagem aplicado. A relevância deste estudo, envolvendo 224 alunos do 2º e 3º ciclo, em cujas aulas de Matemática, foi implementada uma metodologia de estilos diferenciados de aprendizagem: Metodologia VARK (Cunha, 2015) no acesso à informação completando com Metodologia CHAEA (Miranda e Morais, 2013) na partilha de conhecimento. Se a primeira defende que conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos, deverão ser aperfeiçoados, direcionando as aulas para as suas preferências de aprendizagem, a segunda preconiza que cada aluno deve ser incentivado a partilhar conhecimentos segundo o seu estilo, criando momentos para acolher diferentes partilhas de aprendizagens. A metodologia de investigação é de cariz qualitativo, englobando recolha de dados, observações, questionários e produções dos alunos em estudo, que na sua maioria elegeu o estilo multimodal e múltiplo, respetivamente VARK e CHAEA, permitindo ao docente planear aulas diversificadas, abrangendo vários estilos e favorecendo metodologias diversificadas. Pretendeu-se, pois, encontrar, para os alunos, uma forma facilitadora da abordagem e assimilação segura dos novos conteúdos ministrados, e mais ajustada aos seus perfis, privilegiando os trabalhos em grupo, por exigirem mais esforço, atenção e empenho na aprendizagem. O esforço e as exigências, colocadas aos alunos, refletiram-se nos resultados das avaliações feitas, e traduzindo-se em maior apego ao estudo e interesse de aprender.

Palavras-Chave: Estilos De Aprendizagem; Matemática Do Ensino Básico; Modelo Vark; Modelo Chaea.

1 Enquadramento

Na perspetiva de Cardoso (2019), em Portugal, atualmente, a Escola tende a tornar o aluno e as suas aprendizagens no foco de todo o processo educativo, o que permite a cada aluno construir o seu conhecimento. Portanto a Escola deve criar formar cidadãos ativos, criando condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, contribuindo para formar indivíduos autónomos e responsáveis (Martins et al., 2017). Segundo Branco (2010) considera que a aprendizagem adequada é aquela que apresenta um conjunto de características cognitivas, afetivas e fatores psicológicos que beneficiam enquanto indicadores relativamente à forma como o indivíduo percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem.

Neste contexto, pode ser útil aplicar os Estilos de Aprendizagem ao ensino: há quem os considere como uma conceção sobre o modo habitual que cada pessoa exterioriza e

emprega para aprender e para lidar com o conhecimento (Miranda & Morais, 2008); outros, como preferências e tendências altamente marcantes de uma pessoa (Picolli et al., 2013); e, muitos consideram que através dos Estilos de Aprendizagem é possível compreender a forma como os alunos aprendem, possibilitando deste modo escolher as melhores estratégias de ensino para determinados conteúdos (Zapalska & Brozik, 2006; Miranda & Morais, 2013; Picolli et al., 2013; Fleming & Mills, 2016). É, pois, importante conhecer e compreender os Estilos de Aprendizagem, sobretudo encontrar no comportamento do aluno uma orientação para a aplicação de métodos específicos ou colaborações na adaptação de métodos mais eficientes, no processo de aprendizagem (Felder & Brent, 2005). É aqui que o trabalho de Schmitt e Domingues (2016) ganha relevo, centrado nesta questão, procura aperfeiçoar e tornar menos falível o processo educacional, de modo a facilitar a adoção de medidas e novas estratégias aplicáveis no ensino. Para o desenvolvimento pessoal, Fleming & Baume (2006) pensam em estratégias para o ensino de diferentes grupos de alunos, que pode levar a uma mais adequada variedade, no ensino e aprendizagem.

O presente estudo centra-se na aplicação dos Estilos de Aprendizagem, à disciplina de Matemática, no Ensino Básico, focado em dois modelos: modelo VARK (Visual, Auditory, Read/Write e Kinesthetic), criado por Fleming e Mills (2016), com o objetivo de melhor conhecer a forma como cada aluno prefere aceder à informação; modelo CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem), modelo de aprendizagem experiencial de Kolb, Honey & Mumford (1992), aplicado aqui para melhor conhecer a forma como cada aluno prefere revelar o seu conhecimento. Ambos se dividem em quatro estilos, de acordo com as preferências diagnosticadas por questionário. No primeiro modelo o questionário é composto por dezasseis perguntas, com quatro opções, onde cada sujeito pode marcar de zero a quatro opções, conforme se identifique ou não, com as afirmações apresentadas. As questões visam estabelecer as dominâncias de cada indivíduo nos quatro estilos: Visual, Auditivo, Leitura/Escrita e Cinestésico (Fleming e Baume, 2006). No segundo modelo o questionário apresenta oitenta afirmações, numa escala de quatro pontos (1 a 4) e, procura estabelecer a predominância de estilo de aprendizagem Ativo, Pragmático, Reflexivo e Teórico reveladores do modo como cada indivíduo divulga o seu conhecimento (Kolb, Honey & Mumford, 1992).

Refira-se que estes quatro Estilos de Aprendizagem, em cada um dos modelos, apresentam características próprias, existentes tanto em alunos como em professores.

1.1 Modelo VARK

O modelo VARK é considerado, pelos seus criadores Fleming e Mills (1992) como “um ponto de partida para uma conversa entre professores e alunos, sobre a aprendizagem (p. 4).” Saber-se mais sobre essas dominâncias, segundo esses autores, poderia tornar-se uma estratégia para potenciar o desempenho de cada aluno, no processo de aprendizagem. Acrescentam ainda que este modelo pode ser considerado “um catalisador para o desenvolvimento pessoal, permitindo pensar em estratégias para o ensino de diferentes grupos de alunos, que pode levar a uma mais adequada variedade, no ensino e aprendizagem. (Fleming e Baume, 2006, p. 4).

Os indivíduos que possuem o Estilo de Aprendizagem Visual (Visual) adquirem conhecimento quando acedem à informação através de mapas, gráficos, fluxogramas,

destaque de palavras num texto, vídeos, figuras, slides e outros dispositivos simbólicos, que substituem as palavras por símbolos (Cardoso, 2019). No caso do Estilo de Aprendizagem Auditivo (aural/auditory), a forma preferencial de acesso à informação é a "ouvir ou falar". Aqueles que têm este estilo como principal indicador de preferência aprendem melhor por tutoriais, aulas expositivas ou palestras, assistir a discursos, discussão em grande e pequeno grupo, falando ou lendo em voz alta, conversando sobre os conceitos, explicando novas ideias aos outros e fazem pequenas anotações para mais tarde recordarem o que ouviram. Muitas vezes, são aqueles podem pare se repetir o que já foi dito, ou fazer uma pergunta óbvia, já anteriormente respondida; mas eles precisam de dizê-lo a si mesmos para se certificarem de que assimilaram essa informação (Cardoso, 2016). Em relação ao Estilo de Aprendizagem Leitura / Escrita (read/write) o acesso à informação é baseado em texto, já que estas pessoas preferem esta modalidade são muitas vezes dependentes de PowerPoint, listas, diários, dicionários, citações, enfim, em palavras. Por fim, o estilo Cinestésico (Kinesthetic), que é considerado como a preferência perceptual relacionada com o uso da experiência e da prática (simulada ou real). Os cinestésicos preferem aprender utilizando-se de todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição), pelo que o seu foco incide no modo como as pessoas estão ligadas à realidade, quer através de experiências pessoais concretas, tais como, exemplos, práticas ou simulação, em que se incluem demonstrações, simulações, vídeos e filmes de situações "reais", bem como práticas e aplicações. As pessoas aprendem com a experiência de fazerem algo, valorizando mais as próprias experiências que as alheias (Cardoso, 2019).

Na determinação da predominância de estilos, há ainda a considerar a existência de pessoas que aprendem por mais de um Estilo de Aprendizagem predominante, as designadas multimodais (Cardoso, 2019). Estes podem dividir-se em dois tipos: o tipo 1, referente aqueles indivíduos que se adaptam facilmente às exigências das tarefas e/ou problemas propostos, apresentando versatilidade na aplicação do estilo de aprendizagem de acordo com o contexto em que a informação surge, sendo por isso rápidos e eficientes na sua resolução; o tipo 2, mostra indivíduos que necessitam de escolher o caminho mais proficiente, os procrastinadores, passando por todos os seus estilos predominantes, mesmo que isso implique um gasto excessivo de tempo e são aqueles que adquirem um conhecimento mais profundo e amplo sobre os temas em questão.

1.2 Modelo CHAEA

Os quatro estilos de aprendizagem mencionados por Alonso e Gallego (2002), o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático, referem-se às preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa, que afetam a forma como revelam o seu conhecimento sobre um conteúdo. Assim, do ponto de vista conceitual Alonso et al. (2002) consideram estilos de aprendizagem como rasgos cognitivos, afetivos e fisiológicos, que podem ser utilizados como indicadores, relativamente estáveis, sobre o modo como os alunos percebem, interagem e respondem em ambientes de aprendizagem.

Os indivíduos que possuem o Estilo de Aprendizagem Ativo preferem revelar o seu conhecimento na resolução de desafios e são entusiastas em realizar experiências e atividades novas; são devotos de trabalhar em grupo, centrando em si as atividades. É gerador de ideias inovadoras, valoriza dados que surgem de experiências e apresenta-se desejoso de revelar soluções de problemas e desafios. No que concerne àqueles que revelam estilo de aprendizagem Reflexivo, apresentam-se observadores, pois apreciam

analisar a experiência sob diferentes perspetivas, reúne-as, analisando-as exaustivamente antes de chegar a uma conclusão. Apresentam-se prudentes e ponderados, tomando decisões conscientes, utilizando a observação e a escuta atenta para compreender o que está em análise, refletindo bastante, para depois se pronunciarem ou agirem. Quanto àqueles que apresentam predominância pelo estilo Teórico, adequam e integram teses dentro de teorias lógicas e complexas, focando-se na resolução de problemas de forma vertical, com teorias coerentes e por etapas lógicas. Tendem a ser perfeccionista, diligenciando a racionalidade e a objetividade. São metódicos, lógicos, objetivos, críticos e apreciam o pensamento estruturado, primando por ser disciplinados. Focam-se no planear e ordenar as atividades de forma a conseguir raciocinar, relacionar e generalizar. Procuram constantemente o sentido das coisas, do modo como estas se relacionam, ou seja, abordam problemas sempre de forma lógica. Em relação ao estilo Pragmático, este é aquele que aplica as ideias à prática. Tendem a ser impaciente, pois procuram implementar as novas ideias na primeira oportunidade. Procuram ser realistas, sempre que têm de tomar decisões e, defendem que tudo pode ser sempre melhorado. Apreciam experimentar, solucionar problemas, aplicando o que aprenderam, com ideias práticas, concretas e organizadas.

O modelo de questionário que identifica os estilos de aprendizagem pode também revelar pessoas que aprendem por mais de um Estilo de Aprendizagem predominante, cuja designação é de Múltiplas (Portilho, 2011), e apreciam revelar o seu conhecimento de diversas formas.

2 Metodologia

No estudo aqui apresentado teve por objetivo aplicar-se os dois modelos, a alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico português, na disciplina de Matemática e, desta forma, revelar-se os diversos estilos de aprendizagem existentes em cada turma, investigar a influência da aplicação dos modelos, no desempenho escolar e desenvolver os estilos individuais de aprendizagem menos predominantes dos alunos, por forma a que eles consigam adaptar-se às exigências das tarefas, utilizando as ferramentas cognitivas de diferentes campos.

2.1 Participantes

No presente estudo participaram 224 alunos de dois ciclos, sendo 76 do 2.º ciclo e 148 do 3.º ciclo, dos 5.º (42), 6.º (30), 7.º(47) e 9.º (101) anos de escolaridade de dez turmas de um agrupamento de escolas do distrito do Porto, no ano letivo 2019-2020, que frequentavam o ano de escolaridade pela primeira vez. As idades dos participantes situavam-se entre os 11 e os 15 anos, com média de 13,2 anos, sendo 94 (42%) do género masculino e 6 (2,7 %) alunos usufruem do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho de 2018, dos quais 2 usufruíram de medidas universais. Todos os alunos tinham autorização para participar no estudo, embora numa turma do 9.º ano, apenas quatro o tinham. Na fase de avaliação estes alunos integraram a turma do 9.º B.

2.2 Aplicação dos modelos

No início do primeiro período realizou-se a primeira fase do estudo, com a recolha da predominância de estilo de aprendizagem de cada aluno, de modo a compreender como estes acedem à informação, com recurso ao questionário VARK disponível online em

<http://vark-learn.com/questionario/>. Na fase seguinte, a meio do segundo período, diagnosticou-se a predominância de como cada aluno melhor revelava o seu conhecimento, pelo questionário CHAEA, em suporte papel. É importante destacar, que em cada pessoa é possível identificar características dos vários estilos de aprendizagem, embora geralmente, cada pessoa possua um estilo predominante. Na Tabela 1, apresentada de seguida, constam resultados, em percentagem, relativa aos dois Estilos de Aprendizagem dos alunos envolvidos.

Tabela1: Resultados da aplicação dos questionários dos dois modelos.

		MODELO VARK					
		Visual (V)	Auditivo (A)	Leitura/ Escrita (R)	Cinestésico (K)	Multimodal (M)	Total (T)
MODELO CHAEA	Ativo (A)	0,9	4,9	1,3	2,2	5,8	15,2
	Reflexivo (R)	1,3	2,2	0,4	4,0	6,7	14,7
	Teórico (T)	0,4	0,9	0,4	0,4	1,8	4,0
	Pragmático (P)	0,0	1,3	0,0	1,8	4,5	7,6
	Múltipla (M)	2,2	7,6	1,8	8,0	38,8	58,5
	Total (T)	4,9	17,0	4,0	16,5	57,6	100, 0

Da análise dos questionários, VARK e CHAEA, constatou-se que a moda dos alunos apresentava (Tabela 1) a predominância no estilo de aprendizagem multimodal (57,6%) e múltipla (58,5%), respetivamente e em simultâneo existiam alunos que acumulavam as duas predominâncias (38,8%). Verificou-se ainda, que muitos alunos apresentavam apenas uma predominância no estilo de aprendizagem, 42,4% e 41,5%, respetivamente VARK e CHAEA.

3. Intervenção didática

Numa primeira fase, aplicou-se o questionário VARK para prepara as “aulas VARK” (Cunha, 2015) realizou-se no 1.º período em novembro. Face aos resultados obtidos (Tabela 1) os alunos foram agrupados por diferentes estilos de aprendizagem (VARK), na realização dos trabalhos em pequeno grupo, em díade ou mesmo em grande grupo com materiais diferenciados sobre os mesmos conteúdos. Os alunos recolhiam informação e registavam as conclusões elaboradas em grupos no caderno diário individual.

A avaliação da implementação do modelo VARK ocorreu no final do primeiro período com a avaliação sumativa, numa escala de 1 a 5 valores, resultante da recolha das respostas escritas (testes, questões aula e trabalhos) e orais (debates, apresentação de temas, de desafios e de problemas).

Na segunda fase, foi aplicado o questionário CHAEA, que se realizou no 2.º período no início de fevereiro. Obtidos os resultados, os alunos foram reagrupados por diferentes estilos de aprendizagem, contemplando os dois modelos. Continuaram a trabalhar em pequeno grupo, em díade e/ou em grande grupo com materiais diferenciados de aplicação dos mesmos conteúdos. Quanto à apresentação das conclusões, estas passaram a ser livres, já que os alunos escolhiam a melhor forma de o fazer (escrito, oralmente, fotografia, vídeo, ...), mantinha-se a obrigatoriedade do registo individual nos cadernos, de acordo com o tipo de atividade proposta. No que concerne à avaliação da implementação dos modelos, esta ocorreu aquando da avaliação sumativa (1 a 5 valores) do final do ano letivo, como resultado da recolha das respostas escritas e orais realizadas individualmente ou em grupo ao longo do ano letivo.

4. Implementação

Para a implementação do estudo, no 1.º período, após conhecidas as predominâncias no modelo VARK, realizaram-se reuniões prévias com os docentes titulares das turmas, a fim de serem partilhadas informação sobre o desempenho geral da turma, analisar a adequação do conteúdo álgebra na leção simultânea nos quatro anos de escolaridade. A abordagem desse tema foi com base nos estilos predominantes de cada turma, por um lado e, por outro lado, com o objetivo de potenciar os outros estilos ainda latentes. Todos os professores de Matemática eram efetiva na escola, com larga experiência de leção e acompanhavam as turmas do 6.º e 9.º anos de escolaridade desde o início de cada ciclo.

Conjuntamente foram realizadas planificações do conteúdo sobre funções, com o objetivo de serem implementadas estratégias similares face a cada Estilo de Aprendizagem.

Para uma melhor apropriação do conhecimento sobre “representação de pontos num sistema de eixos cartesianos” (Figura 1), foram escolhidas as diferentes abordagens deste tema, procurando dar resposta a cada um dos estilos. Aprender pelo visual (A) requeria absorver informações por meio de imagens, daí a sua utilização para abordar o tema em estudo; para quem aprendia ouvindo (B) a imagem não bastava, pois necessitava de uma gravação associada à imagem (Vídeo) ou de ser utilizando o reconto dos conceitos trabalhados através de uma partilha oral de ponto de situação; aprender lendo e escrevendo (C) incumbia ao professor permitir o acesso à informação mais alargada, como aquela que se encontra no manual escolar, bastando ao professor partilhar as páginas de localização do conteúdo em estudo; absorver informações por meio de todos os sentidos, como no caso daqueles que aprendem de forma cinestésica (D), permite uma abordagem diferente, já que possibilita o acesso à informação pela resolução de atividades (tentativa e erro) direcionadas para a descoberta do conteúdo a aprender.

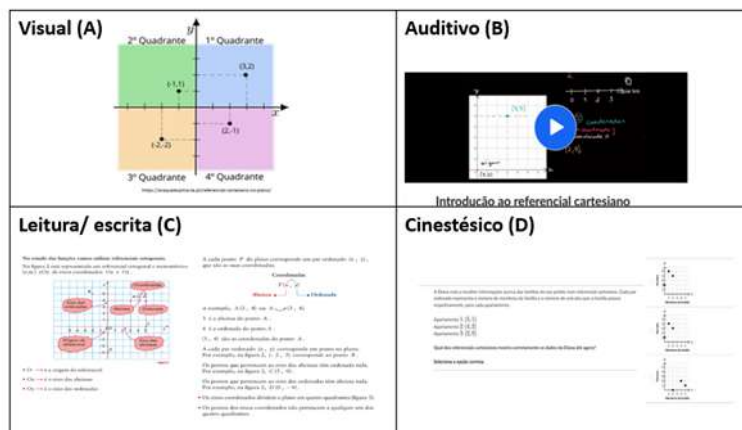


Figura 1: Exemplo de abordagem do tema funções segundo estilos de aprendizagem.

As estratégias utilizadas para permitir que cada aluno revelasse o seu conhecimento, foram igualmente estruturadas em trabalho colaborativo entre professores, no 2.º período, conhecidos os resultados da implementação do questionário do modelo CHAEA.

Na Figura 2 partilham-se momentos da diversidade de formas como os diferentes grupos revelaram as suas conclusões sobre as funções.

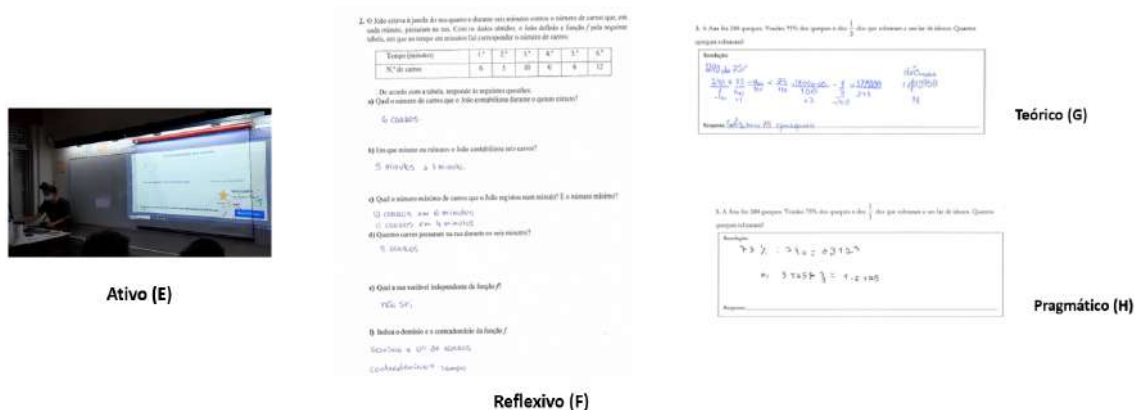


Figura 2: Exemplo de partilha de conhecimento tema funções segundo estilos de aprendizagem.

Para permitir aos alunos revelarem os seus conhecimentos, foram estruturadas diversas estratégias (apresentações orais, sites e simuladores na internet, questões aula, testes, cartas de questões, ...), como aquela que se apresenta na Figura 2. No caso de o aluno Ativo (E) cujos estímulos se focaram na experimentação de situações novas, na resolução de problemas, na mudança e variabilidade de desafios, o que lhe permitiu ser o líder da equipa e apresentar as conclusões das atividades realizadas. O aluno Pragmático (H) necessitou de simulações práticas-teóricas, muito simples e objetivas para estabelecer planos de ação e resolver problemas reais de forma simplificada. No que concerne ao aluno Reflexivo (F) precisou de um conjunto de questões com sequencialidade gradual de dificuldade, sobre o tema abordado; criaram-se momentos de trocar opiniões, de observação, e de reflexão sobre as atividades propostas, por forma a permitir que o aluno reunisse informação e pensasse antes de agir e de apresentar respostas sequenciais e bem estruturadas. Ao aluno Teórico (G) promoveu-se sessões de perguntas e respostas com recurso a jogo matemático de cartas, o que lhe permitiu

aproveitar a oportunidade de desafiar situações complexas e lógicas e ser desafiado e revelar o seu conhecimento.

Esta diversidade de recursos permitiu proporcionar aulas dinâmicas, versáteis e motivadoras, em ambas as fases do estudo.

3 Análise dos resultados

A Tabela 2 apresenta os resultados escolares dos alunos envolvidos no estudo, por turma e por ano de escolaridade, ao longo do ano letivo, destacando-se o início da implementação do primeiro modelo (1.º período) e o final do ano de escolaridade (3.º período).

Tabela 2: Resultados escolares da aplicação dos Modelos VARK e CHAEA.

2018/19 Ano/turma	Classificações 1.º Período					Classificações 3.º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.º A		2	15	7	1		1	13	8	5
5.º B		3	12	5	1			12	7	2
6.º A			12	6	12			8	10	10
7.º D		4	12	6	5		1	12	7	7
7.º E		11	6	2	1		7	10	0	3
9.º A		3	10	10	2		1	10	6	8
9.º B		7	9	4	6		6	6	6	8
9.º C		5	12	6	0		2	8	11	2
9.º D		7	15	4	1		2	18	3	4
Total		42	103	50	29		20	97	58	49

Da análise da Tabela 2 verifica-se que a maioria dos alunos obteve sucesso escolar. No 1.º período o desempenho escolar foi de 81, 25% de sucesso, dos quais 12,95% correspondem à excelência; no 3.º período os resultados melhoraram, 91,07% de sucesso com 21,88% de alunos de excelência. Constatase ainda que a percentagem de alunos com insucesso à disciplina diminuiu mais de metade (de 18,75% passou para 8,9%).

4 Reflexões finais

Os resultados obtidos, neste estudo, sugerem que, quando os conteúdos de matemática são trabalhados segundo os modelos VARK e CHAEA, os alunos respondem favoravelmente e revelam-se motivados em ambos os ciclos. Os questionários permitiram investigar a predominância dos Estilos de Aprendizagem de cada aluno, o que se revestiu de grande importância, já que permite implementar uma diversidade de estratégias direcionadas e focadas em cada aluno.

Neste estudo o conteúdo escolhido foi trabalhado segundo os diferentes Estilos de Aprendizagem dos alunos (modelo VARK), respeitando o seu ritmo e o seu desempenho, com muitos perfis dos alunos a situarem-se no multimodal de tipo II e pode-se ambicionar como estilo ideal, o perfil multimodal tipo I. Assim, cada um poderia adaptar-se às exigências das tarefas, utilizando as ferramentas cognitivas de diferentes campos (Schmitt e Domingues, 2016) de forma mais rápida. A adoção de estratégias, para que esse estilo seja otimizado, possibilita facilitar aos alunos a apropriação e apreensão da informação, melhorando as suas competências, no domínio matemático. Saliente-se que se registou um aumento da produtividade das aulas, como é corroborado pelo estudo de De Souza et al (2014). No caso do modelo CHAEA constata-se que muitos perfis se revelaram múltiplos o que facilitou as diversas estratégias implementadas pelo professor, para analisar o conhecimento de cada um dos seus alunos, tornando as aulas mais ricas e dinâmicas com esta diversidade. Uma única abordagem ao ensino não funciona para cada aluno ou mesmo para a maioria dos alunos, há, pois, que pensar em abordagens adaptadas a todos os perfis (Kharb et al., 2013). Em relação aos perfis únicos, nos dois modelos, obrigam a estratégias precisas a cada um deles o que podem comprometer a eficácia do trabalho do professor e as aprendizagens dos alunos, já que apenas se privilegiam alguns alunos.

Uma outra conclusão importante é pensar na preocupação de quem atua como professor, já que o docente deve estabelecer estratégias de ensino adaptadas aos perfis dos alunos e não ao seu perfil (Cerqueira, 2000). Para tal, o ideal seria que todo o professor pudesse ter um perfil fortemente multimodal/múltiplo, o que possibilitaria articular de forma mais adaptada e eficaz os diversos perfis dos seus alunos e poder criar um ambiente favorável para uma melhor aprendizagem, como se constata neste estudo.

Em síntese, este estudo revelou que o estilo orientado para o significado, pode permitir uma maior motivação matemática, levando o aluno a uma maior envolvimento na aquisição/partilha dos conhecimentos, conduzindo-o a um maior empenho, que por sua vez, direciona as aprendizagens à melhoria dos resultados escolares. Tais características permitem melhorar a autorregulação da aprendizagem e o uso de estratégias de processamento profundo, gera a motivação pelo interesse pessoal e a perspetiva da aprendizagem da matemática como construção do conhecimento.

Por fim, recomenda-se vivamente que sejam feitos estudos com uma maior amostragem e a mais disciplinas (por conselho de turma) e procurar relacionar os Estilos de Aprendizagens com dificuldades na compreensão de determinados conceitos e desta forma, generalizar com mais consistência a questão das estratégias de abordagem, em aulas de diversas disciplinas sob a luz dos Estilos de Aprendizagem.

5 Referências

- Branco, N.S. (2010). Estilos de Aprendizagem de Estudantes de enfermagem do 1º Ciclo de Estudos: A influência da Família e dos Estilos de Vida na forma preferencial de aprender. Faro, 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade do Algarve, Faro.
- Cardoso, J.R. (2019). Uma Nova Escola para Portugal. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cerqueira, T.C. (2000). Estilos de aprendizagem em universitários. 179f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253390>.

- Cunha, A. R. (2015). VARK: Como é que aprendo melhor? Uma mudança no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1582>
- De Souza, G., H., Costa, A.C., Lima, N.C., Coelho, J.A., Santos, P.C. & Junior, J.F. (2014). Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia, v. 12, n. 3, p. 9-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5160905.pdf>.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. Journal of Engineering Education, 94(1), 57–72. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>.
- Fleining, N. D. (2001). Teaching and learning styles: VARK strategies. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming.
- Fortin, M. (2002). O processo de investigação – da conceção à realização. Lusociência. ISBN; 972-8383-10-X.
- Fleming, N., Baume, D.(2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, Educational Developments, SEDA Ltd, Issue 7.4, Nov. 2006, p. 4-7.
- Fleming, N.D.& Mills, C. (2016). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. To Improve the Academy, v. 11, p. 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. In: Sterberg, R. & Zhang, L. (Ed.). Perspectives on cognitive learning and thinking styles. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J.M., Pedroso, J.V., Carrillo, J.L., Silva, L.M., Alves, M.M., Horta, M.J., Calçada, M.T., Nery, R.F. & Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. República Portuguesa. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf.
- Miranda, L. & Morais, C. (2013). Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para a língua portuguesa. Revista de Estilos de Aprendizaje, 1(1), p. 66-87. <http://hdl.handle.net/10198/1067>.
- Picolli, C.A., Spers, E.E. & Moraes, S.G. (2013). A reconstrução de um plano de ensino: uma investigação sobre estilos e habilidades de aprendizagem. RACE, Chapecó, Ed. Especial ANPAD, p. 227-264. <https://www.academia.edu/37382135/>.
- Schmitt, C.S. & Domingues, M.J. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. Avaliação, v. 21, n. 2, p. 361-385, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>.
- Zapalska, A. & Brozik, D. (2006). Learning styles and online education. Campus-Wide Information Systems, 23(5), 325–335. <https://doi.org/10.1108/10650740610714080>.

Município e escola em contexto de pandemia – práticas de autonomia e centralização

Joana Leite¹, Cristina Palmeirão¹, Joaquim Machado¹
joanaestesleite@gmail.com, cpalmeirao@ucp.pt, jmaraujo@ucp.pt

1Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

A generalização do ensino pós primário nos últimos cinquenta anos traduziu-se no crescimento do sistema escolar, pôs em evidência as limitações da sua gestão pelo centralismo burocrático. O reconhecimento pelo Estado de que os atores locais têm condições para melhor adequar as políticas nacionais aos diversos contextos está na base da transferência de competências para os municípios e na outorga de autonomia às escolas, fazendo do município lugar central da gestão e da comunidade parceiro essencial na elaboração e desenvolvimento do projeto educativo municipal. Contudo, a autonomia pressupõe capacidade de os atores escolares para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas. O nosso estudo desenvolve-se num município do norte de Portugal que implementou para o ano letivo 2020/21 um conjunto de alterações significativas à organização do ano escolar inscritas num memorando de entendimento celebrado entre o município e os agrupamentos de escolas do concelho e validado pela tutela. Este memorando funciona como suporte do seu projeto de desenvolvimento organizacional. Com este estudo pretendemos conhecer os significados que os atores escolares e municipais lhe atribuem e qual o seu impacto percebido na escola e no município, nomeadamente num período tão exigente como o estado de emergência. A investigação é de natureza qualitativa e privilegia as técnicas da observação, análise de documentos produzidos pela escola e pelo município e diferentes questionários. Os resultados do estudo ainda estão em análise, mas permitirão criar uma imagem dos impactos nos domínios em que a autonomia foi experienciada pelos atores escolares e municipais e do seu alcance possível num contexto nacional resultante da recentralização e do controlo da administração central.

Palavras-Chave: Organização Escolar, Descentralização Administrativa, Autonomia, Gestão Local.

1 Introdução

O presente texto insere-se num projeto de investigação sobre a territorialização das políticas educativas, proposto para obtenção do grau de Doutor pela Universidade Católica, no Porto, e que se foca na relação entre o município e a escola. Assim sendo, muito do que é apresentado é parte integrante da nossa candidatura ao grau de Doutor, pela Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto (março 2020). Para além disso, este estudo surge na sequência natural da investigação no âmbito do curso de mestrado, à data centrado na contratualização da autonomia das escolas. O objetivo geral do estudo é, pois, compreender as políticas e as práticas de intervenção do Estado, da administração central e dos municípios, cujo papel tem crescido gradualmente em vários domínios da educação escolar e desvendar a complexa relação que se estabelece entre estes dois níveis da Administração pública e a escola, cuja autonomia relativa está normativamente consagrada e regulamentada.

Neste trabalho, começamos por explicitar o quadro teórico-conceitual que sustenta o estudo, distinguindo várias faces do conceito de territorialização das quais destacamos a de contratualização com as escolas e com os municípios em torno de projetos e programas de ação, explanando o modelo de análise escolhido para a leitura dos dados recolhidos na investigação empírica e identificando a pergunta de partida, as questões e objetivos específicos da investigação. De seguida, apresentamos, a título ilustrativo, um projeto que, emergindo em período de pandemia, é abraçado pelos atores centrais, locais e escolares e dá conta da complexa rede que se estabelece no quadro da implementação local das políticas educativas definidas a nível central.

2. Enquadramento do estudo

A escolha do tema da territorialização das políticas educativas prende-se com o interesse pela “crise” do Estado e a regulação da Educação. Esta temática interpela-nos, faz-nos questionar as atuais políticas educativas, a evolução que tiveram e o caminho que é proposto para o seu desenvolvimento. Com este estudo esperamos ilustrar as práticas de intervenção do Estado e do Município na escola, num quadro de reconhecimento da autonomia relativa desta, e contribuir para a construção de novos olhares sobre o caminho, e suas condicionantes, a percorrer pela política de descentralização da educação em Portugal, tal como mostramos na figura 1.

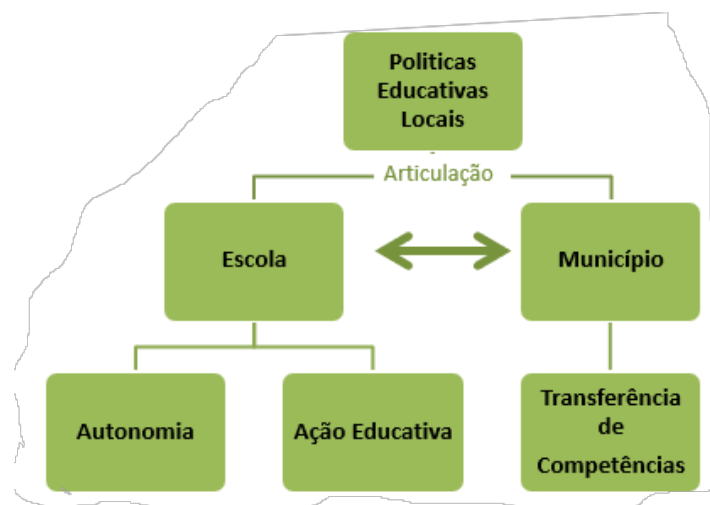


Figura 1: A rede essencial

A mudança normativa e a possibilidade de articulação entre o município e as escolas é uma oportunidade de promover a cooperação entre essas duas realidades tão interligadas e será certamente um trunfo a ativar no sentido de gerar redes de participação em prol do desenvolvimento da comunidade e sobretudo das pessoas.

Podemos resumir o objeto de estudo como sendo a análise das políticas e das práticas de autonomia das escolas e a sua articulação com o papel crescente dos municípios na Educação, nomeadamente aqueles que contratualizaram a delegação de competências com a Administração Central. Sendo certo que os contratos de delegação de competências entre a Administração Central e os municípios em paralelo com a autonomia das escolas são faces da territorialização das políticas educativas.

A autonomia das escolas e a descentralização fazem parte dos discursos de governantes e atores escolares desde há muito tempo. Contudo, as amarras normativas de um Estado

centralizador e pouco disposto, na prática, a transferir competências tem levado a uma muito ténue evolução da autonomia como alicerce da governação das escolas.

Neste estudo, os contratos de delegação de competências celebrados entre a administração central e os municípios em paralelo com a autonomia das escolas são apresentados como uma das faces que assume a territorialização das políticas educativas em Portugal, distinguindo neles uma dimensão política que visa reforçar o envolvimento dos cidadãos na democracia direta e uma dimensão privada e utilitária orientada por princípios de modernização, concorrência e eficácia económica.

2.1 Faces da territorialização das políticas de educação

O sistema escolar português tem uma história de centralização em que foram criadas estruturas que permaneceram até aos nossos dias. No que concerne à educação escolar, desenvolveu-se um processo de organização da escola pública segundo o modelo da pedagogia cujo objetivo era “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995). Este objetivo “teve consequências estruturantes na ação educativa escolar, como a ‘homogeneização dos alunos’, a ‘uniformização das práticas docentes’ e a ‘centralização da gestão escolar’” (Barroso, 1998, p.9).

Este modelo de administração pública mostrou-se eficaz na generalização do sistema nacional de ensino não superior, mas mostrou-se inadequado face ao gigantismo e complexidade do sistema escolar e às exigências de participação dos cidadãos na definição das políticas públicas. A alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação traduziu-se em transferência de poderes do nível central (concentrado ou desconcentrado) “para nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996, p.9) e requereu a passagem de “um controlo baseado na conformidade com as regras e diretivas impostas pelo poder central para um controlo baseado na conformidade com os objetivos e as finalidades de ação” (Wutmacher, 1992, p.56).

Em Portugal, a territorialização da ação política em matéria educativa tem assumido diversas formas. Começa, por um lado, pela transferência de novas competências e recursos para os municípios alargando o campo da sua intervenção na educação (a descentralização administrativa) (Fernandes, 2014; Machado, 2014; Pinhal, 2014) e, por outro, pelo reconhecimento da autonomia relativa dos professores e das escolas, sobretudo na organização local do processo de ensino, dotando-a de órgãos de governação interna com competências e atribuições específicas (Formosinho & Machado, 2013). Continua através do processo de reordenamento da rede escolar e a constituição do agrupamento de escolas, entendido como a “unidade organizacional”, com mais poder e influência em termos de gestão relativamente às suas “subunidades”, isto é, os estabelecimentos escolares (Lima, 2011, p.113), bem como da integração de representantes dos pais e de outros atores locais em órgão de seleção do diretor e de acompanhamento da governação das escolas (Formosinho & Machado, 2014). Por fim, a territorialização assume a face contratual, manifesta na celebração de contratos com escolas ou municípios para apoio a projetos de desenvolvimento local da educação, como os que integram os programas de intervenção educativa prioritária ou de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico (Formosinho et al., 2010;

Machado & Cruz, 2014; Mota & Machado, 2015) e, sobretudo nesta última década, no âmbito de ações locais integradas nos programas de promoção do sucesso escolar.

O conceito de “territorialização” traduz, pois, uma realidade complexa e global das transformações das relações entre o Estado e a Educação (Charlot, 1994) e é utilizado para designar várias modalidades de descentralização, re-centralização e re-descentralização. Como sublinha Barroso, ele refere-se a uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos que valorizam a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política (1996, p. 10).

Ao enveredar por políticas de territorialização, o Estado “sem partilha dos meios de ação pública” (Gaudin, 1999, p.11) perde a exclusividade da definição das políticas educativas e “recorre a modalidades de regulação voluntária como parcerias, pactos ou contratos para envolver outras entidades territoriais ou institucionais, públicas ou privadas na realização dos projetos de interesse público” (Fernandes, 2010, p. 14), como bases, por exemplo, para a educação escolar e a escola inclusiva.

Deste modo, o contrato apresenta uma dimensão política que visa reforçar o envolvimento dos cidadãos na democracia direta, aceita a heterogeneidade de formas e situações, estimula ordenamentos não estatais na realização do bem comum, requer que a ação dos atores seja determinada por uma lógica de implicação e prevê uma relação negociada “baseada na desmultiplicação e ‘horizontalização’ dos controlos (centrais e locais)” (Barroso, 1996, p.11-12). Contudo, quando enquadrados em políticas neoliberais, os contratos assumem uma “dimensão privada e utilitária orientada por princípios de modernização, concorrência e eficácia económica” (Gaudin, 1999, p.11). Neste sentido, adverte Fernandes que “a contratualização das políticas públicas numa perspetiva de participação cívica tem um espaço de navegabilidade complexo situado entre o escolho de Cila – o aparelho rígido e resistente do centralismo burocrático – e o redemoinho Caribdis – a desregulação e privatização total de interesses que deveriam situar-se no âmbito da cidadania e não no âmbito da economia” (2010, p.14).

2.2 A gestão por projetos e por contrato

A celebração de contratos entre o Ministério da Educação e as escolas pressupõe a autonomia destas, isto é, a atribuição aos seus órgãos do poder de definir a sua ordem interna (*autos + nomos*) e dirigir as suas atividades. Contudo, como refere Fernandes (2005), a autonomia não envolve apenas “uma distribuição de atribuições e competências dentro do sistema político ou administrativo, mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição” (p.59) e “pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (p.59).

A evolução da outorga de autonomia às escolas faz do seu contrato de autonomia um instrumento de ação pública capaz de conjugar as decisões dos atores educativos locais com a garantia de equidade na educação (Formosinho & Machado, 2014, p.249), que compete ao Estado. Não se trata, por isso, liberdade total dos atores locais e de incerteza total na vida da escola, que conduziria à desintegração do sistema, mas sobretudo de evitar a excessiva rigidez de um sistema tradicionalmente hiper-regulamentador, reconhecendo à escola a capacidade de gerar estratégia e permitindo aos seus atores a contextualização das políticas educativas.

Enquanto “contrato de ação pública”, o contrato de autonomia implica a presença conjunta de três características – negociação explícita sobre os objetivos, calendário operacional e cofinanciamento das operações (Gaudin, 1999, p. 28 e 37) – e opera um novo acordo social, realçando a missão da escola mais do que os procedimentos para a concretizar, o compromisso dos atores mais que a sua submissão, a regulação conjunta mais que um quadro de procedimentos determinados acima da escola.

A celebração de contratos entre o Ministério da Educação e as escolas reflete igualmente a tendência da Administração para a utilização deste instrumento pós-burocrático no quadro de uma regulação neo-burocrática (Barroso, 2014), porquanto o contrato se insere numa política de prestação de contas e de responsabilização das escolas, implica a realização de metas concretas entre as partes contratantes, ao mesmo tempo que assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas, fazendo incidir a sua avaliação na verificação da distância entre os objetivos prosseguidos e os resultados alcançados (Formosinho *et al.*, 2010:34-35).

Assim, no essencial permanece a lógica da universalidade das competências das escolas, independentemente da capacitação organizacional, e a da excecionalidade do tratamento diferenciador que findará seja pela generalização do que era exceção seja pela sua anulação (Formosinho *et al.*, 2010, p. 83), imprimindo à autonomia um carácter de “ficção necessária” (Barroso, 2004) para a escola e para a Administração, “não apenas como argumento de desresponsabilização, mas também como princípio orientador do desenvolvimento da escola no campo da ação concreta e inspirador do poder de configurar uma escola mais democrática” (Formosinho & Machado, 2014, p.249). Já no caso dos municípios distingue-se entre competências universais transferidas da administração central e competências a contratualizar com os municípios. Assim, os contratos de educação e formação celebrados entre o Ministério da Educação e os municípios (CEFM) surgem no programa Aproximar Educação (Dec-Lei no 30, 12 de fevereiro) no qual é estabelecido o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais e, como referido, do programa Aproximar.

O reconhecimento da capacidade dos municípios para articular localmente as políticas nas áreas da educação, da saúde e da ação social está na base da intenção de alargamento das competências a transferir nestas áreas. É desta intenção que se faz eco, em novembro de 2018, a recomendação do Conselho Nacional de Educação, quando afirma:

Já há várias décadas que as autarquias locais e as entidades intermunicipais exercem competências relacionadas com a oferta pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário. A recente Lei [cria os CEFM] consagra uma transferência de competências, e não apenas uma delegação, e, para além de alargar o leque de competências a exercer e os níveis de ensino envolvidos, abrange, não apenas uma parte, mas todas as autarquias locais e entidades intermunicipais de Portugal Continental (CNE, 2018, p. 130)

É, na verdade, no âmbito dos CEFM que se celebram protocolos ou memorandos de entendimento do Ministério da Educação com as escolas e municípios. Assim, e em termos cronológicos mais recentes, em 2015, surge o Dec-Lei 72/2015, de 11 de maio, no qual são regulamentados os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração da Carta Educativa, alterando a composição do Conselho Municipal de Educação. Em consequência, são publicados a 28 de junho de 2018 os contratos

no 549/15 a no 563/15, correspondentes aos contratos interadministrativos (piloto) de delegação de competências assinados com 16 municípios (Águeda, Amadora, Batalha, Cascais, Crato, Maia, Matosinhos, Mealhada, Óbidos, Oeiras, Oliveira de Azeméis, Oliveira do Bairro, Sousel, Vila Nova de Famalicão e Vila Real) com o Ministério da Educação.

Já em 2018 é publicada a Lei no 50/2018, de 16 de agosto para aplicação generalizada em todo o país, sendo estabelecido o quadro legal da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local. A publicação desta Lei origina, em novembro de 2018, a atrás mencionada recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre a Transferência de competências para as Autarquias Locais e entidades intermunicipais no que se refere à rede pública de educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino profissional. Por fim com a publicação do Dec-Lei no 21/2019 de 30 de janeiro, surge o reforço das áreas anteriores conferindo aos municípios, também, novas competências e organizando num único diploma legal as competências das autarquias locais e entidades intermunicipais nas vertentes de planeamento, investimento e gestão no domínio da educação e regulando o funcionamento dos conselhos municipais de educação.

Assim, a nossa análise da intervenção dos municípios na área da educação focam-se em três pontos essenciais: (i) a escola é o lugar central de gestão e a comunidade local é parceiro essencial na tomada de decisão (Barroso, 1996); (ii) a autonomia pressupõe “capacidade dos atores locais para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (Fernandes, 2005, p.?).; e (iii) a liberdade dos atores é balizada pela lei, mas apesar de ela não ser absoluta, é de “evitar a excessiva rigidez de um sistema hiper-regulamentador” (Formosinho & Machado, 2014, p.??).

2.3 O modelo de análise a desenvolver

Com base nos objetivos propostos, e tendo em conta a natureza do objeto de estudo, foi definida uma estratégia metodológica assente no paradigma qualitativo. As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, pois o principal interesse, destes estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. A articulação destes dados descritivos, referentes ao problema em investigação, com a sustentação quantitativa de dados numéricos, permitirá, no nosso entender, obter uma visão mais completa da problemática em estudo.

Como pretendemos “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74), optamos por realizar um estudo tipo caso, estudo “da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade” (Stake, 2005, p. 11) e de “um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Yin, 2005, p. 13). A investigação incide sobre todas as escolas de um município com contrato de delegação de competências, assumindo assim a modalidade de um estudo de caso múltiplo ou coletivo. Esta opção teve como objetivo

“assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias” (Afonso, 2014, p. 76).

Nesta investigação cumprimos todos os procedimentos éticos e procuramos seguir procedimentos de investigação rigorosos, com triangulação de informação a partir do recurso a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados, bem como diferentes atores envolvidos na realidade a estudar. As técnicas de recolha de informação a utilizar são: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação formal e informal. Os registos das observações são feitos num diário de campo. Os sujeitos participantes são membros da direção, do Conselho Geral, do Conselho Municipal de Educação, representante da entidade local de educação resultante do contrato de delegação de competências e, se possível, as lideranças intermédias das escolas.

O modelo de análise convocado procura identificar as políticas educativas contratualizadas, a ação educativa por elas promovida, os fatores de mudança produzidos (nomeadamente os fatores de melhoria) e os impactos produzidos nos processos de ensino aprendizagem (sempre que possível validados por monitorização para que o positivo possa ser reforçado e o menos bom melhorado).

2.4. Problema, questões e objetivos do estudo

Neste quadro, o projeto de investigação visa identificar influências nas políticas locais e na atividade escolar do exercício das competências dos municípios, em especial das que são contratualizadas e explicitadas em protocolos ou memorandos que acompanham os CEFM.

A pergunta de partida é a seguinte: Que efeito teve o contrato de delegação de competências celebrado entre a Administração Central e os Municípios no quadro das competências das escolas, nomeadamente nas que já possuíam contrato de autonomia, no plano das orientações para a ação e no plano da ação concreta?

Esta pergunta dá origem às subquestões de investigação que se seguem:

- Que características apresentam os contratos de delegação de competências celebrados entre a administração central e os municípios?
- Os contratos de delegação de competências entre a administração central e os municípios afetam os poderes de deliberação das escolas?
- Como se envolveram as escolas do município com delegação de competências no processo de definição de políticas educativas territorializadas?
- Que relação que se estabeleceu entre a escola, o município e a administração central?
- Como se desenha o modelo de governação educativa instituída no território municipal?
- Que eixos predominam na implementação da intervenção municipal no desenho de governo das políticas educativas?
- Quais os objetivos valorizados pelos municípios na implementação das políticas educativas?
- Quais as competências do município? Quais as competências da Escola? Qual o papel reservado ao Conselho Municipal de Educação?

- Quais os impactos deste processo de descentralização na autonomia da escola?
- Quais os impactos deste processo ao nível da: política educativa; oferta educativa; organização Pedagógica; organização curricular; gestão dos recursos humanos; gestão financeira; ação social escolar?
- Que significados atribuem os atores locais à ação do município na administração local da educação escolar?

Com a definição do problema de investigação, da questão de partida e das questões de investigação, definimos seis objetivos específicos a atingir:

- Conhecer as expectativas que conduzem à concretização da delegação de competências contratualizada entre a administração central e os municípios enquanto forma de descentralização
- Compreender como se organizam os territórios locais para desenvolver esta forma de descentralização.
- Conhecer os impactos que a territorialização terá ao nível da: política educativa concebida e desenvolvida nas organizações educativas; oferta educativa; organização Pedagógica; organização curricular; gestão dos recursos humanos; gestão financeira; ação social escolar, analisando fatores de potenciação e/ou inibição.
- Identificar potencialidades e riscos do processo de coordenação local da educação.
- Conhecer as expectativas dos vários atores locais relativamente a este processo de descentralização.

Como anteriormente é referido, a metodologia é de natureza qualitativa e, recolhidos os dados, pretende-se fazer triangulação de informação recolhida através de análise documental, entrevistas livres, entrevistas semiestruturadas e observação. Os sujeitos de Investigação são as direções das escolas, os conselhos gerais, os conselhos municipais de educação, o município e, se possível, as lideranças intermédias das escolas.

3 Um exemplo ilustrativo da intervenção municipal na área da Educação

Este é apenas um exemplo prático e ilustrativo da intervenção de um município na territorialização das políticas educativas durante o período de pandemia. O município é o de São João da Madeira, localizado na parte norte do distrito de Aveiro e pertencente à Área Metropolitana do Porto. Convém esclarecer que este concelho possui uma única freguesia e que uma significativa parte da sua população escolar é oriunda de concelhos vizinhos por diversas razões, pela centralidade do concelho na zona norte do distrito de Aveiro, por razões laborais dos Encarregados de Educação pois trata-se de um concelho fortemente industrializado e com elevada concentração de comércio e serviços.

Este exemplo parte da ação conjunta dos diretores dos três agrupamentos que elaboraram um documento para que a organização do ano escolar passasse a ser semestral e para que houvesse uma mudança do atual paradigma “aprender para avaliar” para um novo paradigma “avaliar para aprender”, lema que orienta o documento nas palavras da Vereadora da Educação do município. O documento, denominado Projeto de

Organização Semestral do Ano Escolar (POSAE) centrava-se no ano letivo 2020/2021 com a intenção de se prolongar para os seguintes. Este documento, após aprovação dos respetivos Conselhos Gerais, foi apresentado à Câmara Municipal que aprovou o mesmo na condição de ser alargado a toda a comunidade escolar fosse ela pública, privada ou de iniciativa social. O memorando entre os agrupamentos de escolas e o município foi assinado a 3 de fevereiro de 2020 (Abelha, Relatório de Acompanhamento e Monitorização 1oSemestre do ano escolar 2020/2021, abril 2021, p.16), tendo sido aprovado pela Administração Central em 29 maio 2020 (Abelha, Relatório de Acompanhamento e Monitorização 1oSemestre do ano escolar 2020/2021, abril 2021, p.16).

Elaborado o memorando de entendimento, foi o mesmo apresentado ao Ministério da Educação, que o aprovou mediante duas condições: (1) Ser uma iniciativa global a todo o território; e (2) Ter monitorização por uma entidade de ensino superior externa. A aprovação estabelecia ainda, quatro princípios orientadores: (1) Minimizar a diferença de duração dos períodos letivos, nomeadamente do terceiro período por vezes excessivamente curto e muito centrado na preparação de avaliações externas; (2) Diminuir a excessiva burocratização do sistema de ensino; (3) Eliminar o número excessivo de reuniões de avaliação sumativa, mantendo as reuniões intercalares essencialmente para monitorização de atividades e projetos; e (4) Evitar a excessiva focalização dos EE e alunos na avaliação quantitativa e promovendo a focalização na qualidade das aprendizagens e ações a desenvolver, nomeadamente na recuperação de aprendizagens não conseguidas, aumentando os fluxos de feedback e comunicação. O sentido é privilegiar e caminhar em ordem a: (1) Potenciar a avaliação formativa para e das aprendizagens; (2) Reforçar o envolvimento dos Encarregados de Educação e Alunos no processo de avaliação de forma a orientar estes para o sucesso pleno; (3) Valorizar o trabalho das Equipas Educativas como principal motor do processo de articulação curricular, com vista ao sucesso dos Alunos; (4) Melhorar a gestão do tempo e promover o trabalho colaborativo; (5) Atenuar o stress associado à avaliação quantitativa, para os Alunos, transformando-a num motor positivo na sua vida escolar; e (5) Aumentar a concentração dos Alunos, uma vez que o trabalho será mais contínuo e coerente ao longo do semestre.

Não tendo sido intencional a coincidência deste projeto com a realidade de saúde pública, por via do COVID19, vivida desde março de 2020, acabou por, dadas as características do memorando e da ação concertada entre o município e as escolas, ajudar a minimizar os impactos causados pela pandemia, junto das famílias e restante comunidade educativa, proporcionando (1) Salas Individuais com ensino a distância para alunos sem condições no seu domicílio motivadas pelo emprego dos pais e/ou falta de meios tecnológicos; (2) Fornecimento de equipamentos informáticos para alunos com necessidades económicas e/ou sociais; (3) Fornecimento de refeições escolares; (4) Disponibilização de apoio nas bibliotecas escolares para o caso de alunos com necessidade de prolongamento de horário devido ao emprego dos pais, encerramento de estabelecimentos de ocupação de tempos livres; e (5) Disponibilização de apoio específico e presencial a alunos com Necessidades Educativas Especiais e alunos cuja língua materna não é a Língua Portuguesa. É de salientar que o processo de desenvolvimento e implementação do POSAE não interferiu com a identidade e as

dinâmicas essenciais dos agrupamentos de escolas, apesar do papel coordenador e aglutinador do município.

As políticas levadas a cabo por um determinado território, consciente das suas necessidades muito próprias, conduz a impactos positivos ou negativos realmente sentidos e valorizados pela sua população. Como aspetos positivos destacam-se dois períodos de paragem (novembro e março) para realização de reuniões intercalares em horário laboral e que permitem fazer pontos de situação mais apurados e maior coordenação de projetos em que as turmas se encontrassem envolvidas, eliminando a sobrecarga diária dos docentes e estimulando uma melhor coordenação do trabalho das Equipas educativas. Este fator incrementa notoriamente a qualidade do feedback periódico com os EE.

Como aspetos a melhorar, destaca-se a necessidade de uma maior envolvimento dos pais e EE, uma melhor adaptação dos critérios de avaliação, valorizando a avaliação formativa, devendo esta ser explicada em pormenor aos EE e alunos, ainda muito formatados para avaliações quantitativas.

Tratou-se, de facto, de uma primeira tentativa de mudança de paradigma "deixar de aprender para avaliar e passar a avaliar para aprender", tal como mencionado pela Vereadora da Educação do município.

Em forma de balanço, este primeiro ano de implementação do POSAE foi considerada muito positiva aquando da apresentação pública do, também já mencionado, Relatório de Acompanhamento e Monitorização do 1o Semestre do POSAE.

Como atrás foi salientado, este é apenas um exemplo prático e ilustrativo, ainda em desenvolvimento, mas que abre portas a um estudo mais continuado e profundo. Foi já aprovada a sua continuação para o ano de 2021/2022, com implementação de algumas mudanças que promovam ainda mais os aspetos positivos e conduzam a uma eficaz melhoria do que correu menos bem, pelo que pretendemos incluir este exemplo prático no projeto de investigação como exemplo de implementação de políticas territoriais.

No fundo, o que a globalidade do nosso projeto de investigação que aqui apresentamos pretende é apresentar uma investigação sustentada sobre a Regulação da Educação e territorialização das políticas educativas em Portugal,: Este projeto de investigação sustenta-se na convicção da necessidade de encontrar modos de gerir a educação alternativos ao que tradicionalmente tem vigorado em Portugal e, nesse sentido, como afirma Barroso (2018, p. 1094), “devemos ser capazes de construir uma nova ordem educativa local, tendo em conta a pluralidade de atores institucionais, coletivos ou individuais, envolvidos nos processos educativos”.

3 Referências

- Abelha, M. (2021). POSAE - Relatório de acompanhamento e monitorização (1.o Semestre do ano escolar 20/21) – São João da Madeira
- Afonso, N. (2014). Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1995). Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960), 2 vols. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian
- Barroso, J. (1996). Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação.

- Barroso, J. (1998). Escolas, Projetos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos. Cadernos PEPT 2000, no 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. Revista Portuguesa de Educação, 2004, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In J. Machado e J. M. Alves (Orgs.), Escola Para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia (pp. 91-111). Porto: Universidade Católica Editora,
- Barroso, J (2018) A transversalidade das regulações em Educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. Educ. Soc., Campinas, v. 39, no 145, 1075-1097.
- Conselho Nacional de Educação (2018) Documento de recomendação sobre Transferências de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais no que se refere à rede pública de educação pré escolar e de ensino básico e secundário, incluindo o ensino profissional – Novembro de 2018. Diário da República, 2.a série — N.º 21 — 30 de janeiro de 2019, p. 40129-4132
- Charlot, Bernard (Coord.) (1994). L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris: Armand Colin.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho et al., Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação (pp. 53 – 89). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, A. S. (2010). Apresentação. In Formosinho et al., Autonomia da Escola Pública em Portugal (pp. 13-18). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. et al. (2010). Autonomia da Escola Pública em Portugal. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia, Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais, 6 (12-13), 27-40.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). Autonomia e gestão da escola. In M. L. Rodrigues et al. (Coord.), 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, vol II – Conhecimento, Atores, Recursos (pp. 227-250). Coimbra: Edições Almedina.
- Gaudin, J.-P. (1999). Gouverner par Contrat. L'action publique en question. Paris: Presses de Sciences Po.
- Leite, J. (2021) Regulação da Educação e territorialização das políticas educativas – A administração local da educação (Prova de Qualificação apresentada à Universidade Católica Portuguesa preliminar à investigação conducente à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação), Porto
- Lima, L. C. (2011). Administração Escolar: Estudos. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (2014). Descentralização e administração local: Os municípios e a educação. In J. Machado & J. M. Alves, Município, Território e Educação: A administração local da educação e da formação (pp.36-56). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J. & Alves, J. M. (Orgs.) (2014). Município, Território e Educação: A administração local da educação e da formação. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J.; Alves, J. M.; Fernandes, A. S., Formosinho, J. & Vieira, I. (2014). Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: Projetos educativos municipais. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J. & Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1o ciclo do ensino básico, Currículo Sem Fronteiras, v. 14, no 1, jan./abr. 2014, 173-192.
- Mota, A. F. & Machado, J. (2015). Programa de Intervenção educativa: um estudo de caso, Educere et Educare. Revista de Educação, vol. 10, Número Especial, jan./jun. 2015, p. 317-328.
- Nunes, M. (2019). A reconfiguração do papel do diretor e a municipalização da Educação em Portugal. Dissertação de mestrado, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa.

Wutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 47-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Aprendizagem baseada em projetos: um método de aprendizagem ativa

Natália Bolfe¹, Laurete Zanol Sauer²
nbolfe@ucs.br, lzsauer@ucs.br

¹*Universidade de Caxias do Sul – UCS, Brasil*

²*Universidade de Caxias do Sul – UCS, Brasil*

Resumo

É notório que os docentes ainda enfrentam grandes desafios em suas ações didático-pedagógicas. Um deles é o desenvolvimento de um planejamento que utilize metodologias diversificadas e que seja capaz de envolver os estudantes, levando-os a níveis mais complexos e amplos de aprendizagem. O artigo apresenta a aprendizagem baseada em Projetos, conceituando-a, com base em pesquisa bibliográfica, a fim de destacar seus elementos essenciais e sua estruturação, com vistas ao incentivo de docentes a criarem situações de aprendizagem que levem seus discentes a pensarem de forma diferente, aprendendo a resolver problemas, a partir de ideias, interações e criações. Isto posto, planejou-se no 6º ano do Ensino Fundamental destacando-se algumas das habilidades e competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a serem desenvolvidas, com a temática da história da matemática e os sistemas de numeração. A metodologia de aplicação da situação de aprendizagem consistiu no planejamento e execução das ações, coleta e exame de dados e, por fim, avaliação dos resultados. Resume-se, portanto, no desenvolvimento de projetos a partir das investigações dos estudantes em relação ao tema proposto. Os resultados obtidos com a atividade educacional planejada e aplicada revelam benefícios de se utilizar a Aprendizagem baseada em Projetos, transformando positivamente a maneira como se concebe a aprendizagem para a construção de saberes. A expectativa é de contribuir, de forma significativa, para uma maior interação entre os estudantes, além do desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o crescimento pessoal e escolar de cada um.

Palavras-Chave: Aprendizagem De Matemática, Aprendizagem Ativa, Aprendizagem Baseada Em Projetos, Habilidades E Competências.

1 Introdução

A aprendizagem baseada em projetos tem sido, uma abordagem bem avaliada e indicada para promover aprendizagem, sendo considerada um método de aprendizagem ativa que visa um maior engajamento do estudante na construção do próprio conhecimento, envolvendo assuntos e questões que podem ser relacionados a problemas cotidianos. Ou seja, a aprendizagem baseada em projetos pode ser considerada como um exercício em que os discentes ampliam a compreensão de temáticas, questões, enunciados ou problemas que têm certo vínculo com situações reais, ou são representados por uma, conferindo aos estudantes maior responsabilidade na realização das atividades de aprendizagem.

Além da possibilidade de promover maior engajamento, motivação e melhor desempenho em sala de aula, outro ponto importante a ser destacado é a pesquisa, que tem potencial para auxiliar ainda mais o processo de aprendizagem do estudante, por

meio da qual poderá desenvolver diferentes competências e habilidades. Como destaca Demo (apud HERTZ, 2017, p.3) “ao passar pelo processo de pesquisa o sujeito tem a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, exercitar a reflexão, tornando-se produtor de conhecimentos e não só um repassador de informações”.

Isto posto, é possível pensar em diversificadas situações de aprendizagem que envolvam a aprendizagem baseada em projetos. Com base nessas considerações, o artigo relata uma situação de aprendizagem desenvolvida com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de matemática, buscando responder a seguinte questão: O desenvolvimento de projetos tem potencial para tornar o aprendizado significativo?

2 Referencial Teórico

Um dos grandes desafios dos docentes é desenvolver um planejamento através de metodologias diversificadas, capaz de levar a turma a um nível mais complexo e amplo de aprendizagem. É notório, porém que ainda existem práticas de técnicas e estratégias clássicas de aprendizagem, como as discursivas ou aquelas em que predomina a reprodução.

Todavia, sabemos que há métodos e estratégias de aprendizagem ativa que visam promover atividades onde o estudante é engajado de forma ativa na construção de seu próprio conhecimento, ou seja, tendo a participação do estudante como principal responsável por sua aprendizagem.

Com efeito, existem muitas maneiras de se intervir em sala de aula com a utilização de métodos ou estratégias de aprendizagem ativa, os quais mostram-se adequados caminhos para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem.

Um desses métodos é a chamada aprendizagem baseada em projetos (ABP) ou como posto por Mendes et al. (2020) “Project Based Learning (PBL ou PJBL)”. Segundo Santos et al. (2019) a PBL tem sido apontada como uma das mais recomendadas abordagens de aprendizagem, principalmente pela possibilidade de envolver, em um projeto, diferentes disciplinas e cursos, pela dimensão das habilidades que podem ser desenvolvidas, pela viabilidade de aplicação de situações da realidade e pela promoção de ações de liderança por parte dos estudantes.

A pedagogia de projetos teve origem na necessidade de desenvolver alguma metodologia de encargo pedagógico que priorizasse a atuação do discente e do educador na ação ensino-aprendizagem (HERTZ, 2017). Essa pedagogia começou, portanto, através de movimentos que demonstravam essa necessidade e das pesquisas de grandes educadores que começaram a fundamentá-la.

Entretanto, para compreender o conceito da PBL é preciso entender o que são projetos. Segundo o dicionário, projeto é um plano, um planejamento que se faz com a intenção de realizar alguma coisa. No âmbito educacional, projeto, segundo Mendes et al. (2020, p. 164) é “um conjunto de atividades temporárias, realizadas em grupo ou não, destinadas a produzir um produto, serviço ou resultados únicos”, ou ainda, “um conjunto de operações que têm o propósito de atingir um mesmo objetivo”. Ou seja, projetos são constituídos pela soma de muitas ações que produzem uma criação final, através de objetivos, estratégias, propósitos, esforços e outros.

Logo, a PBL é um método de aprendizagem que acontece de forma colaborativa e centrada no estudante, que visa proporcionar o estabelecimento de relações interpessoais entre todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem. E o professor, nesse sentido, é visto como mediador pedagógico, não tendo responsabilidades sobre a total “transmissão” dos saberes.

Com a PBL os alunos podem desenvolver competências, habilidades e conhecimentos através da investigação e da pesquisa, para responder uma questão, um problema ou um desafio específico. Por isso, segundo o site do Buck Institute for Education (apud OLIVEIRA e MATTAR, 2018) e segundo Larmer, Mergendoller e Boss (apud SANTOS et al., 2018) existem elementos essenciais para a aprendizagem baseada em projetos: Problema desafiador, Investigação Sustentável, Autenticidade, Voz e Escolha dos Alunos, Reflexão, Crítica e Revisão e Produto Público. Segundo Larmer, Mergondoller e Boss (apud SANTOS et al., 2018, p.115)

O elemento Problema Desafiador é baseado num problema significativo para resolver uma questão [...]. Investigação Sustentável implica que o projeto envolve um ativo e profundo processo incremental [...]. O elemento Crítica e Revisão sugere que o projeto deve incluir processos para os estudantes darem e receberem feedback de seus trabalhos. [...] Voz e Escolha do Estudante significa que os estudantes são encorajados a tomar algumas decisões acerca do produto que estão criando [...]. O elemento Reflexão implica que os projetos devem promover oportunidades para o estudante refletir [...]. Autenticidade sugere que os projetos tenham um contexto do mundo real [...] O elemento Produto Público significa que o projeto requer que o(s) produto(s) gerados sejam apresentados ou oferecidos para pessoas além da sala de aula [...].

Entretanto, além desses elementos essenciais, o método de aprendizagem por projetos deve ser estruturado em etapas. De acordo como Hertz (2017) estas etapas são: a preparação do projeto, visando que os estudantes conheçam, aprendam a pesquisar, levantem informações, interesses; o início do projeto, com a escolha do tema, identificação do problema, a justificativa, os objetivos e a metodologia; e a finalização e apresentação, quando é feita a divulgação dos resultados, as conclusões obtidas e o que foi aprendido, podendo ser esta etapa feita com participação de familiares e comunidade escolar.

Em suma, com a PBL os estudantes aprendem no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar, de criar, nas interações, ou seja, possibilitando que a aprendizagem ocorra na prática, na resolução de problemas reais. E deste modo, podendo contribuir positivamente para o sucesso e desempenho acadêmico e no rendimento escolar, melhorando a motivação e engajamento do estudante.

3 Situação de Aprendizagem

Para o planejamento da proposta com base nos referenciais teóricos apontados na sessão 2, foi selecionado o tema em atendimento ao anseio da professora. A situação de aprendizagem parte da ideia de um projeto com temática sobre a história da matemática e os sistemas de numeração, aplicado na disciplina de matemática, mas que pode ser trabalhado de forma interdisciplinar, visto que tais temas selecionados estão relacionados aos seus momentos de surgimento, características e civilizações.

Isto posto, seguiu-se a ideia de uma sequência didática que segundo Zabala (1998) é uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas, ou seja,

traçou-se objetivos que pretendiam ser alcançados com os estudantes e organizaram-se as atividades sistematicamente para alcançar a aprendizagem dos objetos de conhecimentos pré definidos.

Separados em grupos, os estudantes foram orientados a desenvolverem pesquisas a respeito da história da matemática e se aprofundaram em um dos sistemas de numeração apresentados pela professora, quais sejam: sistema de numeração dos sumérios, sistema de numeração egípcio, romano, maia e indo-arábico. Por conseguinte, os estudantes desenvolveram um produto final, na forma de trabalho escrito elaborado em cada grupo.

Foram realizados 9 encontros, 6 síncronos e 3 presenciais, entretanto sem a participação efetiva de todos os estudantes, visto que muitos não tinham acesso ao virtual e outros não compareceram presencialmente na escola por decisão de seus responsáveis. No primeiro encontro, foi feita a exposição do assunto que seria trabalhado, através de uma apresentação com histórias e vídeos curtos que chamassem a atenção dos estudantes para o tema proposto, instigando-os a refletir sobre o tema de interesse, através de questionamentos e discussões relevantes que envolvessem uma relação com o cotidiano. No segundo encontro ocorreu a divisão dos grupos e dos sistemas de numeração em que cada grupo se aprofundaria, com o encaminhamento das próximas tarefas e discutiu-se a pesquisa, como fazer, como encontrar fontes seguras, como trabalhar em grupos, aspectos importantes para que a atividade tivesse êxito.

Nos próximos cinco encontros que se sucederam os alunos elaboraram suas pesquisas e escreveram seus produtos finais sempre com orientação e supervisão da professora, buscando assumir responsabilidades, desenvolver a criatividade e a autonomia e resolver desavenças que foram surgindo ao longo do trabalho.

Os últimos dois encontros foram utilizados para apresentações sucintas sobre as suas pesquisas para que todos pudessem também ter conhecimento das características de todos os sistemas de numeração estudados. Após as apresentações, ainda se realizou uma avaliação geral e auto avaliação dos trabalhos, para que a professora pudesse ter um retorno sobre a eficácia da atividade proposta e realizada.

Com base em tais avaliações foi possível considerar a situação de aprendizagem como benéfica para a aprendizagem dos estudantes, não apenas no que diz respeito a conteúdos matemáticos, mas de forma geral das habilidades e competências de desenvolvimento pessoal, como autonomia, criatividade e interação.

4 Resultados e Discussão

Os estudantes apresentaram desde o início muito interesse na realização da atividade, apesar de não estarem habituados com o trabalho de pesquisa. Foi visivelmente produtivo incentivá-los ao desenvolvimento de trabalho em grupo e pesquisa, visto que a turma contém estudantes que vieram de diversas escolas e que ainda não conheciam os demais colegas. Da forma como foi promovido o trabalho, foi perceptível a disposição de todos em interagir nos grupos.

Por sua vez, a situação atual, de pandemia fez com que o planejamento da situação de aprendizagem fossem modificados ao longo dos encontros, assim como as formas como esses encontros aconteceram. Os encontros precisaram se adequar aos modelos síncrono e presencial, mas sem atingir a todos os estudantes, pois a falta de recursos é um dos

principais problemas para muitos. É provável que se pudesse ter sido executado o planejamento prévio, ou seja, com todos em sala de aula, os encontros e atividades poderiam ter fluído de melhor maneira, pois seria possível utilizar os recursos da escola, como computadores, biblioteca, além de ter um melhor espaço para o trabalho em grupo.

Além disso, algumas dificuldades foram indicadas pelos estudantes, tais como problemas de convívio em grupo no que diz respeito à responsabilidade para com as tarefas de cada um, de encontrar fontes seguras de pesquisa e de como escrever e formatar o trabalho final. Entretanto, apesar de todos estes problemas apontados, os estudantes desenvolveram bons trabalhos, com todas as limitações refridas, demonstrando evoluções em termos de conhecimentos a respeito do tema e de competências e habilidades importantes para seus desenvolvimentos pessoais.

No decorrer dos encontros, sempre com a mediação da professora, a maioria dos estudantes demonstraram maior engajamento, criatividade e souberam resolver suas diferenças com conversa e interação, ouvindo e respeitando a opinião do colega de grupo e sabendo argumentar e expor a sua própria. Isto contribuiu positivamente para uma aprendizagem significativa.

Foi, portanto, um trabalho que proporcionou aos estudantes conhecerem fenômenos matemáticos, bem como a evolução, história e a importância da Matemática. Trabalhando o valor matemático no cotidiano, desenvolvendo a criatividade, autonomia, motivação e conceitos de investigação.

5 Considerações Finais

A aprendizagem baseada em projetos é um método de aprendizagem ativa que confere protagonismo aos estudantes que sistematizam atividades e desenvolvem conhecimentos sobre assuntos e problemas que podem estar vinculados com a realidade.

A situação de aprendizagem aplicada mostrou que a utilização de diferentes formas de ensino, como por projetos, auxilia na melhor interação dos estudantes, promovendo mais engajamento e criatividade, instigando a curiosidade e o trabalho investigativo. Desta maneira, muitas habilidades e competências essenciais para o sucesso escolar e pessoal de cada estudante podem ser desenvolvidas.

Sendo assim, os benefícios do planejamento e da aplicação do método da aprendizagem baseada em projetos, são muitos e trazem uma transformação com a qual se concebe as aprendizagens, na forma como se constroem os saberes. Para tanto, incentivar os discentes a pensarem de forma diferente, aprendendo a resolver problemas a partir da conexão de ideias, nas interações e em suas criações, pode ser uma forma de se obter melhores resultados de aprendizagem.

6 Referências

- Hertz, Ivelé Anicet. Guia de elaboração de projetos: uma experiência no ensino médio politécnico. Caxias do Sul (RS), 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/produto-ivele-hertz_2.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- Mec. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 30 nov. 2020.

- Mendes, Marta Hiromi; LANGHI, Celi; PETEROSS, Helena Gemignani; RUBIM, Leandro. Conectando a aprendizagem baseada em projetos com a experiência do aluno: uma análise do PBL à luz de Dewey. Interfaces Científicas - Educação, v. 9, n. 1, p. 161-170, 8 maio 2020.
- Oliveira, Neide Aparecida Arruda de; MATTAR, João. Folhetim Lorenianas: aprendizagem baseada em projetos, pesquisa e inovação responsáveis na educação. E- Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 341-363, jun. 2018.
- Santos, Aaron; MEDEIROS, Francisco; PAZ, Alber; RODRIGUES JUNIOR, Josivaldo; MEDEIROS, Rafael. Uso de projetos em sala de aula dos Institutos Federais: uma análise sob a ótica da aprendizagem baseada em projetos e das competências do século 21. Principia, João Pessoa, n. 44, p. 113-121, 2019.
- Zabala, Antonio. A prática educativa: como ensinar. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 1-221.

Inovação educativa, práticas de liderança do diretor e tecnologias

Filipa Araújo¹ Cristina Palmeirão² José Matias Alves³
araujo.filipa@gmail.com, cpalmeirao@ucp.pt, jalves@porto.ucp.pt

¹Doutoranda em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal. Professora no Agrupamento de Escolas D. Maria II - Braga, Portugal.

^{2,3}Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal.

Resumo

O artigo que agora se apresenta tem como base o projeto de investigação a desenvolver no âmbito da tese de doutoramento em Ciências da Educação, em ordem a identificar e caracterizar os modos de articulação entre “Inovação Educativa, Práticas de Liderança do Diretor e Tecnologias”. Um estudo a realizar em quatro agrupamentos de escolas da zona norte de Portugal, no sentido de: (1) identificar, caracterizar e estudar o papel dos diretores no campo da inovação e tecnologias educativas; (2) identificar e caracterizar a perceção dos diretores, professores, coordenadores de departamento e um grupo de alunos sobre a dinamização destes projetos; (3) identificar e caracterizar a tipologia das tecnologias utilizadas; e (4) explorar a relação entre Inovação Educativa, Práticas de Liderança e Tecnologias. Em termos metodológicos, socorremo-nos de uma abordagem de investigação qualitativa, de carácter interpretativo e sob a forma de estudo de caso múltiplo. As técnicas de recolha e produção de dados assentam na Análise Documental; entrevistas semiestruturadas, realizadas a 4 diretores, 4 coordenadores de projeto e Twinning/Erasmus + e focus group (professores e estudantes participantes no eTwinning/Erasmus +). Os resultados expetáveis visam iluminar as relações entre práticas de liderança, tecnologias, inovação educativa e aprendizagens essenciais dos estudantes.

Palavras-Chave: Inovação Educativa, Liderança, Tecnologias, Etwinning/Erasmus +.

1. Introdução

As políticas educativas emergentes em Portugal, no sentido da inovação educativa, nomeadamente no que concerne a apetrechar as escolas, ao nível de equipamentos e soluções tecnológicas inscrevem-se nos anos 80 (Pereira & Pereira, 2011), realizando-se, através de políticas tecnológicas educativas, nomeadamente através do Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização) - primeira iniciativa financiada pelo Ministério da Educação que teve uma expressão nacional, através da introdução das novas tecnologias no ensino em Portugal (Pereira & Pereira, 2011, p. 159-161). Os principais programas, iniciativas e projetos educativos tecnológicos dinamizados, em Portugal (1985–2011) foram os seguintes, por ordem cronológica (Pereira & Pereira, 2011): Projeto MINERVA (1985-1994 - Ministério da Educação - GEP e DEPGEF); Programa Nónio-Século XXI (1996-2002 - Ministério da Educação); uARTE- Internet na Escolas (1997-2002 Ministério da Ciência e Tecnologia); Programa Internet@EB1 (2002-2005 Ministério da Ciência e Tecnologia - Escolas Superiores de Educação - FCCN); Projecto CBTIC@EB1(2005-2006 Ministério da Educação -CRIE); Iniciativa Escolas, Professores e C. Portáteis (2006/2007 - Ministério da Educação); Plano Tecnológico da Educação (2007-2011 - Ministério da Educação - GEPE); Internet Segura (2007 – UMIC - Ministério da

Educação - ERTE/PTE-DGIDC; FCCN; Microsoft); Iniciativa e-Escolinha (iniciativa que foi inserida no PTE, mas não estava prevista nos seus documentos iniciais - 2008-2011 - MOPTC3) e Aprender e Inovar com TIC (2010-2013 - Ministério da Educação - ERTE/PTE-DGIDC). Dos projetos acabados de referir, o Projeto Minerva foi o que teve uma duração maior (9 anos). Os principais objetivos destas iniciativas foram: apetrechamento tecnológico das escolas e a formação de professores em tecnologias. Para além destas iniciativas, ao nível do apetrechamento tecnológico, outras têm sido dinamizadas, ao nível do contexto sala de aula - European Schoolnet (e.g. iTEC; mentep; co-lab; laboratórios de aprendizagem; living school lab; creative classroom lab; e-twinning; systemic; teachers try science; programação no 1.º, 2.º e 3.º ciclos; os clubes de programação e robótica; o projeto conta-nos uma história; blogues edu, Apps for good, Eduscratch e literacia dos media).

Pese embora, poucos foram os impactos pedagógicos percebidos (Cruzeiro et al., 2019; Piedade, 2017), situação que argumenta a favor do objeto de estudo que pretendemos estudar e caracterizar, com vista a perceber se a mudança e a inovação educativa acontecem em função da articulação desenvolvida entre lideranças, tecnologias e pedagogia. Circunstância que, nas palavras de Piedade (2017) resulta de atendermos ao contexto e singularidade de cada estrutura educativa (p.203). Pois,

As escolas enquanto organizações, desenvolvem a sua atividade e perseguem os seus objetivos numa constante gestão da mudança o que faz delas ambientes turbulentos e altamente complexos. Esta complexidade advém não só das tensões que se estabelecem entre o impulso criativo da mudança e o impulso emocional dos seus atores, que tendem para a estabilidade e conforto do “imobilismo”, mas também das constantes orientações administrativas externas que, sendo identificadas um pouco por todo o mundo, em Portugal assumem ritmos preocupantes. Esta tensão entre forças “criativas”, “emocionais” e os exercícios de adaptação entre os diversos atores, pode fazer a diferença entre a simples mudança e a inovação. (Fialho et al, 2014, p. 237).

Ainda a propósito da mudança em educação, Nóvoa (1992) sublinha a necessidade de uma liderança com uma visão estratégica forte, efetiva e reconhecida que promova o empenho de cada um dos seus elementos, na realização de projetos coletivos, como forma de melhorar a qualidade e coesão da sua instituição escolar. A mudança em contexto escolar requer o diálogo entre profissionais e entre unidades curriculares (Ribeiro, 2007) porquanto, gera a possibilidade e a oportunidade para “garantir o cumprimento da lei e a execução rigorosa da políticas públicas e ser mediador dos interesses locais que as contextualizam e transformam” (Ribeiro, 2007, p.61).

Nesta perspetiva, o estudo encetado, visa identificar e caracterizar o tipo de inovações educativas propostas, por via do Programa eTwinning /Erasmus + , um projeto integrado no Programa de eLearning da Comissão Europeia, depois, em 2007, no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida e sete anos mais tarde, em 2014, no Erasmus + (Erasmus +, 2021) que se concretiza através da utilização das TIC e no firme propósito de contribuir para a edificação de “sociedades mais inclusivas e coesas, mais ecológicas e preparadas para a era digital”(Erasmus+, 2021, p.4), critérios chave para equacionar o atual Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, cuja máxima é: “promover valores, princípios e interesses em torno de prioridades comuns relacionadas, nomeadamente, com o desenvolvimento humano e institucional, as alterações climáticas, a transição digital, o crescimento e o emprego, a boa governação e a paz e segurança” (Erasmus+, 2021, p.12).

”Dar aos professores a oportunidade de trabalharem colaborativamente (...) promover, em professores e alunos, a consciência do modelo europeu de sociedade multilingue e multicultural (...) utiliza[ndo] as TIC para desenvolver em conjunto uma atividade pedagógica relevante (...) [de modo a] trabalhar uma gama ampla de disciplinas e temas do currículo”, são os principais desafios do eTwinning (DGE, 2021) e a oportunidade para “contribuir cabalmente para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), bem como a Educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018) e a flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Na prática, trabalhar com o eTwinning/Erasmus +, é privilegiar uma metodologia de trabalho interativa, flexível e dialógica, muitas das quais com recurso a ferramentas digitais e onde se incentiva a aprendizagem cooperativa (Erasmus +, 2021).

Çakir, num estudo que envolveu 460 professores e 308 diretores de escolas, datado de 2014, evidenciou o quão importante é a ação dos líderes escolar na incorporação e utilização das novas tecnologias no combate ao insucesso educativo. Também, Abdullah, DeWitt e Alias, um ano antes, em 2013, haviam registado as potencialidades das TIC na promoção de estratégias pedagógicas inovadoras e organizacional. De resto, uma posição semelhante à partilhadas por outros autores (e.g. Anderson e Dexter, 2005; Day e Leithwood, 2007; Wong e Li, 2008; Younie, 2006).

As dinâmicas de melhoria de escola implicam a promoção de condições para os professores poderem desenvolver o seu trabalho e de melhorarem o processo de ensino, com impacto positivo direto nas aprendizagens, elevando o nível de envolvimento dos alunos na escola (Leithwood e Jantzi, 1990; Pina, 2016).

2. Inovação Educativa por via do e Twinning/Erasmus +

Neste ponto e seguindo os escritos da OCDE (2019, p.17) inovação surge como um processo capaz de gerar situações ou produtos novos e, por essa via, reorganizar, transformar e/ou criar respostas educativas mais eficazes, integradas e flexíveis no quadro da gestão e avaliação do currículo, quer mesmo no plano das culturas organizacionais (Alves e Cabral, 2017, p. 87). Um exercício complexo, mas muito desafiador, sobretudo porque vivemos hoje tempos de grande incerteza e muitas dificuldades de natureza socioeducativa.

Melhorar a eficácia das escolas implica, nas palavras de Francesc Pedró (2019), estar capaz de fazer “reformulações curriculares, introdução de novas tecnologias, adoção de novos projetos educativos, por exemplo, projetos interdisciplinares e organização e lideranças das escolas”. Segundo Bolívar (Bolívar, 2012), a melhoria da escola é fruto de um processo que se desenvolve ao longo do tempo, implicando uma mudança na organização, não podendo ser “gerida” por fatores externos, mas sim através de condições internas à escola, no sentido de resolver problemas organizacionais, devendo a liderança ser partilhada pela comunidade profissional e tendo como principal objetivo a melhoria dos resultados dos alunos.

Circunstância que requer a estruturação de práticas de ensino e de aprendizagem integradas (Alves & Cabral, 2018) e sustentadas em aprendizagens essenciais (Martins et al., 2017), de forma a privilegiar os cânones da educação autêntica (Azevedo, 2011)

e de uma metodologia em trabalho de projeto como é o caso dos Projetos eTwinning/Erasmus + .

O Projeto eTwinning/Erasmus +

O Projeto eTwinning é um projeto que surgiu em 2005, tendo sido integrado na ação do Programa de eLearning da Comissão Europeia. Por sua vez, em 2007, integrou o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (*Life Long Learning*), e mais tarde, em 2014 o *Erasmus +*, tal como foi referido inicialmente. O objetivo geral do programa Erasmus + (2021) é apoiar o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal das pessoas nos domínios da educação. Este programa tem como um dos principais objetivos “promover a mobilidade individual e de grupo para fins de aprendizagem, assim como a cooperação, a qualidade, a inclusão e equidade, a excelência, a criatividade e a inovação a nível das organizações e políticas no domínio do ensino e formação” (Erasmus +, 2021, p.6). Projetos cujas vantagens assentam no desenvolvimento de competências-chave (Martins et al., 2017), em promover a “colaboração entre professores, alunos, escolas, encarregados de educação e autoridades locais (DGE, 2017) e numa liderança partilhada (Licht et al., 2020).

Com este enfoque, pretendemos estudar os projetos eTwinning/Erasmus +, desenvolvidos em quatro escolas distintas, todas na Zona Norte de Portugal, a fim de: (1) identificar, caracterizar e estudar o papel dos diretores no campo da inovação e tecnologias educativas; (2) identificar e caracterizar a perceção dos diretores, professores, coordenadores de departamento e um grupo de alunos sobre a dinamização destes projetos; (3) identificar e caracterizar a tipologia das tecnologias utilizadas; e (4) explorar a relação entre Inovação Educativa, Práticas de Liderança e Tecnologias. Em termos metodológicos, socorremo-nos de uma abordagem de investigação qualitativa, de carácter interpretativo e sob a forma de estudo de caso múltiplo.

Assim, propomos investigar a seguinte questão geral: qual o papel da liderança do diretor na inovação educativa e na utilização das novas tecnologias, ao nível dos projetos eTwinning/Erasmus +?

Em termos metodológicos, socorremo-nos de uma abordagem de investigação qualitativa, de carácter interpretativo e sob a forma de estudo de caso múltiplo. As técnicas de recolha e produção de dados assentam na Análise Documental; entrevistas semiestruturadas, realizadas a 4 diretores, coordenadores de departamento) e *focus group* (coordenadores de projetos eTwinning e alunos participantes).

Neste sentido, pretendemos analisar as perceções dos atores diretamente envolvidos, diretores, coordenadores de departamento, professores e alunos, tendo em consideração o objeto de investigação, analisando aprofundadamente os projetos eTwinning/Erasmus + dinamizados, nos quatro agrupamentos, ao nível da inovação educativa e tecnologias, no sentido de aferir o papel das lideranças, bem como a sua relação (Inovação Educativa, Práticas de Liderança e Tecnologias).

3. As TIC ao serviço da educação inclusiva e integrada

Em meados dos anos 80 as TIC surgem nas escolas portuguesas, através do Projeto Minerva (Piedade, 2017). Todavia, só recentemente e a reboque da pandemia COVID19, assumem um papel fulcral nas nossas vidas - pessoais, escolares e

profissionais. Os efeitos estão ainda em análise. Pese embora, fica claro as potencialidades e possibilidades de comunicação, de partilha, de diálogos e de aprendizagem.

O estudo realizado por Silva e Ribeirinha (2020), concluiu que a experiência educativa, vivida em Portugal, na sequência da pandemia – COVID-19, decorreu de forma muito heterogênea, tendo em consideração diferentes níveis de “proficiência” por parte dos docentes, em relação à utilização das TIC no combate às desigualdades dos alunos. Mais, reconhece-se a importância de integrar as tecnologias digitais no desenvolvimento do currículo, prevendo que no pós- pandemia, a inclusão digital assuma um papel prioritário nas escolas, bem como na educação presencial e a distância. Álvarez-Arregui et al (2021) relevam a dedicação, empenho e implicação dos líderes pedagógicos, aquando do confinamento (COVID19), sobretudo ao nível da tomada de decisão sobre o apoio tecnológico, recursos didáticos e formação de professores. A intenção foi e tem sido a de melhorar os processos de ensino-aprendizagem e o de promover uma educação integral, criando para isso estruturas e ambientes educativos interativos e flexíveis.

Mishra e Koehler, em 2006, criam a estrutura TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) com o propósito de identificar a natureza do conhecimento pretendido (desenvolvido) por cada um dos professores, ao nível da integração das tecnologias nas suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que aborda a natureza complexa, multifacetada e contextualizada do conhecimento dos professores (Figura 1).

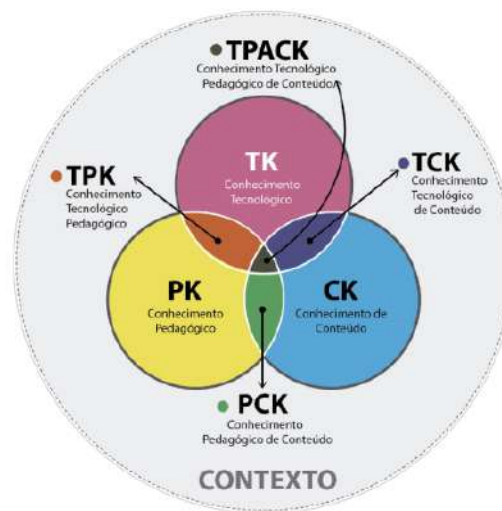


Figura 1: Estrutura TPACK, adaptado de Mishra e Koehler, 2006, p. 1025.

A TPACK organiza-se em três vertentes do conhecimento: (1) conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), que respeita à capacidade de ensinar um determinado conteúdo científico e curricular; (2) conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK), tem a ver com a capacidade de selecionar as ferramentas digitais e tecnológicas mais eficazes para ensinar um determinado conteúdo curricular; e (3) conhecimento tecnológico e pedagógico (TPK), a que corresponde a competência na utilização pedagógica desses recursos e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

4. Liderança Escolar

Para Alves e Cabral (2020, p.34), “A liderança nas organizações escolares é crucial para a inovação no ensino e na aprendizagem (p.34). Mais, é a base fundamental para promover estratégias concertadas de ação e o empenhamento individual e coletivo dos diferentes atores, assinala Nóvoa (1992).

Gençer e Samur (2016), escrevem que os estilos de liderança dos líderes educacionais e a utilização de computadores parece estar associado a situações de sucesso por via da integração das TIC, deixando em aberto a existência de uma correlação moderada entre os estilos de liderança (e.g. transacional e transformacional. Pese embora, concluíram, também, que o estilo de liderança não é um preditor do nível de competência da liderança tecnológica.

Na prática, “O diretor escolar enquanto entidade máxima na gestão escolar assume um papel de relevo em todas as áreas (...) incluindo as relacionadas com a integração educativa das tecnologias ” (Piedade, 2017, p.6).

5. Considerações finais

A difusão do Projeto eTwinning/Erasmus + têm vindo a aumentar paulatinamente nas escolas portuguesas, criando oportunidades para mais e melhor educação. Apesar disso, há ainda um longo caminho a percorrer de forma a desenhar a escola que todos desejamos e que está plasmada nos DL 54 e 55/2018. Neste momento, julgamos ser necessário ligar lideranças, tecnologias e pedagogia, num esforço triangulado que permita honrar a singularidade de cada contexto e de cada estudante. Com este sentido a nossa proposta é analisar e interpretar a ação dos Projetos eTwinning/Erasmus + em 4 agrupamentos de escolas distintas, do norte do país e, a partir deles, identificar e caracterizar os seus efeitos, nestes contextos educativos e nas aprendizagens dos alunos, segundo o previsto no PASEO (Martins et al., 2017).

Para conseguirmos atingir estes objetivos, pretendemos auscultar e analisar as impressões dos atores diretamente envolvidos - diretores, coordenadores de departamento, professores e alunos, ampliando o conhecimento sobre as possíveis relações que podem existir entre as práticas de liderança, as tecnologias e as aprendizagens dos alunos, num exercício triangulado e rigoroso de identificação, caracterização e análise dos efeitos destes projetos no projeto educativo de cada agrupamento de escolas em consideração as práticas pedagógicas inovadoras e potenciadores de escolas, educação e aprendizagens de qualidade.

Findikoğlu e İlhan (2016), escrevem que a inovação educacional respeita a processos que mudam a ação dos alunos, de “consumidores para produtores de conhecimento” (p. 1), colocando-os no centro de ambientes educativos geradores de metodologia de aprendizagem interativas, independentemente da utilização de tecnologias digitais.

Referências

Alves, J., & Cabral, I. (2020). *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (Fundação Manuel Leão (ed.)).

- Anderson, R., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: Incidence and impact. *University of California, Irvine and University of Minnesota*.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. (la N. de G. F. M. Leão (ed.)).
- Çakir, T. (2014). The attitudes of preschool teachers and principals towards computer using. *Anthropologist*, 18(3), 735–744.
- Cruzeiro, M., Andrade, A., & Machado, J. (2019). *Formação contínua de professores e utilização das tecnologias de informação e comunicação* (E. S. de E. Instituto Politécnico de Bragança (ed.)). <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/28619>
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). Successful principal leadership in times of change: An international perspective. In S. I. H. of E. Change.. & S. I. H. of E. 23. (Eds.), *Dordrecht, UK: Springer*. New York: Springer.
- Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas - Direção-Geral da Educação. (2017). *Acerca - etwinning*. <https://etwinning.dge.mec.pt/quem-somos/#ans4>
- Erasmus+, C. E. (2021). *Erasmus+ Guia do Programa*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-a_pt
- Findikoğlu, F., & İlhan, D. (2016). *Realization of a Desired Future : Innovation in Education*. 4(11), 2574–2580. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041110>
- Gençer, M. S., & Samur, Y. (2016). 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management. *Leadership Styles and Technology: Leadership Competency Level of Educational Leaders*, 226 – 233. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.132> ScienceDirect5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management Leadership Styles and Technology: Leadership Competency Level of Educational Leaders Mehmet Salih Gençera, Assist. Prof. Dr. Yavuz Samurb aRobert College of Istanbul, Istanbul, 34345, Turkey bBahçeşehir University, Faculty of Educational Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technologies, Istanbul, 34353, Turkey Abstract Researchers have stud
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores* (Porto Editora (ed.)).
- Pereira, S., & Pereira, L. (2011). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal : do projecto Minerva à iniciativa e-Escolinha*. Universidade Do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). <http://hdl.handle.net/1822/27089>
- Piedade, J. M. N. (2017). *Os diretores escolares e a integração das tecnologias nas escolas: Análise da proficiência, utilização das tecnologias e relação com as práticas dos professores*. [Unoversidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32280/1/ulsd731419_td_tese.pdf
- Ribeiro, J. (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sísifo Revista de Ciências Da Educação*, 4, 59–66. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/76/106>
- Silva, B. D. da, & Ribeirinha, T. (2020). CINCO LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS COVID-19. *EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO*, 10(1), 194–210. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Wong, E., M, L, & Li, S., C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 99-120.

Younie, S. (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt.
Education and Information Technologies 11, 385-400.

Ludificação na sala de aula – um estudo de caso: análise prévia

Sofia Figueiredo¹, Ana Souto-e-Melo², Paula Rodrigues³, Catarina Carneiro de Sousa⁴
sfigueiredo@esev.ipv.pt, anamelo@esev.ipv.pt, csousa@esev.ipv.pt, pr@esev.ipv.pt

1, 2, 3, 4 ESEV, IPV, Portugal. CI&DEI

Resumo

Tem-se verificado na última década um impulso para implementar e operacionalizar a utilização de estratégias que habitualmente associamos a jogos – como a atribuição de prémios, acumulação de pontos, e estabelecimento de tabelas de pontuação (leaderboards) – de forma cada vez mais sistematizada, com o intuito de aumentar o envolvimento e a motivação de públicos em circunstâncias variadas: na escola, no local de trabalho, em situações de lazer e de marketing, entre outras.

O emprego destas estratégias de aprendizagem não é novo: de uma forma ou outra, como docentes, fomos recorrendo a recompensas, concursos, e outros elementos com os nossos alunos, como forma de motivação para a aprendizagem, que agora surgem na literatura relacionada com a ludificação. O que é novidade é a utilização organizada e sistemática, seguindo guiões e observando resultados de testes empíricos controlados.

O presente trabalho procura analisar três casos de implementação de ludificação, dois em Portugal (um deles orientado para alunos mais jovens, e o outro para alunos com características e motivações diferentes) e um terceiro internacional, na tentativa de encontrar uma estrutura que possa orientar uma experiência de ludificação numa unidade curricular integrada no ensino artístico na Escola Superior de Educação de Viseu. Procura-se compreender que elementos se revelaram pertinentes e estimulantes, e que contributos trazem para a ação docente, no ensino, e para a ação dos alunos, na aprendizagem. Faz-se ainda uma breve menção a uma experiência de immersive learning, com o intuito de enquadrar os casos analisados num contexto mais abrangente.

Palavras-Chave: Estratégias De Aprendizagem, Immersive Learning, Ludificação.

Introdução

Tem-se verificado na última década um impulso para implementar e operacionalizar a utilização de estratégias que habitualmente associamos a jogos – como a atribuição de prémios, acumulação de pontos, e estabelecimento de tabelas de pontuação (leaderboards) – de forma cada vez mais sistematizada, com o intuito de aumentar o envolvimento e a motivação de públicos em circunstâncias variadas: na escola, no local de trabalho, e em situações de lazer e de marketing (entre outras).

O emprego destas estratégias na educação não é novo: de uma forma ou outra, como docentes, fomos recorrendo a recompensas, concursos, e outros elementos com os nossos alunos que agora surgem na literatura relacionada com a ludificação. O que é novidade é a utilização organizada e sistemática, seguindo guiões e observando resultados de testes empíricos controlados.

Esta atenção renovada e redobrada sobre o tema tem motivado a realização de estudos de implementação que, de um modo geral, têm confirmado que: os resultados da implementação de estratégias de ludificação são inconsistentes e parecem indicar que a forma como esta é desenhada afeta os resultados (Huang & Hew, 2020; Dichev &

Dicheva, 2017; Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014); quando utilizada de forma coerente e refletida, a ludificação tem mostrado resultados positivos no trabalho em equipa, partilha tácita de conhecimentos, resolução de conflitos interpessoais, manutenção e gestão da mudança, e uma atitude de maior abertura a planos e programas educativos inovadores (Ahmadi, 2020; Araújo & Carvalho, 2018; Bell, 2018).

O presente trabalho faz uma muito breve análise prévia à teorização e implementação já produzidas acerca deste conjunto de estratégias promissoras, com o intuito de alicerçar um futuro estudo de caso a aplicar em alunos do ensino superior artístico em Viseu. Procuramos compreender se a ludificação poderá ser uma mais-valia para estes alunos num contexto de uma unidade curricular teórica específica, e, num futuro, idealmente, não muito longínquo, alargando a experiência à restante comunidade educativa, se é uma das possíveis estratégias/práticas de liderança capazes de mobilizar os atores envolvidos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Questionamos a pertinência da ludificação nestes contextos, e que implicações para a ação poderão resultar destas experiências.

O que é ludificação?

Por ludificação entende-se a utilização de estratégias e elementos utilizados pelos jogos (e, mais recentemente, videojogos) para captação, envolvimento e motivação dos jogadores (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011).

Pressupõe-se que, mantendo uma atitude brincalhona (gameful approach) na aproximação às tarefas, mesmo as mais aborrecidas e repetitivas, conseguimos resolvê-las com menos atrito (McGonigal, 2011). Esta perspetiva interessa não só aos educadores, como aos agentes do mercado económico e aos empregadores.

A ludificação compreende elementos díspares provenientes dos jogos, como crachás, tabelas de classificação dos jogadores, barras de progresso, mas também, por exemplo, a construção de uma narrativa que una os conteúdos a reter, ou a incrementação da dificuldade das tarefas, ou a divisão da informação em parcelas mais pequenas que sejam mais fáceis de reter, seguidas de prática, ou mesmo feedback constante e imediato. Já se vê que as concretizações da ludificação podem ser numerosas e variadas. Também os resultados das experiências feitas até aqui parecem ser múltiplos e inconsistentes.

O que não se trata de ludificação é a transformação do contexto em jogo, ou a utilização de jogos em meio a outras estratégias mais tradicionais – procura-se fazer o inverso e trazer as estratégias para a sala de aula, para a app de compras, ou para o escritório.

Porquê ludificação?

As razões para a implementação de estratégias de ludificação são múltiplas. De um modo geral, procura-se com a ludificação aumentar o envolvimento e a motivação dos seus alvos. Em específico, no campo da educação, a ludificação tem sido apresentada como uma ferramenta que pode resolver problemas tão diferentes como a falta de participação, a falta de comunicação e acompanhamento entre intervenientes no processo educativo (alunos, professores, encarregados de educação), e até mesmo a pouca tolerância ao erro e ao falhanço (Bell, 2018; Martins & Sousa, 2017).

Verifica-se, no entanto, ao rever a literatura, que, embora exista uma grande motivação para experimentação de estratégias de ludificação, estas têm sido muito diversas, aplicadas a grupos pequenos e heterogêneos de alunos, e com resultados pouco claros (Bai, Hew, & Huang, 2020; Dichev & Dicheva, 2017; Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014). Para Ian Bogost (2, a ludificação é “uma bosta” (passe o termo: tradução direta de gamification is bullshit) (2011). Apresentada como panaceia para todos os males, importa identificar os elementos e estratégias que funcionam, para que alunos funcionam, e em que contextos funcionam.

Constata-se que, em particular, a escola tem dificuldades em captar e motivar alunos que crescem, ou de outra forma se encontram, em situações:

- de fragilidade (económica, social, cultural);
- de estimulação constante (telemóveis, computadores, televisões, Internet, videojogos,...).

Para estes alunos, habituados à constante fragmentação da atenção que o modo de vida atual incentiva, o exercício de estar sentado numa sala (ou em frente a uma videochamada) durante horas enquanto o professor expõe os conteúdos recorrendo a estratégias tradicionais é penoso, retira autonomia, e é, de forma global e generalizante, pouco rentável (Gee, 2003).

Também os alunos em circunstâncias mais frágeis (sociais, económicas, culturais) têm dificuldades em, num passo inicial, procurar formação, e, posteriormente, manter a relação com a escola – muitas vezes são jovens cujos familiares não estudaram e que, por isso, não veem a educação como indispensável, ou que não têm condições para manter um nível de motivação elevado (Bell, 2018).

Um terceiro grupo de alunos-alvo para a implementação destas estratégias são os que, por estarem mais motivados para outras formas de aprender ou outros conteúdos, se desinteressam facilmente e nunca atingem o nível de proficiência necessário para a geração de motivação intrínseca (Martins & Sousa, 2017; Ryan & Deci, 2000).

A ludificação da experiência educativa pode ajudar a gerar motivação externa nestes alunos de alguma forma frágeis, até que estes se envolvam com o material a explorar na aula. Acresce que, até aqui, as experiências em ludificação na educação têm sido orientadas ao pequeno grupo (turma), e têm resultado em poucas experiências de implementação a nível de escola ou região. Importará num momento futuro compreender se é, de todo, possível entender esta dinâmica a um nível que justifique novas abordagens das lideranças / a nível de organização escolar.

Como implementar?

Kevin Bell (2018) analisa cinco experiências pioneiras neste âmbito, conduzidas por professores do ensino superior em diversas escolas dos EUA, com estruturas, soluções tecnológicas, tamanho e homogeneidade dos grupos de alunos, conteúdos, duração, completamente diferentes. As cinco experiências têm em comum:

- a demografia dos professores que as implementam – cerca de 40 anos (em 2013), género masculino, que se identificam com a primeira geração de

jogadores que se deixaram encantar pelos jogos vídeo nos anos 80, quando eram crianças;

- os objetivos – todos os professores procuraram captar e envolver os alunos que, em muitos dos casos, são provenientes de situações de fragilidade, ou são alunos que chegaram ao ensino superior recentemente e ainda estão num processo de integração, ou não se interessam pelos assuntos a estudar, ou não compreendem as especificidades tradicionais da aprendizagem num campo científico – por exemplo, alunos com menos intuição para (ou interesse em) microeconomia;
- a pouca complexidade das soluções tecnológicas implementadas: a ludificação não estava dependente destas soluções, embora, em alguns casos, os alunos tenham identificado este aspeto como um dos que seria relevante melhorar, especialmente nos casos em que o feedback dado pelos professores não correspondeu às necessidades dos alunos.

Um dos casos analisados por Bell foi o da experiência de ludificação de uma unidade curricular de introdução a microeconomia, desenvolvida por Neil Niman na University of New Hampshire (EUA), direcionada a alunos cuja relação de aprendizagem com matemática, lógica e regras era heterogénea. Para conseguir capturar a atenção dos alunos cuja compreensão dos conceitos base da unidade curricular era mais ténue, Niman gizou um esforço de ludificação que, principalmente, se apoiava na construção, em 12 fases, de uma narrativa pessoal (cada aluno construía a sua), baseando-se no percurso do herói (Campbell, 1949). Ao associar o percurso de cada “herói” a conceitos chave de economia, ao promover a cooperação interpares (alunos com valências diferentes podiam ajudar-se mutuamente para superação de desafios – co-criação das narrativas), e ao estimular a competição (os alunos votavam nas melhores histórias e os resultados eram conhecidos), Niman gerou uma dinâmica que cativou os estudantes e, em último caso, levou à adoção de mais estratégias semelhantes pela sua instituição (Bell, 2018).

Esta estratégia – a da associação de uma narrativa heroica a conceitos chave – apoia-se em vários elementos que geram motivação e imersão nos alunos: Niman começou por pretender fomentar a utilização de mnemónicas para auxiliar a memória a reter conceitos, e verificou que os alunos aderiam às atividades com entusiasmo inesperado. Outros autores (Araújo & Carvalho, 2018), baseando-se no modelo Octalysis (Chou, 2015, citado pelos autores previamente referidos), analisaram a estratégia aplicada a alunos portugueses do ensino básico. Para estes autores, a integração de uma narrativa enquadra-se na criação de sentido épico e vocação – o modelo Octalysis prevê oito componentes principais para a pertinência e eficácia da ludificação, sendo este o primeiro identificado. Este princípio confere ao aluno a motivação para a realização de uma tarefa, mesmo quando, por si, lhe parece aborrecida e desnecessária, porque acredita que dedica o seu tempo a um objetivo maior. Nos três casos referidos por estes autores – um deles contextualizado em aulas de EMRC e os outros dois implementados, de formas diferentes, em aulas de História – os alunos melhoraram a sua participação e cooperação interpares (aparentemente: não são relatados dados concretos).

Analisando a literatura verificamos que há muitas experiências a serem feitas neste campo, mas são muito dispersas e heterogéneas. Desta forma, tentámos isolar três elementos a identificar:

- Em que contextos estas estratégias funcionam?
- Para que alunos funcionam?
- Que elementos e estratégias funcionam?

Com o mesmo intuito foram analisadas três experiências que, de alguma forma, poderão informar a experiência a desenhar por terem alguns pontos em comum com os alunos que queremos implicar na ESEV.

A primeira foi desenvolvida por Niman, Lemos, e Furnagiev e aplicada aos seus alunos de Princípios de Microeconomia numa universidade americana.

A segunda é uma experiência com alunos portugueses de mestrado em engenharia e gestão industrial.

Estas duas experiências têm em comum o contexto etário e de nível de ensino e diferem na localização geográfica e contexto sociocultural. A terceira experiência foca-se em alunos mais jovens, do primeiro ciclo do ensino básico, também em Portugal.

Os alunos de Niman, jovens adultos no ensino superior americano, eram bastante heterogéneos na sua relação com conceitos matemáticos e de economia, sendo provenientes de formações diversas. Tratando-se de uma unidade curricular de introdução, muitos deles estavam a ter um primeiro contacto com o ensino superior, os colegas, professores, a zona geográfica, e todo o contexto. Os docentes identificaram nestes alunos uma dificuldade em ver o panorama geral a partir dos conteúdos lecionados recorrendo a estratégias tradicionais.

Os alunos de mestrado em engenharia e gestão industrial no porto são descritos pelos seus professores como altamente motivados para a aprendizagem de conceitos de engenharia e matemática mas intolerantes ao erro e ao subjetivo, individualistas, competitivos e, que, quando deparados com uma unidade curricular de Gestão de Recursos Humanos, esmorecem e duvidam. São também alunos que já estão numa fase mais avançada da sua formação.

Já os alunos do ensino básico são crianças a frequentarem o 3º ano do primeiro ciclo. São o que Prensky consideraria nativos digitais, ou seja: crianças para quem as tecnologias digitais fazem parte da sua vida desde o primeiro momento e que respondem com aborrecimento às estratégias tradicionais.

Na primeira experiência analisada, o investigador associou aos conceitos e temas chave da sua unidade curricular a criação de uma narrativa a desenvolver pelos alunos, seguindo o modelo da jornada do herói, gerando mecânicas de competição e cooperação através de desafios individuais e em grupo, atribuindo pontuação às tarefas e criando uma leaderboard.

Já para os alunos do mestrado em engenharia e gestão industrial, os docentes e autores do estudo tentaram gerar envolvimento com os conceitos e compreensão da navegação das subtilidades da gestão de recursos humanos recorrendo à criação de atividades pontuadas de natureza diversa – muitas vezes recorrendo à simulação de tomadas de decisão relevantes para os conteúdos da disciplina. Estes alunos poderiam escolher que tarefas realizar e, sendo muito competitivos, naturalmente responderam ao estímulo do seu espírito competitivo, concretizado em tabelas de pontuação.

Para os alunos do 1º ciclo do EB, os docentes pontuaram atividades tradicionais e desenharam outras atividades interativas e multimédia através do ClassDojo. Estes alunos responderam bem à conversão dos meios de comunicação e suportes de aprendizagem para o meio digital. As estratégias adotadas pelos docentes para estes alunos procuram manter uma abordagem multimédia e interativa, que verificamos também no caso dos alunos mais velhos, mas são apresentadas de uma forma mais diretiva, adaptadas ao nível de autonomia dos alunos. São geradas e geridas estritamente na plataforma escolhida e valem-se do interesse das novas gerações pelo digital para gerar interesse, ao contrário, por exemplo, do Econjourney de Niman, que procura limitar a tecnologia ao estritamente necessário.

Os alunos de Teoria da Imagem, uma unidade curricular teórica, enquadrada no segundo ano da licenciatura em APM, em Viseu, são alunos motivados para a aprendizagem das artes, mas muito heterogéneos nas suas competências e motivação para a aprendizagem de conceitos teóricos utilizando as estratégias mais tradicionais de exposição, memorização, debate e investigação recorrendo à leitura e escrita. Têm contextos socio-económicos diversos – lembramos que se trata de uma escola relativamente pequena, com oferta formativa muito diversificada, no interior de Portugal.

De uma forma muito generalizada são alunos criativos, com interesse em jogos (alguns pretendem vir a desenvolvê-los profissionalmente), ainda a desenvolver a sua autonomia e nem sempre muito confiantes nas suas capacidades para encontrar soluções.

Para estes alunos, e considerando as experiências apresentadas anteriormente, considerámos as seguintes dimensões a explorar e testar:

- é necessário que as soluções tecnológicas a implementar não sejam excessivamente complexas, dadas as dificuldades económicas tanto de alguns alunos como da escola, assim como as competências digitais da docente que leciona, que são limitadas.

Pareceu-nos que, para responder a este quesito e enquadrando com a motivação geral dos alunos para a criação de imagens, a estratégia mais adequada será a da criação de uma narrativa associada aos pontos chave da unidade curricular, recorrendo a estratégias de comunicação visual como a criação de ilustrações e de banda-desenhada.

Pareceu-nos ainda importante, dado que se trata de jovens adultos que entrarão no mercado de trabalho em breve, motivar a autonomia, criando diversas tarefas em maior número do que o que é necessário completar, para que os alunos possam escolher quais pretendem explorar.

Finalmente, através da criação de tarefas que podem ser concluídas individualmente ou em grupo, e da votação das jornadas pelos alunos, esperamos fomentar o espírito de competição e/ou cooperação entre alunos.

É ainda sempre fundamental (em aulas gamificadas ou não) manter o feedback regular.

Estruturando as aulas com base no modelo da aula invertida, permitindo aos alunos apresentar as suas narrativas à turma, a estratégia principal passará pela criação de tarefas, relacionadas com a criação de uma ou mais narrativas, recorrendo a meios visuais de comunicação (em linha com os objetivos da unidade curricular). Estas serão

apresentadas à turma e disponibilizadas no moodle da disciplina, permitindo a votação pelos alunos das melhores histórias. As três melhores jornadas serão premiadas.

Pretendemos assim aumentar a implicação dos alunos, estimulando a sua participação e talvez mesmo provocando o momento eureka ocasional à medida que os alunos procuram comunicar com as imagens.

Consideramos que, mesmo que as evidências de avaliação tradicionais não reflitam uma melhoria na compreensão e retenção dos conteúdos (embora esperemos que o façam), este aumento de participação e envolvimento nas estratégias de criação de imagens que pretendem comunicar será uma indicação do sucesso da experiência.

Problematização breve

Dada a brevidade necessária do presente documento, não é possível analisar todas as outras possibilidades apresentadas por múltiplos autores para implementação de ludificação. Referimos esta como a que, pelos relatos feitos pelos investigadores que a experimentaram, nos surge como a que poderia ser a mais relevante para um estudo de implementação em alunos do ensino superior artístico em Viseu, no contexto de uma unidade curricular de carácter eminentemente teórico, cujas características (dos alunos, da professora, e da unidade curricular) se assemelham, numa primeira análise, às das que Niman relata – alunos cuja relação com as estratégias tradicionais de exposição, debate, memorização, e avaliação através, maioritariamente, de testes ou trabalhos escritos, é heterogénea. Seria necessária uma análise mais detalhada e alicerçada, tanto dos alunos, como do contexto dos mesmos, e de outras estratégias a aplicar, antes de avançar para um estudo que se nos afigura como pertinente, dada a relativa escassez de estudos de implementação em alunos de artes, humanidades, e ciências sociais (Dichev & Dicheva, 2017).

Seria ainda relevante tentar compreender se, a nível das lideranças escolares, se justifica uma implementação mais abrangente de alguma forma de ludificação ou se é um conjunto de dinâmicas demasiado heterogéneo para uma construção tão diversa como é a escola no seu todo. O exemplo de Niman mostrou que é possível, consoante os objetivos, o nível de tecnologia necessário, os alunos e a comunidade, implementar ludificação não só na sala de aula, como em outros momentos da vida escolar dos alunos. Desta feita, admitimos que será pertinente pensar não só cada aula ou cada unidade curricular como objeto desejável destas estratégias, como em toda a organização do processo de aprendizagem e, necessariamente, da escola. Para além das possibilidades que esta perspetiva parece amplificar, a adoção da ludificação na sala de aula carece na maior parte dos casos de autorização/apoio/incentivação das lideranças, que nem sempre se verifica. Uma abertura a novas formas de ensinar e aprender será necessária para a adoção (ou, pelo menos, para a experimentação, ainda que possa resultar no abandono da experiência) de qualquer nova estratégia de ensino/aprendizagem, e a ludificação não é exceção.

Resta-nos apresentar como nota final e para reflexão uma experiência realizada por uma das autoras desta comunicação, Doutora Catarina Sousa, com ambientes imersivos de aprendizagem na ESEV, com alunos de Artes Plásticas e Multimédia.

A aprendizagem em ambientes imersivos é comumente associado à aprendizagem por simulação digital de situações reais. Isto é o que acontece com as simulações de alta fidelidade, como as que acontecem no ensino da saúde, por exemplo, que podem utilizar ambientes 3D sofisticados para simular ambientes com pacientes. Também algumas simulações de baixa fidelidade podem simular práticas e procedimentos reais, através de modelos simplificados (Angelini, 2021).

No entanto, no que diz respeito ao ensino das artes, os ambientes imersivos apresentam possibilidades que vão além da simulação da realidade, para a construção de projetos artísticos sediados no próprio ambiente virtual e que tiram proveito estético das possibilidades específicas oferecidas pelas plataformas.

Este é o caso a da experiência que fizemos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico (ESEV). Utilizamos o OpenSimulator (OS), que se trata de um servidor de programas 3D multi-plataforma e multiusuário de código aberto (OpenSimulator, 2020). É usado para criar ambientes virtuais imersivos, que podem ser explorados através de um avatar. Trata-se de um Ambiente Virtual Colaborativo Criativo (AVCC), isto é um ambiente virtual digital, acessível a várias pessoas ao mesmo tempo, que podem interagir e colaborar entre si, e no qual os utilizadores podem personalizar conteúdos padrão dentro da plataforma, bem como construir conteúdos que podem fazer parte do ambiente virtual (Eustáquio & Sousa, 2018).

A palavra “play”, em inglês, tem várias traduções para o português, entre elas “jogar” e “brincar”. Este último normalmente apenas associado a crianças e nem sempre levado a sério como atividade cognitiva significativa. A distinção que fazemos entre estas duas atividades está associada à diferença proposta por Frasca entre ludus e paidia. O autor sugere a primeira está associada a jogos que definem vencedores e vencidos, enquanto a segunda não (Frasca, 2007). Para D.W. Winnicott (2009) a experiência cultural manifesta-se primeiro de forma criativa brincando. Para Frasca trata-se mesmo de um género estético.

Assim, este tipo de ambientes permite aos alunos de artes uma aprendizagem estética baseada nos princípios de paidia. Trata-se, portanto, de um jogo exploratório que lhes possibilita desenvolver criações artísticas baseadas na criatividade partilhada (Eustáquio & Sousa, 2018). Quando falamos de criatividade partilhada referimo-nos a processos criativos desenvolvidos por vários criadores, colaborando de forma síncrona ou assíncrona, por vezes a partir de diferentes localizações, com abordagens diversificadas. Tratam-se de processos que potenciam o desenvolvimento de fluxos criativos em constante transformação. Podemos distinguir três modos distintos de partilha criativa: criatividade coletiva, criatividade colaborativa e criatividade distribuída.

No processo criativo coletivo, vários criadores operam como uma só entidade, partilhando todos os aspetos criativos de uma determinada obra. Este processo apenas funciona em pequenos grupos com grande sentido de pertença e objetivos comuns muito harmoniosos. Não é um processo que seja possível exigir aos alunos, no entanto,

é possível deixar surgir naturalmente, quando existe uma grande cumplicidade num pequeno grupo de colegas.

O processo colaborativo é o mais simples de implementar com um grupo de alunos e menos complexo de avaliar. Trata-se de processo de criação em que cada criador é responsável por uma parte definida. Cada um mantém a sua marca autoral definida, ainda que em diálogo com outras criações.

Por fim, a criatividade distribuída está associada ao conceito de produtilização (Bruns, 2007) — situações em que um vasto número de participantes contribui para a produção de um conjunto de artefactos e tem acesso a materiais que pode utilizar e transformar. Processos criativos distribuídos são potenciados pela Internet, onde é possível partilhar e aceder a artefactos transformáveis.

O Virtual Art Lab foi um projeto levado a cabo num simulador (SIM), no Craft World (uma rede em linha, baseada em OS), dedicado à aprendizagem da prática da artística em mundos virtuais para estudantes do ensino superior. Este foi o SIM da ESEV e a sua missão foi albergar a Oficina de Práticas Artísticas em Ambientes Virtuais Colaborativos, assim como projetos individuais ou de grupo propostos pelos alunos.

Esta foi uma oficina dedicada especialmente a alunos da ESEV, de 30h, que funcionou em sessões 2h, pós-laborais, uma vez por semana por via remota, no SIM Virtual Art Lab, no Craft World, uma plataforma baseada em OpenSimulator. Para além das aulas em ambiente virtual, foi também desenvolvido um grupo de Facebook onde foram sendo trocadas ideias, opiniões e materiais educativos, mantendo esta oficina ativa toda a semana.

Inicialmente foram desenvolvidas algumas competências básicas acerca de Ambientes Virtuais Colaborativos e passando, de seguida, ao desenvolvimento de um projeto artístico colaborativo.

Na experiência do Virtual Art Lab, os processos criativos coletivos foram apenas pontuais. O processo desenvolvido foi essencialmente colaborativo, interagindo em grupo no sentido da criação dos diferentes ambientes. Houve, também, uma abordagem distribuída, modificando conteúdos padrão da plataforma ou materiais distribuídos por outros utilizadores. Foi, ainda, possível ampliar a sua participação numa criatividade distribuída partilhando as produções desenvolvidas na oficina, de forma aberta, com outros utilizadores.

No ano letivo de 2015/16 esse projeto desenvolvido foi O Jardim Virtual do Tempo. Uma ilha virtual onde era possível percorrer as estações, os meses e as horas do dia, no espaço virtual 3D. Era oferecida a possibilidade de voar com um bando de andorinhas, nadar nos rios, passear nas florestas. Podia, ainda, escolher-se incorporar o Inverno, a Primavera, o Outono ou o Verão, através dos avatares fornecidos. Foi também proposto aos utilizadores que desenvolvessem novas obras a partir das nossas criações. O público contribuiu com fotografias virtuais, machinimas e mesmo avatares derivados dos que oferecemos, de forma aberta à modificação, cópia e partilha. Que este jardim tornou-se, assim, um planalto no fluxo criativo do metaverso.

O projeto esteve integrado nos Jardins Efêmeros de 2016 e esteve patente no Museu da Misericórdia de Viseu.

Em 2016/17 funcionou a dois níveis. O primeiro (1º semestre) com o desenvolvimento de ambientes, o segundo (2º semestre) dedicado à concepção de avatares. Nesse ano o projeto artístico colaborativo foi [D]UTOPIA. A premissa desenvolveu-se à volta das diferentes visões sobre o futuro, divididas entre ideais utópicos de sociedades tecnologicamente avançadas, onde a vida se vê progressivamente melhorada, e pesadelos distópicos onde a tecnologia serve novos poderes autoritários. Foram propostos nove avatares e oito instalações virtuais interligadas, entre sonhos e pesadelos. Este projeto integrou, em 2018, a exposição internacional Jubilee, que celebrou o 8º ano de existência do Craft-World.

Para além dos projetos concebidos em cada oficina, o Virtual Art Lab foi, também, o SIM para a elaboração de projetos de fim de curso de alunos interessados neste meio.

Em 2015 tivemos o primeiro projeto desenhado especificamente para ambiente virtual colaborativo, Painlines, por Paula Abreu aka whitepaper. Este projeto não esteve patente no SIM do Virtual Art Lab, uma vez que nesse ano este SIM ainda não existia, portanto, Meilo Minotaur teve a gentileza de ceder algum espaço no SIM Delicatessen no Craft World para Painlines.

Este projeto consistia num ambiente que combinava elementos bidimensionais e tridimensionais e convidava os visitantes a percorrer/descobrir os detalhes que o desenho/realidade esconde sobre a violência contra as mulheres. Era, portanto, possível percorrer e observar os movimentos de cada personagem e capturar as emoções de cada composição.

No ano de 2016, Joana Nascimento aka vi Malphite, realizou o seu projeto Fazendo Mulheres. Neste projecto foram oferecidos avatares inspirados na idealização feita relativamente ao corpo das mulheres desde a década de 1920 até aos dias de hoje. Convidando o utilizador a incorporar e reconstruir esse ideal. Para cada avatar foi construído um quarto alusivo à década em questão.

Em 2017, tivemos o projecto de Rosalinda Oliveira SERENDIPIA [2 MUNDOS], a finalidade desta instalação foi mostrar de forma metafórica algumas vivências que a aluna teve em dois ambientes completamente diferentes — Anzoátegui, Venezuela o seu país de origem e Viseu, Portugal onde estudava e vivia.

A partir de 2017/18, os conteúdos associados a estas oficinas foram integrados na Unidade Curricular de Laboratório de Arte e Multimédia I, do curso de Artes Plásticas e Multimédia. Em 2019/20 passamos para a plataforma Unity, que tem dado a oportunidade aos alunos de APM de desenhar e desenvolver pequenos jogos imersivos. Esta é uma plataforma mais orientada para o mercado de trabalho e com uma vertente mais associada ao ludus.

Conclusão

Embora a ludificação surja como um conjunto de estratégias à primeira vista muito apelativas, provenientes dos videojogos (e, antes dos videojogos, de campos tão diversos como a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, da motivação, do envolvimento, do consumo, entre outras), alguma cautela é necessária na implementação das mesmas. Verifica-se, ao rever a literatura, que os resultados são muito inconsistentes.

Apresenta-se uma das estratégias utilizadas e analisadas por diversos autores, a da integração de uma narrativa em pontos chave e com características semelhantes à da jornada do herói, por nos parecer que se poderia adequar a uma experiência de implementação em alunos do ensino superior artístico em Viseu. Estes alunos provêm, numa primeira abordagem, de um contexto semelhante ao dos que Neil Niman conseguiu capturar com a sua Eonjourney em 2013, no sentido em que a sua relação com uma unidade curricular teórica em específico é inconsistente e produz resultados (mensuráveis) de aprendizagem muito variados.

Como trabalho futuro, seria pertinente conduzir este estudo de implementação, embora seja necessária uma análise prévia mais detalhada dos alunos e do contexto, assim como das estratégias e implementar.

Referências

- Ahmadi, M. M. (2020). Managing the New Gamified World: How Gamification Changes Businesses. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 7(7), 305-325.
- Angelini, M. L. (2021). *Learning Through Simulations: Ideas for Educational Practitioners*. Berlin: Springer.
- Araújo, I., & Carvalho, A. (2018). Gamificação no Ensino: casos bem sucedidos. *Revista Observatório*, 246-283.
- Bai, S., Hew, F., & Huang, B. (2020). Is gamification “bullshit”? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review* 100322.
- Bell, K. (2018). *Game On! Gamification, Gameful Design, and the rise of the Gamer Educator*. Baltimore, Maryland (EUA): The John Hopkins University Press.
- Bogost, I. (2011). *How to do things with videogames*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bruns, A. (2007). Prodisage, Generation C, and Their Effects on the Democratic Process. *MiT 5 (Media in Transition)*. Boston: MIT.
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game designs to gamefulness: defining gamification. *15th Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Nova Iorque: ACM.
- Dichev, D., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.
- Eustáquio, L., & Sousa, C. C. (2018). Creative Collaborative Virtual Environments. In D. M. Khosrow-Pour, *Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition* (pp. 4146-4156). Hershey, PA: IGI Global.
- Frasca, G. (2007). *Play the Message*. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? - A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, (pp. 3025-3034). Hawaii.
- Huang, B., & Hew, K. F. (2020). Using Gamification to Design Courses: Lessons Learned in a Three-year Design-based Study. *Educational Technology & Society*, 44-63.
- Martins, H., & Sousa, J. F. (2017). Game on: reflexões sobre uma experiência de ludificação da unidade curricular de Gestão de Recursos Humanos do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial. *Educação, Sociedade e Culturas*, 193-211.

- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Nova Iorque: Penguin.
- Nima, N., Furnagiev, S., & Lemos, S. (2018). Developing the journey process: A novel approach to teaching undergraduate economics. *Journal of Economics and Finance Education*, 96-113.
- OpenSimulator. (2020, Fevereiro 4). *Main Page*. Retrieved from OpenSimulator: http://opensimulator.org/wiki/Main_Page
- Prensky, M. (2009). . H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.
- Tereso, P. (2018). A Gamificação através das tecnologias digitais no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Politécnico do Porto (Dissertação de mestrado).
- Winnicott, D. (2009). *Playing and Reality*. Oxon: Routlege.

Escolas multisseriadas de Iguape: educação, inclusão e resistências.

Cristiane Correa Strieder¹, Vania Regina Boschetti²
cristrieder@gmail.com, vania.boschetti@prof.uniso.br

¹Universidade de Sorocaba- São Paulo, Brasil

²Universidade de Sorocaba – São Paulo, Brasil

Resumo

A pesquisa aborda o funcionamento das escolas multisseriadas do município de Iguape, São Paulo. Tem por objetivo compreender as diferenças entre essa instituição escolar e instituições urbanas e o seu papel inclusivo para as comunidades ribeirinhas em todas as suas dificuldades. Norteia-se pela análise bibliográfica e de trabalhos científicos, pela legislação sobre instituições rurais e unidocentes no Brasil e entrevistas. Apresenta-se pelo enfoque institucional específico, mas compreende tais escolas pela perspectiva historiográfica, através de reflexão que abrange os setores político, econômico, social e cultural do país e mais especificamente da região, a mais carente do estado paulista. Essa modalidade escolar, criada no século XIX, permanece funcionando na atualidade, apresentando ainda semelhanças com a forma instituída nos séculos anteriores. Seu estudo é significativo uma vez que, diante do processo de modernização pelo qual vem passando a educação, e das políticas que promovem subsídios ao setor, tais instituições, localizadas em pontos de difícil acesso da zona rural, ainda permanecem, em condições adversas e à margem dos elementos básicos constitutivos das unidades escolares, sem inspirar a preocupação e o interesse das esferas administrativas e burocráticas do sistema educativo. Funcionam em condições precárias, tanto na estruturação física quanto pedagógica. Instaladas nas zonas de difícil acesso, são palco de manifestações através da organização da classe trabalhadora por uma participação social inclusiva, e, representam de certa forma a resistência e a perseverança de segmentos populares, pela escolarização de suas crianças, mesmo que precariamente. Tais ações vêm fortalecer os valores culturais próprios e se contrapõem à concepção conservadora de que só a elite é participante ativa de um processo histórico, mediante o poder capital.

Palavras-Chave: Escola Multisseriada, Zona Rural, Educação.

1 Introdução

Abordar sobre a modalidade de educação em escolas multisseriadas é tema relevante, pois apesar do processo de modernização implementado pelo governo brasileiro, estados e municípios as escolas formadas por uma só classe, em que um único docente ministra aulas para alunos de níveis de escolaridade diferentes, apresentam características distintas dos colégios urbanos.

Esse tipo de estabelecimento de ensino é comum no interior brasileiro, em áreas rurais e de difícil acesso. Por isso a pesquisa foi efetuada na cidade de Iguape, litoral do estado de São Paulo, Brasil, uma vez que esse município é um dos mais extensos e mais carentes economicamente, formado por populações distintas, pertencentes a remanescentes de quilombola, tribos indígenas e caiçaras. No entanto, tais comunidades mostram algo em comum: a forma de educação escolar.

Devido à precariedade em que funcionam as salas multisseriadas, estas são constantemente alvo de críticas, uma vez que incorporam uma clientela cujo

comprometimento do aprendizado é notável, principalmente quando os alunos terminam os anos iniciais do ensino fundamental e partem para os colégios situados na zona urbana, onde dão continuidade aos estudos.

Perante essa situação, há o questionamento: como se dá tal comprometimento? A busca para essa resposta incitou à preocupação do estudo sobre essa modalidade escolar tão distinta das escolas situadas no centro urbano, assim como à compreensão da importância das salas multisseriadas para as comunidades as quais pertencem e o significado que têm para o trabalhador rural.

Além das peculiaridades relativas às diferentes comunidades que formam a cidade, esta também é contemplada pelas suas características geográficas, uma vez que é atravessada por um importante rio que divide a zona urbana e rural, o Ribeira. Apesar da pesca marinha ser relevante para os iguapenses, o rio Ribeira é fonte de sustento para muitos ribeirinhos que residem no interior da cidade, em meio a um dos maiores estuários brasileiros junto à Mata Atlântica.

Assim, foi necessário considerar as características do município de Iguape, ou seja, os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais e os pontos conflitantes entre as classes formadas por diferentes níveis econômicos, uma vez que o objetivo da pesquisa foi apresentar a estrutura da educação escolar em zona ribeirinha – cidade de Iguape - e as ações das comunidades em favor da permanência das escolas multisseriadas.

Para tanto, a metodologia recorreu à pesquisa bibliográfica utilizada principalmente no que se refere aos estudos de Iguape. A leitura de Young (1903), Fortes (2000) e Collaço (1989) foi de grande valia para o esclarecimento dos aspectos históricos que constituíram Iguape, pois uma vez que a análise da história geral da cidade é limitada, as considerações desses três nomes foram relevantes.

Ademais, as dissertações e artigos científicos sobre instituições rurais e unidocentes no Brasil também auxiliaram para a análise das escolas multisseriadas. Através da legislação e da colaboração da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e dos membros da Secretaria Municipal de Educação de Iguape, foi possível ter uma perspectiva mais próxima da realidade sobre a organização e funcionamento das escolas multisseriadas na atualidade.

Porém, diante da escassez de recursos que pudessem fornecer maior número de informações sobre o funcionamento dessas escolas na região iguapense, principalmente no período anterior à construção das atuais instalações às quais estão organizadas atualmente, foi fundamental visitar as escolas e recorrer à memória da comunidade através de depoimentos de antigos moradores e docentes que conviveram e ainda atuam diretamente com essa numa realidade educacional nessas regiões de difícil acesso, esclarecendo quanto à importância dessas instituições, assim como as dificuldades no de funcionamento. das mesmas, tanto em épocas mais remotas, quanto na atualidade.

Para tanto, também foram respondidos questionários por moradores das comunidades e docentes sobre a importância das salas multisseriadas, a forma escolar e principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos.

Também houve entrevista com o historiador Roberto Fortes, que se dispôs a auxiliar nas informações, uma vez que fez estudos significativos sobre o local. Através do depoimento da professora coordenadora da escola urbana Veiga Jr., onde crianças

provenientes das unidades rurais dão continuidade aos estudos, foi possível identificar os fatores que comprometem a aprendizagem e principalmente a relação social dos alunos habitantes dessas localidades com os que vivem na zona urbana.

A pesquisa abrangeu ida à Diretoria de Ensino de Miracatu com a finalidade de encontrar fontes sobre a existência das escolas, material pedagógico utilizado, termos de visitas efetuados por supervisores de ensino e assistentes pedagógicos. Também foi efetuado levantamento de dados sobre o município de Iguape e sua história na biblioteca municipal, no museu e cartório da cidade.

Com o objetivo de melhor interpretar sobre a história das escolas multisseriadas iguapenses, também se optou pelo uso de imagens extraídas do site do pesquisador Fortes e fotografias efetuadas durante a pesquisa de campo que puderam transmitir melhor definição do ambiente em questão.

Este artigo pretende Apresentar de forma sintetizada os principais elementos que compuseram a pesquisa, explicando sobre os aspectos históricos, sociais, culturais e referentes à educação de Iguape, o conceito de escolas multisseriadas e os resultados obtidos através de pesquisa empírica sobre a importância dessas instituições para o povo ribeirinho.

2 As escolas multisseriadas

As escolas multisseriadas geralmente situam-se em locais afastados da zona urbana e atendem os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo relatos dos moradores da zona rural entrevistados, em Iguape essas escolas já existiam desde o século XIX, muito antes da Proclamação da República, quando foram criados os grupos escolares. Eram salas emprestadas pela igreja, ou mesmo por algum fazendeiro que entendia a educação como fator importante para a sociedade. Ali, as crianças eram alfabetizadas e aprendiam as operações matemáticas básicas. Posteriormente, com a implantação da escola graduada, as escolas passaram a atender considerando o nível de escolaridade dos alunos.

Em algumas regiões como Iguape, a maior dificuldade para se compreender a criação das escolas está na falta de documentos que comprovem a existência desses estabelecimentos de ensino antes da década de 80, pois conforme informações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o ato de criação dessas escolas origina-se a partir desse período.

A Prefeitura Municipal de Iguape também não tem informação sobre essas salas, uma vez que não há nenhum registro desses prédios, nem mesmo uma planta, um croqui que indiquem informações antes de seus atos de criação após 1980. O que se tem são os relatos dos descendentes de pessoas que estudaram nesses locais.

Em Iguape, especificamente, “são poucos os proprietários de terras neste município que possuem mapas dos seus terrenos aprovados pelo Governo”. (YOUNG 1903, p.250). O pesquisador ainda acrescenta que:

Não nos é lícito duvidar que a maior parte das terras deste município fosse adquirida simplesmente por posse usucapiana, e que essas terras mais tarde fossem partilhadas entre herdeiros dos primitivos possuidores, ou vendidas,

ficando desta arte os novos habitantes com documentos comprobatórios do seu domínio, e, assim é que neste município, a despeito de sua enorme extensão, poucos terrenos devolutos atualmente existem. (...) alguns registros existem relativos a extensões enormes de terrenos, dos quais os registrantes não declararam de modo algum como é que os possuíam, e em cujos terrenos não existia naquele tempo mais que um ou dois alqueires de terras em cultura, sendo o resto coberto de matas virgens (YOUNG, 1903, p.249).

Diante deste esclarecimento, é quase impossível descobrir a origem das escolas multisseriadas, o local exato e a data em que começaram a funcionar. Em alguns casos, ainda existem estacas no chão que mostram a antiga localização da sala antes de uma nova construção, edificada poucos metros adiante.

A população local comentou que havia escolas em regiões distantes do centro da cidade “há muito tempo” e que essas escolas existiram antes de uma nova estrutura e organização. Young (1903, p.249) explica que

Pelo estudo das cartas de sesmarias pode-se conhecer a expansão do povo para o interior desta zona, começando dos estabelecimentos próximos à Vila e estendendo-se gradualmente, a internar-se cada vez mais, porém acompanhando sempre o rio Ribeira e seus afluentes, especialmente os rios Uma e Peroupaba. Era natural que o povo procurasse as margens do majestoso rio Ribeira, para ali fundar estabelecimento, em virtude da facilidade do solo das margens ribeirinhas. Logo que essas terras se achavam povoadas, naturalmente eram procurados os diversos afluentes do Ribeira que facultassem os mesmos meios de transporte.

Diante da explanação de Young, pode-se entender como os bairros afastados do centro nasceram e se desenvolveram com a agricultura e pesca, pois o povo precisava utilizar embarcações para transportar os produtos que cultivavam em suas terras, uma vez que o transporte terrestre ainda não estava em desenvolvimento naquela se desenvolvia na localidade. Pode-se deduzir que, para os filhos de colonos adquirirem instrução, se esta fosse do interesse dos senhores do arroz ou mesmo da Igreja, deveriam frequentar uma escola local, uma vez que os meios de transportes aquáticos eram mais usados para levar cargas e mercadorias e não funcionavam diariamente ou com frequência.

Assim, acredita-se que algumas salas de aula foram adaptadas nesses bairros mais distantes.

Fortes (2000, p.183) esclarece que em meados do século XIX, com a expansão comercial, algumas escolas isoladas de primeiras letras situavam-se no município nos bairros mais populosos: “Nesse período, o ensino de primeiras letras teve algum progresso, apesar de ainda estar muito aquém das necessidades, existindo cadeiras em bairros rurais[...]”.

Com a reforma educacional que desenvolveu a unificação das classes isoladas, as salas que funcionavam nos bairros mais centralizados de Iguape passaram a constituir, no ano de 1894, um grupo escolar no centro urbano, o Grupo Escolar de Iguape, fato este que comprova a existência dessas escolas e a preocupação que havia com a Educação naquela época.

Porém, a população conta que quando ocorreram as primeiras enchentes provenientes do rio Ribeira, e os ribeirinhos buscaram alternativas de sobrevivência no interior da cidade através da agricultura de subsistência, algumas comunidades construíram salas

em terrenos doados, ou mesmo usaram locais em fazendas ou igrejas como instituições de educação, atendendo as crianças que ali residiam.

Posteriormente, já no século XX, salas específicas para a educação rural foram construídas e passaram à responsabilidade do estado e, na década de 80 ao município, após o processo de municipalização. São nessas escolas que os estudantes da região rural recebem educação.

Essas instituições unidocentes são extremamente distintas das escolas da zona urbana, organizadas de forma semelhante às escolas isoladas do período imperial. Algumas situam-se próximas às estradas, outras, em meio à mata:

[...] localizada a 78km de Iguape e a 33 da mesma rodovia por uma pequena estrada não pavimentada e não transitável na época de chuvas, está construída em um espaço aberto em mata densa. Os alunos moram junto ao local ou até a uma distância de 30 minutos de caminhada, em casas situadas dentro da área florestal (IVERSON, 1983, p.424-425).

A autorização para o funcionamento de uma escola multisseriada passar a funcionar, em um primeiro momento, parte da solicitação de sua construção feita pela comunidade de um bairro afastado. Logo, a Diretoria de Ensino, responsável pelo município no qual esse bairro se estabelece, analisa o número de crianças em idade escolar (anos iniciais do ensino fundamental) e a distância em que se encontram da escola mais próxima.

Em caso da instituição escolar não estar próxima o suficiente, ou as condições de estradas e vias encontrarem-se em estado precário dificultando a condução dos alunos, opta-se pela construção de uma sala multisseriada, que atenda um mínimo de 15 alunos, conforme já estipulava a Lei 5822 de 1960, (BRASIL, 2021).

Em Iguape o número de crianças matriculadas em algumas escolas rurais multisseriadas é menor que o determinado pela lei, pois a cidade possui boa parte da população em regiões rurais, compostas por pequenas comunidades, geralmente distantes umas das outras, com baixo número de habitantes.

Investir em escolas multisseriadas rurais não parece ser processo tão burocrático, e esta é uma maneira de solucionar o problema da educação pelo qual passam os habitantes do campo. Funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Iguape, explicou em entrevista efetuada em janeiro de 2008, que montar uma escola multisseriada é muito fácil:

[...] é só entrar no sistema da PRODESP, digitar o local e o nome de uma escola... isso depois que a solicitação da comunidade é avaliada pela própria Secretaria Municipal de Educação...antes a solicitação era encaminhada à Diretoria de Ensino do Estado...hoje, com a municipalização, é o município quem decide.

Atualmente, exemplificou a funcionária, a comunidade de um bairro distante, o Despraiado, solicitou à prefeitura do município a criação de uma sala multisseriada no local, uma vez que as crianças estavam usando a sala de uma igreja como escola (classe). A solicitação foi aceita, e a escola projetada com um único ambiente para atender as séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que o montante de alunos não atingiu o suficiente para a fundação de uma escola seriada local.

O secretário municipal de educação de Iguape afirmou que não é viável uma criança de seis anos, aluna do 1º ano, movimentar-se até o centro da cidade para chegar à escola, ainda que haja condução. Ele apresentou a reivindicação dos pais, que se sentiam

inseguros deixando os filhos dessa faixa etária estudarem tão distantes de casa. Assim, foi dado início à construção da classe.

Sob esse prisma pode-se entender que além do interesse político há também a manifestação social, que busca reivindicar seus direitos. Ambos os aspectos resultam na exigência de ações governamentais em benefício da comunidade.

2.1 Estruturas das escolas multisseriadas

Apesar da facilidade de se organizar uma sala multisseriada para atender às necessidades educacionais do homem rural, os aspectos estruturais e pedagógicos não condizem com essa incomplexidade.

Segundo professores entrevistados, as dificuldades em se trabalhar nessas escolas começa pela falta de condução ou a distância que os alunos têm de percorrer para chegar à escola, pois saem muito cedo de suas casas, caminham até próximo ao local onde as peruas passam para depois se dirigirem à escola. Há aluno que chega a fazer parte do percurso de barco.

Esse problema não existe nas escolas que se situam nas margens da rodovia, onde o acesso das peruas escolares e ônibus é mais fácil, porém há crianças que moram no interior da região, em chácaras ou sítios afastados. Estes são alunos que chegam a se ausentar por longos períodos e depois não acompanham mais os outros. Nesses casos, a alfabetização torna-se bastante comprometida.

Outra dificuldade é ministrar aulas para duas ou mais séries ao mesmo tempo e ainda ter que preparar a merenda, pois nem todas as escolas contam com merendeira. Há casos em que a comunidade participa das reuniões e costuma auxiliar nas atividades relacionadas à limpeza das escolas, por exemplo, esclareceram os professores entrevistados, mas nem sempre isso ocorre, e o entorno escolar passa a se tornar perigoso devido ao mato que cresce e abriga animais silvestres.

Os docentes também afirmaram que antes da municipalização, as escolas estavam bastante abandonadas, seja na estrutura física, seja no setor pedagógico. Essa realidade teve alterações significativas para algumas escolas, principalmente as mais próximas da pista, após passarem à responsabilidade do município. No entanto, há salas em que o espaço não chega a 1m² por aluno, dificultando para que o docente se mova entre as carteiras. Os vidros quebrados nas janelas, rachadura nas paredes, falta de iluminação também são agravantes para a aprendizagem dos estudantes e trabalho do professor.

Porém, através dos relatos de professores que ministram aulas em escolas multisseriadas de diversas regiões paulistas, principalmente de Iguape, nunca houve capacitações específicas, nem antes, nem após o processo de municipalização. Conforme afirma Paraguassu (2008) a situação ainda é pior porque muitos professores que ensinam no campo não têm formação adequada e esse despreparo profissional para assumir alunos em níveis diferentes compromete a aprendizagem.

Há de se considerar que todas as inovações pedagógicas necessitam de capacitação para serem adequadas ao processo ensino-aprendizagem, por isso a necessidade do professor ter preparo para acompanhá-las. Ney (2006) acredita que por serem unidocentes, estas escolas não preparam adequadamente os alunos, pois como os professores não recebem cursos específicos para trabalharem com séries distintas simultaneamente, não conseguem atendê-los de forma adequada.

Essas situações são algumas das muitas que justificam a ótica daqueles que não aprovam as escolas multisseriadas, pois ainda que ocorra a intenção de apoio a estas instituições, na prática essas ações nem sempre acontecem.

O ensino nas escolas da zona rural iguapense não abrange a cultura e o trabalho rural, não relaciona o ensino das crianças dessas comunidades com a terra a qual pertencem. Após a municipalização, os professores passaram a usar um método apostilado, utilizado nas escolas urbanas. Este projeto pedagógico não visou à valorização do meio agrícola, unificando todas as regiões à mesma realidade, por mais distintas que sejam.

Outro agravante é a forma como as crianças da zona rural enfrentam as escolas urbanas ao terminarem os anos iniciais. É comum serem repudiados pelos colegas, não estarem aptos a acompanhar o nível de aprendizagem dos demais, o que gera um trabalho diferenciado tanto em relação à socialização, como recuperação intensiva, situação que chega a levar um semestre para ser minimizada ou resolvida, segundo professora coordenadora da escola urbana central.

Essa somatória de “problemas” são fortes argumentos para os que defendem o fechamento das escolas multisseriadas e que provoca sérios conflitos envolvendo as comunidades rurais e seus defensores.

3 O homem ribeirinho e a luta pela educação

Quando se busca resgatar o homem ribeirinho, as comunidades quilombolas ou indígenas que habitam o local, percebe-se que , muitas vezes, elas são apresentadas como alegorias culturais que marcam as variações linguísticas, as atividades artesanais e outros aspectos que definem a cultura, geralmente valorizados pelo turismo que busca originalidade.

Mas o homem do campo, ainda que marginalizado pela urbanização, é responsável pela constituição da história local. As escolas multisseriadas não aconteceriam se as comunidades situadas no interior do município não existissem.

Esse povo não é mero espectador, mas protagonista da sociedade à qual pertence.

Entende a importância social das escolas como forma de expansão da educação para seus descendentes que vivem distantes do centro urbano, assim como suas funções como meio de integração da comunidade, que utiliza seus espaços para eventos culturais, outro motivo para insistir em seu funcionamento.

A possibilidade das crianças poderem estudar dentro de sua comunidade e a relação desse vínculo como estímulo de permanência desses estudantes em seu ambiente são essenciais para a valorização das regiões agrícolas e do homem pertencente a essas localidades. Portanto, a aprendizagem escolar tem papel fundamental no que se refere também ao êxodo.

Evitar o êxodo é um fator relacionado com a permanência destas escolas na zona rural, pois segundo os trabalhadores das comunidades rurais se não houvesse escolas na região, os filhos teriam de estudar na cidade e, devido a distância que em algumas localidades chega a quase 100km e à falta de condução, as famílias acabariam sendo forçadas a se mudarem para mais próximo do centro urbano.

Somando-se à distância há de se entender que os alunos que se dirigem à região central acabam buscando se fixar lá, uma vez que o cansaço do percurso diário, a possibilidade de trabalho e as inovações que acontecem nas zonas urbanas são bastante atrativas para os jovens. Léfèbvre (1969, p.12) explica que “geralmente a juventude, grupo etário, contribui ativamente para essa rápida assimilação das coisas e representações oriundas da cidade”.

Mas as reivindicações dos ribeirinhos resulta em discussões constantes entre muitos pesquisadores que veem a escola rural multisseriada como ‘aberração educacional’, que deve ser extinta urgentemente, uma vez que funciona dentro de estruturas precárias, como aponta Guerra (2008) quando expõe essa modalidade escolar como fator que auxilia o precário desenvolvimento da educação brasileira. Ela ainda ressalta que uma vez que todos os brasileiros são iguais perante a lei, a educação deve servir a todos da mesma maneira, portanto turmas multisseriadas nas escolas rurais não se justificam.

Sob essa ótica, o homem do campo mostra-se como sujeito ativo em relação aos direitos à educação. As lutas pela permanência das escolas unidocentes por parte das comunidades são constantes, principalmente quando se fazem ouvir pela Secretaria Municipal de Educação ao cobrarem escolas aos seus filhos, amparando-se ao Artigo 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), que determina: “é direito fundamental da criança e do adolescente o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” (Brasil, 1990).

Assim, a importância de manter as escolas multisseriadas é tema polêmico que não se esgota. Na II Conferência Nacional por uma Educação no Campo (11/08/2004), representantes de diversos segmentos sociais debateram sobre a escassez de investimentos e novas políticas educacionais para o homem do campo, assim como denunciaram a realidade onde está situada a educação rural. “Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola”.

O que se pode perceber através de tais discussões é que há uma mobilização sobre políticas que ignoravam as condições relativas à educação do homem rural, assim como daqueles que negligenciavam suas reais necessidades, ou mesmo não lhe davam direito a manifestar sua opinião sobre permanência ou modificação dos aspectos socioculturais referentes às comunidades as quais pertence.

Logo, um olhar mais profundo tem sido direcionado às políticas educacionais camponesas. Essa atenção, deve-se às considerações relevantes sobre as escolas multisseriadas que passaram a ser contempladas, considerando não apenas a instituição em si, mas os diversos aspectos em que se inserem, ou seja, a ação educacional passa a ser analisada dentro de um contexto social, muitas vezes ignorado.

3 Considerações

Através das características da cidade de Iguape, da análise das pequenas instituições educacionais na zona rural, não só é possível compreender sua organização, mas o reconhecimento dos habitantes dessa região na luta pelo exercício de sua cidadania, principalmente quando estes recorrem à educação como força que impulsiona seus

descendentes para condições mais dignas de vida e igualitárias diante da sociedade urbana.

Outro aspecto relevante para a compreensão da educação nas salas unidocentes está no entendimento do que são, como se desenvolvem, pois diante da legislação e dos parâmetros que definem o funcionamento dessas escolas, foi possível visualizar os fatores integrados na educação do homem trabalhador campesino.

Diante da estrutura, da proposta pedagógica e das ações que interferem no processo ensino-aprendizagem pode-se esclarecer as distinções que ocorreram em um mesmo setor público de quando este atua no meio urbano e quando no rural, principalmente em uma região com características contraditórias que fomentam não apenas sua história, como os aspectos socioculturais e econômicos.

Conclui-se pela existência de escolas tão distantes, que um dos fatores que mais se contrapõem entre os habitantes de Iguape é a questão educacional. Esse setor social se dispõe de forma contrastante que se justifica por ter sido o município contemplado com um dos primeiros grupos escolares, o colégio Vaz Caminha, marco de modernização na educação da região.

O contraste pode ser evitado se os setores governamentais possibilitarem educação escolar às crianças de comunidades rurais, com políticas educacionais que valorizem a realidade a qual pertencem, evitando o êxodo. Assim, programas para estimular a fixação do jovem em sua comunidade são necessárias, a começar pela Educação pois, conforme esclarecido na II Conferência Nacional por uma Educação no Campo, “os mais altos índices de analfabetismo estão no campo”. Esse fato acaba por incentivar que os alunos da área rural sigam para a cidade.

Ainda muito se há de fazer para que as escolas multisseriadas iguapenses conquistem uma educação de qualidade, pois são inúmeros os fatores que comprometem o processo ensino-aprendizagem, no entanto, estes nem sempre se fazem de forma homogênea, uma vez que as escolas possuem suas peculiaridades diante da diversidade que ocorre entre comunidades distantes.

Apesar dos obstáculos que impactam o processo ensino-aprendizagem, de forma paradoxal, estes também foram fortes representantes das manifestações dos trabalhadores rurais, que lutaram pela educação de seus filhos, reivindicando seus direitos sobre a cidadania, pois as visitas constantes feitas à Secretaria Municipal de Educação, assim como as preocupações sobre as escolas de suas comunidades apresentadas nas entrevistas, foi possível perceber uma face participativa na educação.

Por meio do resultado das entrevistas e da observação das ações do trabalhador rural relativas à Educação, concluiu-se que ele poderia não reconhecer a necessidade de uma mudança política para um aprendizado de qualidade e significativo, mas não deixou de lutar pelo direito de oportunidades para seus descendentes.

É diante das reivindicações das comunidades agrícolas que estas buscaram dar sentido à sua história, ainda que não fossem ações conscientes e efetivamente direcionadas a essa intenção. As escolas multisseriadas, instaladas nas zonas de difícil acesso, são palco de manifestações, desde o momento em que seu espaço foi buscado para a incorporação de um aluno, até as cobranças de melhorias, ou mesmo participações comunitárias para a conservação do patrimônio, conforme declarado nas entrevistas com moradores das

comunidades rurais, professores e depoimento dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Iguape.

O quadro possibilitou a percepção da organização da classe trabalhadora por uma participação social inclusiva.

Essas comunidades podem quebrar, com ações significativas que visem fortalecer seus valores culturais, a concepção conservadora de que só a elite é participante ativa de um processo histórico, mediante o poder capital. Para isso, é preciso permanência do homem em seu meio, sem carências ou privações que o estimulem a abandonar a terra à qual pertence. Por isso, Há necessidade da criação e manutenção de centros de atendimento à saúde, segurança, e outros setores que possibilitem dignidade para a vida do trabalhador rural, principalmente educação.

Especificamente sobre este setor, as alterações pedagógicas devem ser repensadas, de forma particular, sobre a prática do educador que ministra aulas nesse ambiente que tem importância relevante, pois é um elemento que deve incentivar a conservação da identidade histórica, para que não haja ruptura entre a valorização inserida nas ações comunitárias com os conceitos apontados mediante a prática docente. Também é o professor quem pode transformar a ótica do aluno ou auxiliá-lo na conscientização do significado da verdadeira educação.

Referências

- Brasil (1990). JUSBRASIL. Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90. Disponível: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+53+do+Estatuto+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente+-+Lei+8069%2F90>. Acesso: ago.2021.
- Collaço, R.G. (19..). ...E assim se fez princesa. São Paulo: EDICON..
- Conferência Nacional Por Uma Educação No Campo, 2. (2004), Luizânia,GO. Declaração final. Disponível:<portal.mec.gov.br/secad/arquivos/PDF/educacaodocampo/conferencia/PDF> Acesso: 14 nov. 2008.
- Fortes, R. (2000). Iguape, nossa história. São Paulo; [s.n.]. v.1.
- Guerra, M.I. (coord.). Escolarização no meio rural: condições sócio-econômicas e pedagógicas do seu desenvolvimento. São Paulo, SP, USP, 156p. Disponível: <sistema.USP.br/athena/ATN.curriculolattesmostrar?codpes> Acesso: 14 mar. 2008.
- Iversson, L.B. (org.). (1983).Estudos sorológicos para pesquisa de anticorpos de arbovírus em população humana da região do Vale do Ribeira IV- Inquérito em escolares residentes no município de Iguape, SP (Brasil). Revista de Saúde Pública. São Paulo, v.17, n. 6, dez. 1983. Disponível: <[tp://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000600001&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000600001&script=sci_arttext)> Acesso: 10 ago. 2008.
- Lefebvre, H.,(1969). Industrialização e urbanização: noções preliminares: In:_____. O direito à cidade. São Paulo: Documentos, 1969
- Ney, M.G.(2006). Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro. 2006. 335f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível:<www.UNICAMP.BR/unicamp/UNICAMP_HOJE/JORNALpdf/ju>. Acesso: 23set.2008.
- Paraguassú, L. (2004). 28% ainda são analfabetos no campo. O Estado de S. Paulo, SãoPaulo, 22 set. 2004. Disponível:<www.crmariocovas.sp.gov.br/noticiasPHP?> Acesso: 22 mar.2009.
- Pereira JR.,C.A. (org.) (2005). Iguape: Princesa do Litoral, Terra do Bom Jesus, Bonita por Natureza! São Paulo, Noovha América.

- São Paulo (1960). Lei nº 5.822, DE 16 DE AGOSTO DE 1960. Criação e instalação de escolas de emergência. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1960/lei-5822-16.08.1960.html>. Acesso: 15 ago.2021.
- Young, E. G. (1903). A história de Iguape. São Paulo. Revista do Instituto Histórico e Geographico de São Paulo, São Paulo, v.8, p.222-375.

Projeto ag(ir) para o sucesso escolar: “centro integra” e “+ santo tirso: experimentar, aprender e partilhar”

Luísa Orvalho
luisa.orvalho@gmail.com e lorvalho@ucp.pt

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta o caso de sucesso da consultoria de proximidade da Universidade Católica Portuguesa (UCP), para o Projeto “AG(IR) PARA O SUCESSO ESCOLAR”, desenvolvido no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar e seus Projetos (PIICIE), da Área Metropolitana do Porto (AMP), junto da autarquia de Santo Tirso, durante três anos, desde a primeira reunião (4 de abril de 2017) até à última (2 de dezembro de 2019), para validação do relatório final de acompanhamento e monitorização da execução do PIICIE. Como metodologia de acompanhamento e monitorização privilegiou-se: a) auscultação, contextualização, problematização dos impactos esperados; b) implicação e participação de todos os atores, tanto ao nível do município - técnicos municipais e vereadoras responsáveis, como dos diretores e professores das escolas, alunos, pais e encarregados de educação, empresas do concelho e de algumas instituições de educação, assim como os elementos da equipa de avaliação da Universidade do Minho; c) sinalização de novas hipóteses de trabalho resultantes do referencial adotado e das ações de monitorização global, relativamente ao modelo construído pela equipa de coordenação e consultores da FEP| Católica Porto; d) conhecimento detalhado das realidades intramunicipais; e) ajustamento e/aperfeiçoamento das ações propostas em função dos princípios orientadores. Como instrumentos e técnicas de recolha e produção de dados qualitativos e quantitativos, recorreu-se à observação direta, inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas, focus group, a interlocutores-chave e à análise documental. Na análise, tratamento e interpretação de dados quantitativos valorizou-se a análise estatística descritiva e a análise de conteúdo de todos os registos qualitativos recolhidos durante a monitorização ongoing. A diminuição das taxas de insucesso e abandono no concelho de Santo Tirso, os impactos produzidos, o entusiasmo e a satisfação dos vários atores envolvidos, superaram os resultados esperados.

Palavras-Chave: Projetos Educacionais, Centro Integra, Parcerias Territoriais, Abandono E Insucesso Escolar.

Introdução

Escrevo este texto na qualidade de consultora da Universidade Católica Portuguesa (UCP) para o Projeto “AG(IR) PARA O SUCESSO ESCOLAR”, desenvolvido no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar e seus Projetos (PIICIE), da Área Metropolitana do Porto (AMP), que teve a duração três anos [1]. Como consultora, o meu papel traduziu-se numa presença expressiva e constante no terreno, que me permitiu o conhecimento das diferentes realidades e uma monitorização ongoing, desde a primeira reunião de consultoria (4 de abril de 2017) para prestar esclarecimentos quanto à candidatura pedagógica e articulação com os Planos Estratégicos de Promoção do Sucesso Escolar das Escolas (PEPSE), até à última reunião (2 de dezembro de 2019), para validação do relatório final de acompanhamento a apresentar à AMP.

É, pois, um testemunho sobre o acompanhamento que eu fiz, desde o primeiro momento de lançamento oficial do Programa Metropolitano, em 2017, até dezembro de 2019, altura em que o acompanhamento, por parte da UCP, se deu como concluído, o que decorreu num clima de relacionamento excelente com toda a equipa técnica da educação do PIICIE de Santo Tirso.

O Projeto “Ag(Ir) para o Sucesso Escolar” integrou o desenvolvimento de duas principais Ações:

- Ação 1 - Centro Local de Apoio Integrado à Promoção do Sucesso Escolar, cujo funcionamento envolveu a intervenção de uma equipa multidisciplinar e de um conselho consultivo, estruturas criadas com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de uma estratégia mais concertada, articulada e multidisciplinar em torno da problemática do insucesso escolar.
- Ação 2 - + Santo Tirso: Experimentar, Aprender e Partilhar, uma plataforma para proporcionar um ambiente de aprendizagem rico em tecnologia e facilitador da aprendizagem, assim como do trabalho colaborativo e da partilha de ideias.

1. Desenvolvimento e acompanhamento da consultoria à autarquia de S. Tirso

Como consultora, e sempre em estreita interação com os técnicos municipais e as vereadoras responsáveis, optei por uma metodologia de:

- auscultação, contextualização, problematização dos impactos esperados;
- implicação e participação dos atores (ao nível do município e das escolas);
- sinalização de novas hipóteses de trabalho resultantes do referencial adotado e das ações de monitorização global;
- conhecimento detalhado das realidades intramunicipais;
- ajustamento e/aperfeiçoamento das ações propostas em função dos princípios orientadores.

Assim, a operacionalização da consultoria traduziu-se num total de vinte e sete reuniões presenciais e nove reuniões não presenciais e um número não contabilizado de contactos telefónicos, sempre que necessário. Como ações-tipo refiro as mais significativas:

- Reuniões com o Centro Integra e com toda a equipa técnica, sempre com a presença da Vereadora da Educação; reuniões com pais e encarregados de educação no âmbito das ações de capacitação parental - Programa MEDEIA – Programa de Mediação e Capacitação Parental; reuniões com as escolas de toda AMP no Festival TNT Movimento Transformers [2] (Todos Nós Transformamos) e com as escolas do concelho de Santo Tirso no 1º Encontro AG(ir) para o Sucesso Escolar;
- Observação das turmas nas escolas no âmbito do Programa CriAtividade e Movimento Transformers;
- Apresentação e análise de documentos - referencial de monitorização da operação AG(Ir) para o Sucessos Escolar e dos relatórios intermédios e final para a AMP sobre o acompanhamento da implementação das operações; sobre a

EDUBOX; produção de documentos; construção / adaptação de instrumentos de recolha de dados construídos pela UCP; aplicação de focus group com a equipa responsável pela avaliação e monitorização da Universidade do Minho; recolha de dados para a atualização mensal da ficha de informação; pontos de situação das 2 ações e das estratégias em curso para a respetiva monitorização;

- Reuniões com as escolas, alunos, professores, diretores, empresas do concelho e de algumas instituições de educação, no âmbito da Feira de Educação e Formação e da orientação vocacional “9º ano e agora?” nos anos 2018 e 2019;
- Participação no 1º Encontro - AG(Ir) para o Sucesso Escolar;
- Demonstração dos projetos de Robótica e Programação feitos pelos alunos do concelho e de algumas instituições de educação e formação associadas a esta temática;
- Seminário “S. Tirso: Cidade Educadora”.

2. Centro Integra

No âmbito deste Projeto, a Câmara Municipal de Santo Tirso criou um Centro Local de Apoio Integrado à Promoção do Sucesso Escolar - sob a designação genérica de “Centro Integra”, o qual tendo por base a centralidade da escola, promoveu a articulação e coordenação do território e dos seus diversos atores (a montante e a jusante do sistema educativo) para sustentar o trabalho dos professores no combate ao insucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Centro Integra, constituído pelos seguintes elementos: a) Coordenador – designado pela Câmara Municipal; b) Equipa Multidisciplinar; e o c) Conselho Consultivo, com um regulamento próprio [3].

Neste sentido, através de uma equipa multidisciplinar (1 psicólogo, 1 técnico de intervenção social e 1 mediador sociocultural), o Centro Integra desenvolveu nas 5 unidades orgânicas do concelho de Santo Tirso (4 agrupamentos e 1 escola não agrupada) e para o universo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (N=1837) as seguintes estratégias:

- Envolvimento direto da comunidade educativa, em particular os pais e os encarregados de educação, no processo educativo e escolar dos alunos. Neste âmbito, foi desenvolvido o projeto Medeia destinado à capacitação parental, técnicas de apoio ao estudo e resolução de conflitos, assente em duas modalidades de formação: curso e conferências, e o projeto de Leitura Voluntária que, numa lógica intergeracional, envolveu leitores seniores no apoio personalizado ao desenvolvimento de competências de leitura e da escrita, dos alunos referenciados;
- Articulação dos diferentes atores locais na resolução dos problemas de insucesso escolar, designadamente na área da saúde, segurança social e justiça. Nesta estratégia, face à referenciação realizada, a Equipa Multidisciplinar articula a resolução dos problemas com outros intervenientes locais (CPCJ, ACE, etc.);
- Colaboração com os professores e as escolas na construção de Planos Individuais de Recuperação (PIR) para os alunos que são referenciados devido a elevado risco de insucesso escolar. A Equipa Multidisciplinar colaborou

diretamente com os professores (e outras estruturas) no diagnóstico, elaboração e implementação dos PIR;

- Desenvolvimento das chamadas “soft skills” (comunicação, pensamento criativo, trabalho em equipa, motivação, flexibilidade, resolução de problemas, pensamento crítico, resolução de conflitos, etc.) e, em particular, das competências necessárias para a transição digital que concorrem para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e para as exigências do século XXI. O Centro Integra sustentou esta estratégia em três projetos: i) Experimenta+ (desenvolvimento do ensino e aprendizagem das ciências experimentais); ii) Robótica e Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico; e iii) Plataforma Santo Tirso Aprende +;
- Capacitação e sensibilização dos intervenientes diretos na educação escolar, nomeadamente os professores e pessoal não docente. O Centro Integra apostou na em intervenções de natureza formativa - processo de recuperação dos alunos em risco de insucesso escolar, capacitação para o exercício das respetivas funções no nas diversas fases da intervenção e promoção da concertação dos diversos intervenientes locais. No seu conjunto, as diferentes estratégias implicam intervenção direta junto da totalidade dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Santo Tirso, embora com diferentes escalas e lógicas de incidência. No caso concreto dos Planos Individuais de Recuperação, o foco mais crítico para o qual se orientam as diversas estratégias, foram referenciados 189 alunos desde fevereiro de 2018, dos quais 134 alunos foram objeto de intervenção face ao diagnóstico realizado. No ano letivo 2017/2018, a taxa de insucesso escolar no final do 1º Ciclo do Ensino Básico foi de 1,3%, correspondendo a uma melhoria de praticamente 25% em relação ao ano anterior.

Ao longo de todo o projeto, o Centro Integra, de acordo com as suas competências, desenvolveu ações sistemáticas de autoavaliação, monitorização e de articulação com os diferentes stakeholders internos e externos, concretizadas através de reuniões periódicas do seu Conselho Consultivo e de um processo ongoing de recolha e tratamento de dados.

Como instrumentos e técnicas qualitativas e quantitativas, recorreu-se à observação direta, inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas focus group a interlocutores-chave e à análise documental.

Na análise e tratamento de dados quantitativos valorizou-se a análise estatística descritiva e a análise de conteúdo de todos os registos e notas de campo, para os dados qualitativos tais como: atas de reuniões, listas de presenças de reuniões, seminários e ações de capacitação e ainda os documentos das referências online dos alunos, planos individuais de recuperação, mapas de acesso à plataforma “Santo Tirso Aprende+” e os relatórios descritivos dos projetos de robótica e de programação, envolvendo 704 alunos.

A disponibilização de informação, na forma de dois relatórios, um intermédio e outro final, teve sempre como foco os três grandes objetivos da avaliação:

- Monitorizar as ações previstas, em termos de indicadores de realização e de resultados, identificando dimensões positivas, críticas e processos de melhoria;
- Recolher indicadores de realização e indicadores de resultado de forma a averiguar consonâncias e desvios em relação ao programado;
- Recolher indicadores de impacto na qualidade dos processos e dos resultados educativos, focalizando na promoção do sucesso, qualidade, sustentabilidade e na prevenção do abandono escolar precoce (in Norte 2020. Educação para Todos. Boletim de Informação dos PIICIE, N° 4|agosto- setembro, 2018, Área Metropolitana do Porto, p.10).

A estratégia de partilha da informação com o Centro Integra, com recurso ao Google Drive, permitiu-me ter permanentemente uma informação atualizada para fazer uma monitorização ongoing qualitativa e quantitativa integrada, periodicamente negociada com a equipa do PIICIE da autarquia, com vista à tomada de decisões de melhoria contínua, garantindo a total transparência do processo, e o comprometimento das duas partes.

A monitorização sistemática produzida pela Equipa Multidisciplinar do Centro Integra e Conselho Consultivo, os relatórios periódicos de consultoria, e os dois relatórios anuais de avaliação externa, produzidos pela Universidade do Minho, um relativo ao ano letivo 2017/18, e outro ao ano letivo 2018/19, são provas do cumprimento do compromisso assumido na candidatura do PIICIE.

3. Boas práticas do PIICIE de Santo Tirso

Relativamente à participação das escolas do município de Santo Tirso, neste Projeto Metropolitano, refiro dois estudos de caso que tive o privilégio de observar (como observadora não participante) e que considero ser de boas práticas, pela avaliação que fiz, e que merecem ser disseminadas pelos impactos positivos que produziram nos alunos, nas comunidades e nos territórios educativos.

3.1 Caso 1: Programa CriAtividade®: Problem Solvers

No âmbito do Projeto Metropolitano “Trilhos para a Inovação Educativa na AMP”, o Agrupamento de Escolas de S. Martinho, participou, durante o ano letivo 2017/2018, no Programa CriAtividade®: Problem Solvers em Ação, com uma turma do 6º ano de escolaridade. Este Sistema de Aprendizagem Inovador e Divertido, que visa desenvolver competências transversais para o Séc. XXI. As principais competências que os alunos desenvolveram com a participação neste projeto-piloto inovador em educação foram: pensamento crítico, criatividade, gestão interpessoal, inteligência emocional, tomada de decisões, flexibilidade cognitiva e negociação.

3.2 Caso 2 - Movimento Transformers

No âmbito do movimento Transformers, do Projeto Metropolitano “Trilhos para a Inovação Educativa na AMP” a turma 7º F, da ES D. Dinis, participou com o apoio de uma mentora, numa atividade de desenvolvimento de competências transversais, alinhadas ao PA e integrada na aula da Componente de Cidadania e Desenvolvimento. As principais aprendizagens e competências realizadas pelos alunos que participaram neste projeto-piloto de inovação em educação foram: trabalho em equipa, comunicação

eficaz; autorreconhecimento das fragilidades e forças para a realização de uma dada tarefa, saber escutar os outros, relacionamento interpessoal e consciência e domínio do corpo.

3.3 Caso 3 - I Encontro "AG(Ir) para o Sucesso Escolar"

Neste primeiro Encontro "Agir para o Sucesso Escolar", organizado pela Câmara Municipal de Santo Tirso, através da Equipa Multidisciplinar do Centro Integra, realizado no dia 18 de junho de 2019, a fim de apresentar as diferentes ações desenvolvidas, realço no programa, a Mostra de projetos desenvolvidos no âmbito da Programação e Robótica pelas escolas do 1º ciclo, ao longo do ano letivo 2018 /2019. Esta sessão pública decorreu na Fábrica de Santo Thyrsó e participaram 571 alunos/professores.

3.4 Caso 4 - MEDEIA: Projeto de Mediação e Capacitação Parental

O projeto MEDEIA teve como objetivo potenciar o envolvimento dos pais nas atividades da escola e reforçar o seu papel na educação dos seus filhos. Deste projeto constaram sessões alargadas e restritas. Ao todo, estas sessões contaram com 298 participações distribuídas pelas diferentes temáticas (participação dos pais na vida da escola, a gestão de conflitos/cidadania na escola, o apoio ao estudo/métodos e técnicas de estudo e o que fazer para melhorar a escola.

4.Resultados e cenários de futuro

Os resultados obtidos em função do combate ao insucesso e abandono escolar evidenciam que não só as metas propostas foram alcançadas como os impactos e a transformação neste município são evidentes. No ano zero, 2016/17, a taxa de retenção e ou desistência no 1º Ciclo do EB era de 1,8%, no primeiro ano da intervenção do PIICIE, 2017/18, passou a ser de 1,3%, e no segundo ano de intervenção do PIICIE, 2018/19, a taxa passou a 0,3%.

O Projeto apostou, desde a primeira hora, na internalidade do processo por todos os atores, com o objetivo de melhorar as aprendizagens de todos os alunos e combater o abandono e insucesso escolar, no 1º Ciclo, sem se sobrepor com outros planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola/agrupamento de escolas.

Todas as atividades desenhadas e implementadas, nas duas ações do PIICIE, “Centro Integra” e “+ Santo Tirso: Experimentar, Aprender e Partilhar”, mobilizaram os diferentes atores e instituições na criação e cimentação de uma cultura de compromisso social e educacional.

O Projeto contribuiu, assim, de forma muito significativa, para mais e melhores aprendizagens dos alunos – aprendizagens académicas, tecnológicas, pessoais, relacionais e emocionais – porque tiveram sempre a preocupação de estarem integradas no currículo e de serem alinhadas e complementares das atividades inscritas nos projetos educativos das escolas e do Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Na conclusão do Projeto, traçamos em conjunto os cenários de desenvolvimento para o futuro, os quais, no entanto, não tive oportunidade de acompanhar dado que a minha

intervenção de consultora PIICIE terminou em dezembro de 2019. Pela sua relevância e importância para o território educativo de Santo Tirso, destaco os seguintes:

- Alargar este projeto aos outros níveis de escolaridade;
- Desenhar uma nova estratégia para melhorar o número de acessos à Plataforma Digital, junto da comunidade escolar, como por exemplo: Olimpíadas e Concursos;
- Promover, ainda mais, o desenvolvimento de competências do PA através da continuidade dos projetos já em curso da leitura por voluntariado social junto dos alunos referenciados; implementação de projetos de robótica, programação, de ciências experimentais e ainda do alargamento dos projetos-piloto de artes performativas;
- Literacia digital alargados aos 2º e 3º anos do Ensino Básico e Secundário;
- Musicoterapia para todos os alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do EB e Secundário sujeitos a medidas de suporte à Aprendizagem (experiência-piloto), através de um protocolo com a ARTAVE- Escola Artística do Vale do Ave, a iniciar ainda dezembro de 2019;
- Curso Básico de Teatro para os alunos do 2º ciclo, em regime articulado, para o 1º Ciclo, através de um protocolo com a ACE- Teatro de Bolhão, nos dois Agrupamentos de S. Martinho e AE D. Dinis, desde setembro de 2019.

Concluindo...

Por último, quero deixar ficar aqui um agradecimento especial e uma recomendação. Um agradecimento a toda a equipa do PIICIE, incluindo as Técnicas e o Coordenador do Centro Integra, e a Câmara Municipal de Santo Tirso, nas pessoas das Senhoras Vereadoras da Educação, com quem tive o privilégio de trabalhar durante estes anos, na implementação, desenvolvimento e avaliação deste projeto tão desafiante e mobilizador dos múltiplos atores deste território educativo.

Face à intervenção realizada, no decurso do ano letivo 2018-2019, o balanço foi muito positivo no que diz respeito aos resultados alcançados, uma vez que as taxas de insucesso e abandono escolar já tinham ultrapassado a meta final do projeto, reduzir em 25% o valor inicial dessa taxa, situando-se no final do ano letivo 2018/19, em 0,3%, ou seja, só 6 alunos ficaram retidos no 1º Ciclo. Como mostra a Figura 1 o município de S. Tirso foi aquele que registou a menor taxa de retenção e resistência da AMP. Após três anos de implementação, há a assinalar uma redução da taxa de retenção e desistência, no 1.º ciclo do ensino básico, de cerca de 67%.

SANTO TIRSO É O MUNICÍPIO DA ÁREA METROPOLITANA DO PORTO COM MENOR TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA, EM 2018/2019

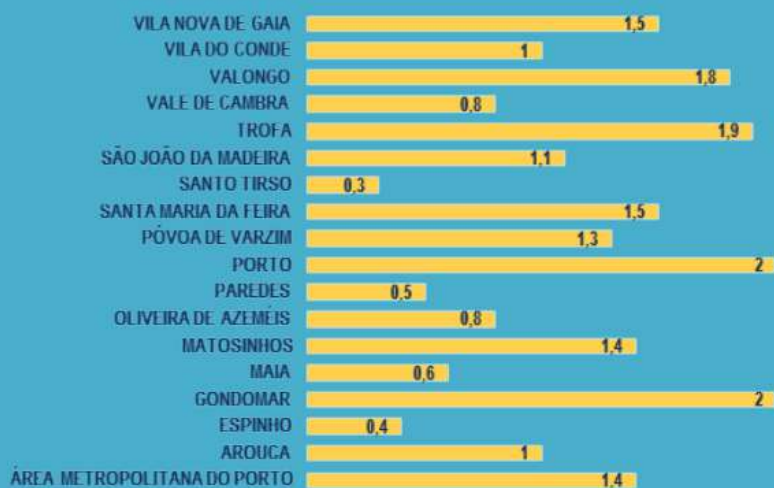


Figura 1- Taxas de retenção e desistência do 1º ciclo nos municípios da AMP (2018/19)

A Figura 2 mostra a taxa de transição e desistência do 1º ciclo do Ensino Básico no concelho de S. Tirso em 2016/17 (1,8%) e em 2019/20 (0,6%).

SANTO TIRSO PASSA DE UMA TAXA DE TRANSIÇÃO E DESISTÊNCIA DE 1,8%, EM 2016/2017, PARA 0,6 % EM 2019/2020



Figura 2- Taxa de transição e desistência entre 2016/2017 e 2019/2020

A Figura 3 representa a taxa de evolução do insucesso escolar, no 1º ciclo do Ensino Básico, no município de S. Tirso, entre 2016/17 e 2019/202.

Promoção do Sucesso Escolar



Figura 3- Taxa de evolução do insucesso escolar do 1º Ciclo referente ao município de S. Tirso entre 2016/2017 e 2019/ 2020. Fonte: Brochura editada pelo município de S. Tirso na Sessão de Encerramento do Projeto em julho de 2021

A criação do Centro Local de Apoio Integrado à Promoção do Sucesso Escola, foi ganhando, ao longo dos anos, por parte das escolas uma maior abertura, aceitação e conhecimento e reconhecimento do trabalho desenvolvido. O conjunto de respostas encontradas no âmbito do Centro Integra vão, pois, ao encontro de um modelo multinível (medidas com escalas, graus e intensidades).

Como principais pontos fortes, podemos indicar: a referenciação online dos casos; a construção partilhada dos Planos Individuais de Referência(PIR); a intervenção realizada em contexto escolar e o facto de a equipa não estar sediada na escola, mas sim no Centro Integra; a monitorização individual; a articulação com os pais/ EE; o envolvimento dos professores ao longo de todo o processo; as tutorias personalizadas; a ação concertada com os diversos intervenientes locais numa lógica de intervenção multidimensional e multinível (medidas com escalas, graus e intensidades diferentes) e multifatorial (fatores pedagógicos, sociais, económicos e culturais).

Por tudo aquilo que foi anteriormente apresentado, a recomendação que faço é que o dispositivo elaborado pelo Centro Integra, possa ser objeto de um estudo de investigação mais aprofundado, na medida em que se revelou com fortes potencialidades no combate ao insucesso escolar, constituindo, assim, um instrumento estratégico da maior importância na construção de mais sucesso educativo e garantia de um futuro melhor neste concelho da AMP, como provam a evolução das taxas de insucesso no concelho de Santo Tirso, os impactos, o entusiasmo e a satisfação dos vários atores envolvidos.

Bibliografia

- Amaro, R. R. (2001). A importância das parcerias no desenvolvimento local. In Parcerias em Educação. 6.º Encontro sobre Educação do concelho de Constância. Conselho Local de Educação.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2014). Os projetos educativos municipais: o caso da Área Metropolitana do Porto. In: Machado, J., Alves, J. M. et al. Municípios, Educação e Desenvolvimento Local. Projetos educativos municipais. Fundação Manuel Leão, pp 101-104.
- Alves, J. M. (2021, fev.2021). O PIICIE como possibilidade de criação e conjugação de visões, vontades e recursos. In Boletim Informativo dos Planos Integrados e Inovadores de

- Combate ao Insucesso Escolar. NORTE 2020, Educação Para Todos. Nº 16, fevereiro 2021, pp 8-9. CCDR-N/NORTE 2020. Disponível em <https://www.norte2020.pt/sites/default/files/public/uploads/documentos/piicie16.pdf>
- Área Metropolitana do Porto (2021, fev 2021). O PIICIE metropolitano e os seus projetos In Boletim Informativo dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar. NORTE 2020, Educação Para Todos. Nº 16, fevereiro 2021, p.6. CCDR-N/NORTE 2020. Disponível em <https://www.norte2020.pt/sites/default/files/public/uploads/documentos/piicie16.pdf>
- Azevedo, J.M. (2021, fev 2021). Ponto de situação dos PIICIE - notas gerais. In Boletim Informativo dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar. NORTE 2020, Educação Para Todos. Nº 16, fevereiro 2021, pp. 2-3. CCDR-N/NORTE 2020. Disponível em <https://www.norte2020.pt/sites/default/files/public/uploads/documentos/piicie16.pdf>
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2014). Os projetos educativos municipais: o caso da Área Metropolitana do Porto. In: Machado, J., Alves, J. M. et al. Municípios, Educação e Desenvolvimento Local. Projetos educativos municipais. Fundação Manuel Leão, pp 101-104.
- CMST (2018). Projeto Ag(Ir) para o Sucesso Escolar. [Sessão de apresentação pública do Projeto “Ag(Ir) para o Sucesso Escolar” que decorreu no dia 23 de janeiro de 2018, na EB de S. Tomé de Negrelos/EB da Ponte, site da CMST]. Disponível em <https://www.cm-stirso.pt/pages/2138>
- CMST (2021). Projeto Ag(Ir) para o Sucesso Escolar. [Sessão online de encerramento do Projeto “Ag(Ir) para o Sucesso Escolar” que decorreu no dia 7 de julho de 2021].

Referências

- [1] Foi financiado pelo Programa Operacional Regional do Norte - Norte 2020, Aviso NORTE-66-2016-28 e NORTE-66-2016-29. A alteração do período oficial de execução do Projeto, entre 01-09-2017 e 31-08-2020, obrigou a uma reprogramação do referencial de monitorização de consultoria, feito em articulação com o município.
- [2] Movimento nacional de voluntariado que tem como missão aumentar o envolvimento das pessoas nas suas comunidades através dos seus talentos. A Área Metropolitana do Porto (AMP) lançou, o projeto Transformers, enquanto projeto-piloto inovador e de elevado impacto, integrado no projeto metropolitano “Trilhos para a Inovação Educativa na AMP”, numa clara aposta na promoção do sucesso escolar e na prevenção do absentismo escolar. O projeto teve a duração de 2 anos letivos (2017/2019) e envolveu cerca de 1000 alunos de 34 agrupamentos de escolas da AMP, de 17 municípios.
- [3] https://www.cmstirso.pt/cmsantotirso/uploads/document/file/3880/Regulamento_Centro_Integra.pdf

A promoção de competências de literacia de adultos em Portugal: fatores críticos de sucesso analisados à luz de iniciativas locais

João Queirós¹, Luís Rothes², Ana Isabel Moreira³, Pedro Duarte⁴
jqueiros@ese.ipp.pt

¹ *Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Portugal*

² *Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Portugal*

³ *CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», Portugal*

⁴ *Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Portugal*

Resumo

A presente comunicação apresenta resultados de um estudo sobre promoção de competências de literacia de adultos em Portugal. Consideram-se elementos decorrentes da análise extensiva de tendências e necessidades observáveis neste âmbito no país, bem como informações recolhidas junto de protagonistas do campo da educação e formação de adultos implicados no desenvolvimento de iniciativas locais de alfabetização de pessoas adultas e de promoção de competências de literacia e outras competências essenciais para a vida. A síntese de resultados proposta foca, por um lado, as principais limitações e constrangimentos colocados atualmente ao desenvolvimento e sustentabilidade deste tipo de iniciativas e, por outro lado, os fatores que tipicamente são apresentados como cruciais para a criação, consolidação e sucesso das mesmas (Rothes, Queirós, & Moreira, 2019). Através do detalhe analítico proporcionado pela exploração de um conjunto de ações atualmente em curso na Área Metropolitana do Porto, esta comunicação destaca a centralidade de dimensões como as que se referem à vinculação ao território e à implantação e articulação local; à adequação, inovação e flexibilidade das estratégias educativas e princípios metodológicos adotados; à preparação, estabilidade e caráter multidisciplinar das equipas formativas mobilizadas; e ao enquadramento macropolítico, institucional e financeiro indispensável à consolidação e garantia da sustentabilidade destes projetos locais (Rothes, 2019; Rothes, Queirós, & Moreira, 2019; Pinheiro e Queirós, 2018).

Palavras-Chave: Educação E Formação De Adultos, Literacia, Projetos Locais.

1 Introdução

A presente comunicação recupera e atualiza elementos de pesquisa e análise produzidos pelos autores no quadro de três estudos recentemente concluídos ou em curso: i) o estudo de diagnóstico encomendado pelo governo português, com o apoio da Comissão Europeia, no âmbito da elaboração do “Plano Nacional de Literacia de Adultos”, que integrou na sua metodologia a realização de dez estudos de caso junto de entidades e projetos do campo alargado da educação e formação de adultos, bem como a elaboração de um pequeno estudo de avaliação de um programa regional de promoção de qualificações de pessoas adultas (Rothes, Queirós, & Moreira, 2019); ii) o estudo de

monitorização e avaliação externa de um projeto de alfabetização e promoção da literacia de pessoas adultas em curso em municípios da região Norte, localizados principalmente na Área Metropolitana do Porto (Projeto “Percursos de Cidadania – Alfabetização Solidária e Literacias”, da APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos, Aprendizagens; 2019-2021); e iii) o apoio à coordenação e monitorização de uma das ações daquele Projeto, financiada pelo Programa Bairros Saudáveis, em curso na cidade do Porto (2021-2022)¹.

Partindo da evidência de que a promoção da literacia e de outras competências essenciais para a vida dos adultos constitui um dos mais relevantes desafios com que se confronta hoje a sociedade portuguesa, este texto recorda a persistência dos fenómenos do analfabetismo e das baixas qualificações das pessoas adultas e sublinha a duradoura e insidiosa desvalorização social do problema dos níveis insuficientes de literacia. Ao fazê-lo, ele coloca o foco na sistemática intermitência e inconsistência das políticas e dos programas públicos que vêm enquadrando a ação nesta área e sublinha a ausência de um quadro claro, estruturado e estável de financiamento capaz de suportar, em especial em contextos de grande instabilidade – como o que resulta da manifestação da pandemia da COVID-19 –, o desenvolvimento e consolidação de soluções educativas adequadas e relevantes.

A constatação de que existem bloqueios à afirmação e sustentabilidade no longo prazo deste tipo de iniciativas não impede, todavia, a identificação dos fatores que tipicamente são apresentados como cruciais para a criação, consolidação e sucesso das mesmas. A investigação da configuração e resultados de experiências de intervenção socioeducativa com pessoas adultas desenvolvidas em diversos pontos do país e em diferentes contextos sociais e institucionais oferece-nos pistas de leitura e análise da realidade que vale a pena reconhecer e sistematizar.

2 A persistência do analfabetismo, a baixa qualificação da população adulta portuguesa e o problema da desigual distribuição da posse e uso das competências de literacia

É reconhecida a situação de desfavorecimento educativo da população adulta portuguesa, quando em comparação com a realidade dos países mais desenvolvidos. Alguns dados, de caráter quantitativo, permitem ilustrar este cenário de desfavorecimento relativo. Desde logo, o país mantém, apesar dos progressos alcançados nas últimas décadas, volumes de analfabetismo, mesmo literal, não despidiendos. Em 2011, a taxa de analfabetismo era de 5,2%, afetando em especial as mulheres e, dentro deste grupo, a camada mais envelhecida, e, em 2020, estimava-se ainda em cerca de 480 mil o número de pessoas sem qualquer nível de escolaridade. A este número, podiam adicionar-se, no mesmo ano, os mais de 1,77 milhões de portugueses com escolaridade ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, perfazendo um total de 2,25 milhões de pessoas com quinze e mais anos (25% do total da população em idade ativa) com escassas ou nenhuma qualificações académicas.

¹ Sobre a APEFA e o Projeto “Percursos de Cidadania – Alfabetização Solidária e Literacias”, cf. a informação disponível no website daquela entidade, em <https://apefa.org.pt/>. Sobre o Programa Bairros Saudáveis, cf. a informação disponível no portal desta iniciativa governamental, em <https://www.bairrossaudaveis.gov.pt/>.

Com efeito, e apesar das melhorias recentes, os níveis globais de certificação escolar da população portuguesa em idade ativa permanecem bastante baixos, tornando-se a gravidade deste facto mais óbvia quando vista em termos comparados. No conjunto dos países que integram a OCDE, por exemplo, o peso da população entre os 25 e os 64 anos que, em Portugal, não havia atingido, no ano de 2017, o nível correspondente ao nosso 3.º ciclo do ensino básico (9 anos de escolaridade formal) só era superado pelos indicadores apresentados pelos casos da Turquia e do México. Em Portugal, mais de metade da população adulta neste intervalo etário (52%) não havia concluído, nesse ano, o ensino secundário, bem mais do que o dobro da média da OCDE (22%). Trata-se, não obstante, de uma realidade que vem mudando, de modo acentuado, para as gerações mais jovens. A percentagem de jovens adultos (25-34 anos) que alcançaram o ensino secundário aumentou de 44%, em 2007, para 70%, em 2017. Ainda que este tenha sido, de longe, o maior aumento de todos os países da OCDE e parceiros, o valor permanecia claramente abaixo da média deste agrupamento de nações, que era de 85% (OCDE, 2018).

Os dados que sobre esta matéria podem ser recolhidos revelam, enfim, uma clara rutura etária, que se tenderá a acentuar, em virtude da melhoria da situação dos mais novos: a taxa de certificação escolar é sempre baixa, mas atinge de uma forma especialmente penosa os grupos etários mais velhos. É evidente, no caso português, que um largo conjunto de adultos ficou à margem do processo de expansão da escolarização. Facto que sem dúvida agrava o “efeito desnivelador da escola”: o contínuo aumento do nível de escolaridade, tido como essencial e considerado como requisito mínimo de inserção profissional e social, tende a desqualificar relativamente as gerações adultas, e, nestas, os adultos mais velhos, cujo capital escolar, mesmo quando cumpria os termos de referência dos tempos da sua aquisição, tende a revelar-se, depois, pobre e inadequado (Flecha, 1992).

Esta previsível e crescente disparidade educativa entre gerações deve ser tida em adequada consideração, evitando os riscos da crença de que, combinando uma aposta na formação inicial com a inevitável recomposição demográfica, se conseguirá, num prazo aceitável, assegurar a generalização de um nível educativo razoável. Tal lógica, na verdade, conduziria a que, durante ainda muitas décadas, o país se defrontasse com uma população adulta com níveis educativos desajustados face às exigências atuais e futuras do desenvolvimento. É por isso que, para além de outros modos de promoção de competências de literacia e outras competências essenciais, é essencial assegurar processos que permitam a certificação escolar dos adultos. Mas é também necessário, neste âmbito, evitar uma outra crença, no mínimo ingénua: a de que basta reforçar a oferta de escolarização de segunda oportunidade para resolver o problema. Estruturar uma nova oportunidade de formação, sobretudo num país com um problema histórico e significativo de subescolarização, exige dispositivos formativos diferentes e mais adequados, que apostem na promoção da procura e estabeleçam novas modalidades, ritmos e até espaços de formação (Eurydice, 2011). Portugal tem vindo a dar, nas últimas duas décadas, passos muito significativos neste sentido; os resultados, como adiante se dirá, são muito interessantes, mas parecem ser também insuficientes em face do esforço que é necessário fazer para que o país se aproxime dos valores que, a este nível, é possível observar na generalidade dos países europeus (Cavaco, 2016; Rothes, Queirós, & Moreira, 2019).

O problema educativo português não é, entretanto, simplesmente uma questão de baixos níveis de certificação escolar. É, também, um problema de posse e uso de competências de literacia. Ainda que não esteja disponível informação atualizada para Portugal sobre este assunto (o país não participou no 1.º Ciclo do mais relevante estudo internacional relativo a esta temática, o PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies, da OCDE), todos os dados apontam para a existência de níveis modestos de posse de competências de literacia e para a persistência de importantes dificuldades na sua aplicação quotidiana, em virtude, desde logo, da conhecida e comprovada correlação positiva entre escolaridade e literacia, bem como da incidência limitada das práticas de leitura e escrita em contexto profissional e extraprofissional (Benavente et al., 1996; OCDE, 2000; Ávila, 2008; Rothes, 2019).

Merecedor de nota é ainda o problema da posse e uso das chamadas competências digitais. As alterações decisivas que estão a ocorrer em matéria de transição digital encontram largos setores da população insuficientemente preparados para se moverem nas novas circunstâncias. Acentuam-se, por isso, previsivelmente, as desigualdades sociais, pois vão ganhando mais os que mais capazes são de lidar e tirar proveito das novas condições tecnológicas. A promoção de competências digitais em Portugal exige considerar três aspetos: primeiro, o facto de as TIC serem um domínio no qual os fossos geracionais são mais evidentes, impondo uma aposta prioritária nos adultos; segundo, a circunstância de, num mundo onde aumenta exponencialmente a informação disponível, permanecerem grandes dificuldades em a ela aceder, o que tende a reforçar as desigualdades sociais, sublinhando-se, portanto, a importância da intervenção educativa e da necessária articulação entre promoção de competências digitais e promoção da literacia; terceiro, o facto evidente de este esforço dever ser dirigido a todos, porém com forte investimento no trabalho com os grupos mais desfavorecidos em termos educativos e sociais.

3 Dos constrangimentos e limitações...

Em Portugal, existe um conjunto de respostas educativas orientado para o combate ao analfabetismo, a provisão do acesso a modalidades de educação básica e a promoção das competências de literacia das pessoas adultas. É possível encontrar, desde logo, respostas que permitem a certificação escolar destas pessoas, ocasionando, nomeadamente, que elas obtenham diplomas para todos os efeitos equivalentes aos do ensino básico: falamos, muito em particular, dos processos RVCC e dos cursos EFA. São possibilidades de participação educativa que envolveram, na última década e meia, centenas de milhares de adultos portugueses.

A estas soluções juntam-se outras, direcionadas igualmente para adultos com escassas qualificações formais, mas apresentando particularidades quanto à configuração das práticas educativas desenvolvidas no seu âmbito ou às características e condições típicas dos respetivos públicos-alvo. É o caso de programas de formação profissional dirigidos a adultos com baixos níveis de qualificação, orientados para responder àqueles que se encontram desempregados, como o Programa Vida Ativa – Qualifica+, ou os percursos formativos organizados em torno de formação modular certificada. É ainda o caso dos Programas de Formação em Competências Básicas, direcionados para a promoção de competências essenciais de leitura e escrita, de cálculo e para a sensibilização para o uso

de TIC. Decorrem em escolas da rede pública ou centros de formação do IEFP (de gestão direta ou protocolares), visam a futura integração dos adultos envolvidos em percursos de qualificação e certificação académica e/ou profissional (cursos EFA de nível B1 ou B1+B2 ou processos de RVCC de nível básico) e direcionam-se para indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que não tenham frequentado o 1.º ciclo do ensino básico ou equivalente (ou que, tendo frequentado a escola, não demonstrem possuir as competências básicas de leitura, escrita e cálculo).

Para além das respostas formativas mencionadas, de âmbito eminentemente formal, há, evidentemente, um conjunto significativo e muito diversificado de outras ações de promoção de competências essenciais de literacia, desenvolvidas pelas mais variadas entidades, tanto públicas, como não públicas. São iniciativas, regra geral, de grande valia e relevância local, mas que se debatem com constrangimentos e dificuldades que obstaculizam o seu reconhecimento, continuidade e impacto. Os tópicos seguintes sintetizam alguns resultados da investigação que, a propósito, foi realizada junto das realidades a que acaba de ser feita menção (desenvolvimentos adicionais podem ser obtidos em Rothes, Queirós, & Moreira, 2019).

3.1 Constrangimentos

Existem importantes constrangimentos externos à ação destes promotores de educação e formação de adultos. São por estes mencionados, de forma consistente, os seguintes:

- Intermitência e inconsistência das políticas públicas. A inconsistência das políticas públicas de educação de adultos, com momentos de aposta política seguidos de recuos dificilmente entendidos, é sistematicamente referida como fortemente prejudicial ao desenvolvimento de uma ação firme e sustentada por parte das entidades promotoras das diferentes modalidades de educação e formação de adultos.
- Descredibilização de iniciativas públicas nesta área. A Iniciativa Novas Oportunidades foi um programa público para o setor, promovido num momento relativamente recente, que contou com forte suporte político e financeiro e que conseguiu uma inédita mobilização dos adultos para as diversas possibilidades de aprendizagem e, especialmente, para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Tendo constituído uma importante aposta política, foi objeto de processos de intensa descredibilização pública, que tiveram subjacentes razões de combate político e desconfianças meritocráticas sobre as virtudes do programa. Tal descredibilização afeta, ainda hoje, a leitura pública das medidas e programas de educação e formação de adultos, dificultando a respetiva afirmação.
- Ausência de um quadro claro de financiamento e apoios públicos casuísticos e limitados. São igualmente referidos os constrangimentos de um financiamento muito dependente das orientações e ritmos dos programas comunitários, de que decorrem oscilações nos recursos disponíveis, atrasos nos reembolsos e, em geral, problemas de sustentabilidade e dificuldades de planeamento para os promotores.
- Disseminação geográfica, sobretudo em zonas de baixa densidade, do problema do analfabetismo. A construção de soluções para a promoção de competências

elementares de literacia encontra especiais dificuldades nas zonas rurais e de baixa densidade, onde os analfabetos surgem disseminados por territórios muito amplos. Nestas áreas geográficas, que verificam, de resto, os mais intensos indicadores de analfabetismo e alguns dos mais baixos níveis de literacia, as exigências quanto a número mínimo de formandos por grupo e a indisponibilidade de recursos para a itinerância e soluções ágeis e flexíveis inviabilizam frequentemente a realização das iniciativas.

- Interesse autárquico díspar e, não raras vezes, insuficiente ou mesmo inexistente. O empenhamento autárquico é apontado como elemento crucial para o desenvolvimento destas ações de promoção de competências básicas de adultos. Contudo, as autarquias portuguesas revelam ainda um interesse muito díspar por estes processos, tornando muito desequilibradas as condições para a sua concretização nos diferentes municípios do país.
- Rigidez dos programas públicos. É frequente a consideração, por parte dos diferentes atores implicados neste campo, de que nem sempre os programas públicos disponíveis permitem, em virtude da sua escassa flexibilidade, responder às diferentes necessidades, condições e circunstâncias de concretização da formação.
- Implicações da pandemia da COVID-19. Mais recentemente, os atores e entidades que operam neste campo viram constrangida a sua ação em resultado da manifestação da pandemia da COVID-19. As implicações da crise sanitária neste domínio de atuação não são ainda plenamente conhecidas, mas há a registar a desmobilização decorrente da imposição dos confinamentos, com interrupção das atividades e subsequente dificuldade de retoma dos índices de participação; a fragilização das parcerias locais, em resultado, designadamente, da circunscrição da ação institucional de certos parceiros aos domínios de atuação considerados prioritários no atual contexto; a dificuldade para encontrar espaços e assegurar recursos capazes de responder às novas exigências sanitárias impostas pela situação pandémica; e a limitação das possibilidades de provisão e, portanto, de acesso a recursos tecnológicos, indispensáveis ao desenvolvimento de soluções a distância ou híbridas.

3.2 Dificuldades e limitações

São também identificáveis as seguintes dificuldades e limitações no trabalho desenvolvido pelas entidades promotoras de educação e formação de adultos:

- Inconsistência dos promotores. Num campo de intervenção educativa marcado por uma histórica fragilidade e por uma intermitente atenção e ação políticas, há uma clara discrepância entre um número ainda limitado de entidades com dispositivos institucionais já estabilizados e uma boa parte de promotores sem condições para uma intervenção mais consistente e sustentável.
- Insuficiência de enquadramento socioeducativo das ações de formação. É a própria lógica de financiamento das iniciativas, muito assente no modelo da “ação de formação” como unidade de execução, que frequentemente fragiliza ou inviabiliza as condições para um trabalho educativo mais global e permanente e

menos fechado nas atividades mais restritas promovidas nos espaços das salas de formação.

- Persistência da fragmentação disciplinar. Ainda que abordagens mais integradas tenham um espaço tradicional nas ações de educação e formação de adultos, permanece a fragmentação disciplinar em muitos processos formativos, com insuficiente articulação entre áreas de competências e uma lógica ainda muito marcada pela mera justaposição nos projetos que contemplam a “formação de base” e a “formação profissional”.
- Rigidez metodológica e didática. As instituições e os próprios educadores e formadores reconhecem que há pressões e inércias, bem como constrangimentos de ordem temporal, técnica e financeira, que limitam, não raras vezes, as possibilidades de reflexão e inovação pedagógica e a capacidade de escapar a uma certa inflexibilidade nas metodologias e soluções didáticas adotadas.
- Mobilização insuficiente das tecnologias de informação e comunicação e de recursos digitais. Se é verdade que as novas tecnologias têm vindo a adquirir espaço e centralidade na educação e formação de adultos – facto reforçado pela manifestação da pandemia da COVID-19 –, estão ainda longe de ser devidamente exploradas todas as suas potencialidades, designadamente nos processos que envolvem adultos empregados. Persistem, igualmente, dificuldades de acesso a equipamentos informáticos adequados e de acesso e utilização da Internet em condições apropriadas, bem como insuficiências em matéria de preparação e formação de educadores e formadores nesta área de competências.
- Articulação insuficiente entre programas educativos não formais e processos de certificação escolar e profissional. Ainda que se tenham dado passos muito importantes neste caminho, permanece um amplo espaço disponível para reforço desta articulação, designadamente no que concerne à articulação entre ações de promoção de competências básicas e validação e certificação escolar das aprendizagens realizadas (por exemplo, pela via do estabelecimento de parcerias ativas e do desenvolvimento de ação integrada entre promotores diretos e Centros Qualifica).
- Instabilidade das equipas formativas. Associada intimamente à inconsistência da ação política neste domínio e à descontinuidade dos financiamentos, a instabilidade que decorre da situação de incerteza e precariedade vivida por muitos dos educadores e formadores constitui um constrangimento ao planeamento e desenvolvimento consistente das iniciativas e à consolidação de perfis profissionais específicos. Por maioria de razão, as soluções baseadas em trabalho voluntário saem também penalizadas.
- Condições desiguais de formação em contexto por parte dos profissionais. A formação em contexto, sentida como muito importante, está muito dependente das circunstâncias das instituições e das equipas e das condições para, nestas, se promover uma reflexão continuada, que constitua oportunidade de qualificação dos que nela participam.

- Avaliação muito marcada pela pressão de prestação de contas a entidades financiadoras. A avaliação faz parte da ação das equipas formadoras, mas considera-se que esta está muitas vezes excessivamente focada na sua dimensão quantitativa, ligada à preocupação em evidenciar que os critérios e indicadores de realização e resultado dos programas de financiamento foram alcançados.

4 ...aos fatores necessários à consolidação e sucesso das iniciativas

A observação realizada e as informações recolhidas junto dos protagonistas do campo da educação e formação de adultos consultados no âmbito dos estudos a que este texto se refere permitiram, igualmente, constatar a relevância percebida para a consolidação e o sucesso das iniciativas de um conjunto importante de fatores, aqui organizado em torno de quatro dimensões de análise.

4.1 Implantação e articulação local

Relevam os seguintes fatores:

- Existência, por parte dos promotores, de um capital de experiência de trabalho educativo, cultural, social e cívico. A consistência dos promotores é um processo que exige tempo para consolidar perspetivas programáticas e para construir parcerias locais de intervenção estabilizadas e relevantes. Esta consistência revela-se, designadamente, na capacidade destas entidades reconhecerem a globalidade das solicitações educativas locais e na coerência, diacrónica e sincrónica, do seu projeto educativo. Ainda que este fator possa estar a ser, ou vir a ser, penalizado pelos efeitos da pandemia da COVID-19, a existência deste património de experiência, colaboração e coordenação local será seguramente um pilar fundamental para a retoma das atividades, favorecendo os projetos e iniciativas que dele beneficiem.
- Sólido conhecimento da realidade local. O conhecimento profundo da realidade económica, social e cultural do contexto local de intervenção é decisivo para que os projetos e as ações possam identificar os problemas e as necessidades mais relevantes, mas também os recursos e as potencialidades existentes, os quais não existem em si, mas são contextuais e decorrentes de um conhecimento participado da realidade local.
- Aposta em abordagens territoriais integradas e em iniciativas em rede. Os promotores e os projetos que envolvem diferentes parceiros locais para, numa abordagem territorial integrada, construírem uma rede local de iniciativas educativas diversificadas revelam uma intervenção mais coerente e sistemática. É assim que se estabelecem referências programáticas claras, que colocam a educação como dimensão essencial dos processos de desenvolvimento.
- Empenhamento autárquico (de câmaras municipais e de juntas de freguesia). As autarquias constituem atores decisivos para os processos de desenvolvimento local. O seu empenhamento na educação e formação de adultos constitui-se, em muitos contextos, como fator essencial para o sucesso das iniciativas neste domínio, sobretudo quando revelado não apenas em apoios casuísticos e intermitentes, mas em políticas integradas e continuadas, que consideram as condições próprias dos seus territórios. No pós-pandemia, este empenhamento

autárquico será certamente decisivo para a retoma e consolidação de iniciativas que possam ter sido suspensas e para a conceção e desenvolvimento de novas iniciativas, em especial no quadro dos financiamentos previstos no Plano de Recuperação e Resiliência.

- Contactos continuados com as empresas e os parceiros sociais. A existência destes contactos regulares é essencial para garantir a implicação das empresas, nomeadamente das PME, na promoção de soluções formativas que, respondendo às necessidades das empresas, alarguem as oportunidades para a aprendizagem dos trabalhadores.
- Articulação forte com os Centros Qualifica. Estes centros constituem, hoje, um dispositivo essencial de acolhimento e orientação educativa dos adultos. A existência de contactos regulares com os Centros Qualifica mais próximos é indispensável para responder aos anseios formativos dos adultos e, também, para favorecer a articulação entre os processos educativos não formais e o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Idealmente, as iniciativas realizadas em contexto educativo não-formal devem incorporar a ligação e o trabalho de profissionais destes Centros, de modo a garantir, desde o primeiro momento, formas de ajustamento entre modalidades de atuação e possibilidades efetivas de passagem dos adultos participantes para o sistema formal de educação-formação, se tal desejado e exequível.

4.2 Estratégia educativa

Neste ponto, assumem especial importância os seguintes aspetos:

- Integração dos processos formativos. O modelo escolar tradicional, com a sua lógica fortemente disciplinar, exerce ainda uma enorme pressão sobre o campo formativo. No campo da educação e formação de adultos, e designadamente no da educação básica de adultos, o impacto das ações desenvolvidas está muito dependente da aposta nas competências transversais e na articulação entre a promoção das competências de base (literacia, numeracia, competências digitais, etc.), a formação para o trabalho e a educação para a cidadania.
- Flexibilidade das soluções formativas. A abertura constante à possibilidade de ajustar os currículos e trajetos formativos é decisiva para o sucesso das iniciativas, já que permite a ponderação sistemática sobre as soluções adotadas, em dimensões tão diversas como as dos espaços e tempos de formação, formadores mobilizados, opções curriculares, opções metodológicas e didáticas, entre outras.
- Construção dos percursos educativos a partir da valorização dos participantes. A diversidade de trajetos, condições e projetos caracteriza, tipicamente, os participantes em ações de educação e formação de adultos. Ganham os projetos que valorizam esta diversidade na construção de percursos flexíveis de formação, tendo por base processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.
- Atenção à funcionalidade das aprendizagens, para que estas se revelem significativas para os adultos. O sucesso das ações educativas com adultos está em muito dependente do modo como elas apostam em aprendizagens que estes

reconheçam como relevantes para as suas circunstâncias e condições de existência. Tal é mais fácil acontecer quando se constroem experiências educativas com base nas singularidades biográficas e identitárias, nos conhecimentos prévios e nas aspirações de quem nelas participa, quando se colocam desafios significativos, mas razoáveis, e quando se evidencia a aplicação imediata das aprendizagens realizadas.

- Existência de uma cultura incorporada de avaliação. A assunção, já bem estabilizada, de que a avaliação, em todas as suas dimensões, é uma componente indispensável do trabalho educativo constitui um fator decisivo do sucesso das iniciativas e, claro, da valorização externa do trabalho realizado. A incorporação desta cultura de avaliação permite, de resto, conduzir processos sistemáticos e rigorosos, sem que haja um dispêndio excessivo de tempo.
- Articulação e complementaridade entre programas educativos e ligação com a intervenção social e comunitária. Numa área muito dependente de programas diversos de financiamento, é fundamental o esforço para cuidar da articulação entre as diversas ofertas educativas e formativas, e para, com suporte em processos cuidados de orientação, favorecer a coerência dos diferentes percursos pessoais de formação. Por outro lado, é indispensável garantir que a ação educativa se desenrola em articulação permanente e frutuosa com a intervenção social e comunitária direcionada para os participantes nas iniciativas, sempre que essa intervenção esteja presente.
- Desenvolvimento de centros locais de recursos educativos. O sucesso das iniciativas está também associado à consolidação de centros locais de recursos, reforçados e atualizados ao longo do tempo, que disponibilizem espaços, materiais e informações para as diversas iniciativas educativas desenvolvidas no território, favorecendo a aposta nas possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

4.3 Equipa formativa

Quanto à configuração, perfil e ação das equipas formativas, destacam-se os seguintes fatores propiciadores do sucesso das iniciativas:

- Estabilidade das equipas formativas. A precariedade laboral marca profundamente este campo profissional. Até por isso, são bem evidentes as vantagens que apresentam os promotores que conseguiram estabilizar equipas construídas ao longo do tempo, que garantem um forte sentido institucional e um compromisso ativo com as tarefas educativas e cívicas.
- Formação multidisciplinar e continuada dos profissionais e outros colaboradores. O trabalho educativo com adultos exige a constituição de equipas multifacetadas (gestores de formação, coordenadores pedagógicos, mediadores, orientadores, formadores, técnicos sociais, entre outros), com recurso tanto a profissionais, a tempo integral e parcial, como a voluntários e a técnicos de entidades parceiras, tendo todos eles trajetos educativos ricos e diversos. É fundamental que a formação inicial destes educadores seja regularmente atualizada, através, designadamente, de formações especializadas, da promoção de contactos nacionais e internacionais qualificantes e de processos de formação

no próprio contexto de trabalho. Uma especial atenção deve ser conferida, no atual contexto, à formação no domínio das competências digitais e da mobilização das tecnologias e recursos disponíveis online.

- Competências relacionais e pedagógicas dos educadores. O trabalho educativo constrói-se na relação permanente com os outros, a qual não se esgota nos espaços mais específicos de formação. O sucesso das ações neste campo depende, pois, em grande medida, das posturas relacionais e pedagógicas dos educadores, do modo como estes estabelecem um laço de acompanhamento e apoio sistemático dos aprendentes, como os motivam, desafiam e valorizam e, enfim, como contribuem para que toda a organização viva um ambiente pedagógico favorável à aprendizagem responsável.
- Coordenação qualificante das equipas. O modo como são exercidas as lideranças é geralmente referido como fator fundamental para o sucesso do trabalho realizado. É habitualmente valorizada a capacidade de estimular e controlar expectativas nas equipas, assim como o modo como estas lideranças equilibram o exercício aceite de autoridade com a responsabilização de toda a equipa.
- Valorização e reconhecimento dos profissionais de educação e formação de adultos. O carácter ainda relativamente recente de muitas das atividades profissionais ligadas a este campo, o seu ainda insuficiente reconhecimento e as dificuldades financeiras de muitos dos promotores de educação de adultos são fatores que não contribuem para a valorização profissional dos educadores de adultos. Ainda assim, há entidades que, dentro das suas possibilidades, se esforçam por assegurar condições dignas de carreira, exatamente por considerarem que tal é um fator decisivo para o sucesso do seu trabalho.

4.4 Enquadramento

Finalmente, há fatores gerais e de enquadramento macropolítico e institucional que não devem ser desconsiderados. Pelo contrário, eles revelam-se cruciais para a consolidação e o sucesso das iniciativas nesta área.

- Perceção de que o Estado aposta no setor e valoriza a iniciativa social. A evolução recente do setor da educação e formação de adultos mostrou como este responde bem quando se percebe que há uma aposta política forte e consistente nesta área; e revelou, igualmente, os efeitos fortemente desmobilizadores dos recuos políticos verificados. Parece, por isso, crucial que, neste campo, se sinta que o Estado, nos seus diferentes patamares, apoia, enquadra e orienta, mobilizando os diferentes atores educativos.
- Existência de sistemas de enquadramento e acompanhamento efetivo dos projetos. É importante haver, por parte das autoridades político-administrativas e dos gestores de programas de financiamento, uma ação regular e próxima de acompanhamento dos promotores, construída pela positiva, empenhada em apoiar a consistência e a inovação das ações e em responder às múltiplas questões colocadas pelo desenvolvimento de projetos.
- Presença de dispositivos de apoio à disseminação de boas práticas. Algumas das práticas mais interessantes desenvolvidas neste campo foram facilitadas pelas oportunidades de contacto com outras práticas já estabelecidas, as quais

permitiram acreditar na exequibilidade de determinadas soluções e refletir sobre os processos desenvolvidos. A inserção em redes, formais e informais, muitas vezes transnacionais, é, também por isso, muito importante.

- Presença de um quadro claro de financiamento para garantir uma maior estabilidade dos projetos. Neste campo, os programas europeus de financiamento têm constituído um suporte financeiro decisivo, sobretudo, mas não apenas, para as organizações não governamentais. As possibilidades de sucesso das iniciativas reforçam-se, pois, quando é cuidada a articulação entre programas e quando se viabilizam contratos mais globais que, articulando suporte a estruturas e a ações correntes, permitem planear a ação dos promotores a prazos mais longos e garantir uma maior estabilidade das equipas formadoras. Neste ponto, a previsão de importantes financiamentos a disponibilizar para conceção e concretização de iniciativas de educação e formação de adultos – quer no quadro do Plano de Recuperação e Resiliência, quer no quadro do novo período de programação dos fundos comunitários – deve significar, mais do que um fôlego adicional para a aposta nesta área, uma oportunidade efetiva de construir a sua afirmação e sustentabilidade no longo prazo.

5 Referências

- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos*. Oeiras: Celta.
- Cavaco, C. (2016). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal – a invisibilidade do analfabetismo. *Laplace em Revista*, 2 (1), 51-62.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Eurydice (2011). *Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa*. Lisboa: GEPE.
- Flecha, R. (1992). Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad. In H. A. Giroux, & R. Flecha. *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural* (pp. 27-56). Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial.
- OCDE (2000). *Literacy in the Information Age*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2018). *Education at a Glance, 2018*. Paris: OECD Publishing.
- Pinheiro, A., & Queirós, J. (2018). Processos de RVCC e educação de pessoas adultas: políticas, instituições e práticas brevemente perspetivadas por referência ao caso português (1997-2017). In A. Carneiro-Barrera, & A. Díaz-Román (Coord.). *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 989-995). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual/Universidad de Granada.
- Rothés, L. (2019) (Org.). *A Participação Educativa dos Adultos: Realidades e Desafios*. Porto: Mais Leituras.
- Rothés, L., Queirós, J., & Moreira, A. I. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos – Relatório de Pesquisa*. Porto: inED – Centro de Investigação & Inovação em Educação/ Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Uma investigação matemática envolvendo ensino de frações

Marina Cioato de Lima, Isolda Gianni de Lima, Laurete T. Zanol Sauer

Resumo

Os professores têm utilizado diferentes metodologias para envolver os estudantes nas tarefas de aprendizagem. Uma dessas metodologias é a investigação matemática, que temos estudado em nossa pesquisa de mestrado profissional, na elaboração da parte experimental. Nossa proposta é abordar no estudo das frações também o sistema monetário brasileiro, estabelecendo relações entre os dois contextos. Aos estudantes estão previstas competências como: identificar conhecimentos matemáticos, enfrentar situações-problema, interagir e cooperar com seus pares; e como habilidades específicas: compreender, efetuar operações, comparar e ordenar frações; reconhecer e relacionar frações com números decimais; elaborar e resolver problemas. Na investigação matemática, os papéis em sala de aula são bem definidos. Ou seja, ao professor cabe desafiar os estudantes e avaliar o progresso da aprendizagem, ajudá-los a desenvolver o raciocínio matemático, a compreender e formalizar conceitos com linguagem matemática apropriada, e apoiá-los nos passos que decidem tomar. Já os estudantes têm o papel de questionar, testar e descrever suas conclusões. O planejamento que estamos elaborando será aplicado em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, e os estudantes receberão situações-problema para, em duplas, encontrar meios de solucioná-las. Avaliar, na investigação matemática, demanda muita observação, além da análise minuciosa das produções dos estudantes. Nessa metodologia, o objetivo principal não é encontrar a solução, ou a resposta do problema propostos, mas considerar o modo de resolução apresentado. Assim, o professor avaliará não apenas a resposta, mas especialmente o que revela a forma como a resolução foi construída. Nossa expectativa é que os estudantes desenvolvam e compartilhem formas diferentes de solucionar os problemas propostos, formalizando e compreendendo a situação envolvida em cada problema e consigam avaliar os resultados obtidos.

Palavras-Chave: Investigação. Sistema Monetário. Ensino E Aprendizagem De Frações.

Abstract

Teachers have used different methodologies to involve students in learning tasks. One of these methodologies is the mathematical investigation, which we have studied in our professional master's research, in the elaboration of the experimental part. Our proposal is to approach the Brazilian monetary system in the study of fractions as well, establishing relations between the two contexts. Students are expected to have skills such as: identifying mathematical knowledge, facing problem situations, interacting and cooperating with their peers; and as specific skills: understanding, performing operations, comparing and ordering fractions; recognize and relate fractions to decimal numbers; elaborate and solve problems. In mathematical research, the roles in the classroom are well defined. In other words, it is up to the teacher to challenge students and assess their learning progress, help them develop mathematical reasoning, understand and formalize concepts with appropriate mathematical language, and support them in the steps they decide to take. Students, on the other hand, have the role of questioning, testing and describing their conclusions. The plan we are developing will be applied in a fifth-year class of elementary school, and students will receive problem situations so that, in pairs, they will find ways to solve them. Evaluating, in mathematical research, demands a lot of observation, in addition to a thorough analysis of students' productions. In this methodology, the main objective is not to find the solution, or the answer to the proposed problem, but to consider the presented way of solving. Thus, the teacher will evaluate not only the answer, but especially what reveals how the resolution was built. Our expectation is that students develop and share different ways of solving the proposed problems, formalizing and understanding the situation involved in each problem and being able to evaluate the results obtained.

Keywords: Investigation. Monetary System. Teaching And Learning Of Fractions.

Introdução

Em sala de aula utilizamos diversas metodologias para atrair a atenção e a motivação de nossos estudantes, dentre as quais, a investigação. De modo geral e intuitivamente os estudantes trabalham desde os primeiros anos de escolarização com a investigação. Segundo Pedromônico (2002) a investigação está no dia a dia das crianças, em todos os momentos em que elas têm que enfrentar novas experiências, ou então resolver novos problemas. O ato de tentar algo novo já pode ser considerado uma investigação. Porém, com o passar dos anos escolares outras metodologias vão sendo priorizadas e a investigação vai sendo menos valorizada. Em muitos casos, acabam recebendo informações pré- prontas, sendo assim condicionados a apenas executar e não mais investigar e construir o conhecimento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2020), podemos observar como a investigação de forma geral está sendo incentivada no ensino e na aprendizagem, desde os anos iniciais continuando muito presente, normalmente, até o quinto ano. Porém quando se inicia o Ensino Fundamental II, no sexto ano, a investigação continua presente na teoria, mas muito pouco não pratica da sala de aula. A realidade é bem diferente, a investigação acaba sendo mascarada dentro de outras atividades, e acaba por não ser executada de forma fidedigna.

A partir desta realidade encontrada em muitas escolas, apresentamos uma proposta para um sexto ano, abordando o ensino de frações, uma área da matemática que muitos estudantes acabam enfrentando como sendo um bicho de sete cabeças. Quem já trabalhou com o sexto ano sabe a dificuldade que é para os estudantes conseguirem relacionar frações com o dia a dia. Entendemos, pois, que é necessário estabelecer essas relações, para que os estudantes consigam compreender a aplicação e perceber a importância do ensino e aprendizagem delas. O problema de investigação proposto aborda além das frações o sistema monetário brasileiro, procurando estabelecer relações necessárias entre os dois conceitos.

Desenvolvimento

Para a prática de investigação matemática é importante lembrarmos, de acordo com Pontes (2019), que investigar envolve três etapas:

- Introdução da tarefa, em que o professor faz a proposta à turma, oralmente ou por escrito; importante ressaltarmos que esta introdução é de grande valia, primeiramente porque os estudantes precisam compreender todo o processo da investigação, como a mesma funciona e como devem realizá-la. Explicar os passos e os processos da investigação matemática é muito importante, para que os estudantes não se atenham a apenas realizar processos mecânicos de repetição.
- Realização da investigação, individualmente, oralmente ou por pequenos grupos, ou, ainda, com toda a turma; dependendo da proposta do professor os estudantes poderão trabalhar individualmente ou em grupos e a quantidade de estudantes deve ser definida conforme a necessidade da tarefa. A investigação em grupos é de grande valia, já que a troca de pensamentos é muito importante para a construção do conhecimento.

- Discussão dos resultados, quando os alunos relatam aos colegas o trabalho realizado. Esta etapa tem como objetivo geral, provocar e instigar os estudantes a desenvolver o pensamento matemático, criando argumentos e hipóteses a serem testadas e defendidas para que a partir dessas discussões possam desenvolver uma aprendizagem ativa com base na investigação matemática.

Importante lembrarmos que na investigação matemática o estudante será encorajado a criar e testar suas hipóteses, avaliando a possibilidade de elas serem válidas ou não. Desenvolver a linguagem matemática a partir da investigação matemática, linguagem essa que pode ser informal no momento inicial, mas que com o desenvolvimento da investigação o professor possa instigar os estudantes a desenvolver e escrever suas hipóteses de maneira que estejam descritas formalmente na linguagem matemática.

Para o desenvolvimento da proposta, temos como específicos: interpretar o problema inicial a ser solucionado; discutir as possibilidades de resolução para o problema; descrever hipóteses para solucionar o problema inicial; estabelecer estratégias de testagem das hipóteses; demonstrar as hipóteses; concluir e explicar a possibilidade de as hipóteses serem verdadeiras ou falsas; relatar e revisar a investigação realizada.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2020) os estudantes poderão desenvolver as seguintes competências:

Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes.

Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens: gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna.

Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. (Ponte, 2019)

As habilidades a serem desenvolvidas são de extrema importância, como estabelecidas na BNCC (2020):

- (EF06MA06) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.
- (EF06MA07) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.
- (EF06MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.

- (EF06MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
- (EF06MA14) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.

Quando pensamos em investigação, logo nos vem à cabeça ideias de detetives, procurar por pistas ou desvendar mistérios. Com efeito a investigação matemática não está desvinculada destas ideias, porém não podemos confundi-la com resolução de problemas, o que frequentemente ocorre.

Entretanto o grande objetivo da investigação matemática não é solucionar uma questão problema e sim descobrir relações conhecidas ou desconhecidas entre objetos, identificar suas propriedades, fazer ligações entre os mesmos e buscar elementos que os relacionem, conforme orienta Ponte (2019).

De fato, tais relações podem ser desenvolvidas a partir de um problema, mas na maioria das vezes a investigação matemática envolve mais que um problema específico, relaciona vários problemas, ao mesmo tempo, o que faz com que mais de um matemático trabalhe em uma investigação. Na resolução de problemas, normalmente um bom problema é aquele que pode nos levar a uma resolução, que envolva sim uma boa discussão, mas que tem uma única solução. Já na investigação matemática é considerado um bom problema aquele que abre muitos horizontes, fazendo com que se abram várias possibilidades de resoluções.

Segundo Ponte a investigação matemática se dá em quatro momentos, quais sejam: exploração e formulação de questões, conjecturas, testes e formulações e, por fim a justificativa e avaliação, anteriormente listamos as três etapas as quais a investigação instiga desenvolver durante a prática, porém para a sua aplicação são necessários os quatro momentos explicados por Pontes:

Exploração e formulação de questões: reconhecer uma situação problemática; explorar a situação problemática e formular questões.

Conjecturas: organizar dados; formular conjectura (e fazer afirmações sobre uma conjectura). Testes e formulações: realizar testes; refinar uma conjectura.

Justificativa e avaliação: justificar uma conjectura; avaliar o raciocínio ou resultado do raciocínio. (Ponte, 2019, p. 20)

Esses passos são recomendados no desenvolvimento de uma investigação. Em sala de aula podemos aplicá-la da mesma forma, seguindo o mesmo passo a passo e adaptando a uma sequência didática. A investigação matemática já foi aplicada em vários contextos escolares, já estando presente nos PCNs (1995) e agora na BNCC (2020) tendo um papel muito importante. Na BNCC (2020) desde os anos iniciais até o nono ano, encontramos a mesma não apenas na área da matemática ou da natureza, como já esperado, mas nas demais áreas.

Schmitt, Quartieri e Oliveira (2014) relatam como foi aplicar a investigação matemática no ensino de frações no quinto ano. A atividade demandou várias aulas e muito

acompanhamento, pois os estudantes precisam ser orientados. As autoras ressaltam que durante o processo da investigação os estudantes solicitam mais orientações ao professor que não deve responder com respostas imediatas, evitando o “é pra fazer...”, e procurando substituir essa resposta por mais questionamentos, que levem os estudantes a pensar e a desenvolver mais conjecturas, de modo a incentivá-los para que eles mesmos possam responder as próprias perguntas. Pontes (2019) explora como é importante não condicionar o estudante a respostas prontas, mas leva-lo a pensar, o que, na maioria das vezes, faz com que ele mesmo chegue às respostas de seus questionamentos.

A investigação matemática tem papéis bem definidos em sala de aula. Ou seja, o professor tem o papel de desafiar os estudantes e avaliar o progresso, ajudar no processo de raciocínio matemático e formalização da linguagem matemática, apoiando os estudantes em todos os passos que os estudantes decidem tomar. Já os estudantes têm o papel de questionar, testar e descrever suas conclusões. Ponte (2019) resalta a importância da interação ao final, pois muitas vezes os estudantes optam por trabalhar individualmente, mas ao compartilhar seus pensamentos e suas conjecturas e conclusões, conseguem chegar a um consenso e então encontrar uma possível solução comum a todos.

Avaliar uma investigação demanda muita observação, além da análise relatórios dos estudantes. Por se tratar de um processo matemático em que o estudante é o condutor da sua própria aprendizagem e o professor o mediador, o docente deve observar e fazer anotações, e promover uma avaliação formativa. Para ter uma boa avaliação a solução do problema não deve ser o foco, mas sim o desenvolvimento e as tentativas de solucionar as questões. O pensar na investigação matemática é muito importante. O processo de criar e testar as conjecturas demanda muito diálogo e organização o que faz com que os estudantes precisem interagir. Com efeito, aplicar a investigação matemática em sala de aula é desafiador, pois os estudantes podem fugir do foco principal, o que demanda atenção especial do professor.

A aula dentro da metodologia da investigação matemática será dividida em três etapas, sendo cada uma delas descrita a seguir:

- 1ª etapa: 1 aula (± 50 minutos)

É proposto aos estudantes, após já terem domínio sobre o objeto do conhecimento (frações), uma atividade de investigação, onde é explicado pelo professor como a metodologia funciona.

Os estudantes são divididos em pequenos grupos de três a quatro componentes. Todos os grupos receberão o mesmo problema, apresentado como:

Em certo país, os trabalhadores recebem dois salários mínimos em dezembro: o salário normal e o 13º salário. Se a pessoa trabalhou os 12 meses do ano, os dois salários serão iguais. Se a pessoa trabalhou uma fração do ano, o 13º salário corresponderá a essa fração do salário normal. Se o salário normal de uma pessoa é 516 reais e ela trabalhou 7 meses nesse ano, quanto ela vai receber de 13º salário?

- 2ª etapa: 2 aulas (± 100 minutos)

Será disponibilizado aos estudantes 2 aulas para que explorem a tarefa, criem suas hipóteses e testem as mesmas. Importante lembrar que, previamente, foi pedido para que eles anotassem tudo o que discutissem, fazendo um relatório ao final.

O professor auxiliará como monitor, instigando os estudantes a criarem suas hipóteses e testarem as mesmas. Apoia o trabalho e auxilia com a linguagem matemática quando necessário.

No relatório final os alunos tem que descrever todas as suas conjecturas e testar, para assim poder concluir da melhor forma a fim de solucionar a tarefa inicial.

- 3ª etapa: 1 aula (± 50 minutos)

Cada grupo irá expor suas conjecturas, os caminhos os quais tomaram e seus testes, e o que puderam concluir no final. Para essa etapa ser mais visual os estudantes deverão elaborar um resumo (esquema) em cartazes, os quais ficarão expostos nas paredes da sala, para posteriormente poderem comparar e então concluir juntos, qual conjectura melhor explica a tarefa. Finalizarão esta etapa, escrevendo a conjectura na linguagem matemática adequada.

Ao final da investigação os estudantes avaliarão o desenvolvimento da tarefa, o raciocínio e o resultado da investigação.

Em contrapartida a avaliação da metodologia será processual. Analisando as anotações feitas pelos estudantes, o professor avaliará através de um diário de bordo desenvolvido pelos estudantes, onde eles anotarão o que estão experienciando e as possíveis dúvidas. Assim o professor poderá acompanhar mais de perto o pensamento individual de cada estudante. Além disso os estudantes farão uma autoavaliação sobre a sua aprendizagem e avaliação em pares.

Considerações Finais

Esperamos que ao final da aplicação da investigação matemática os estudantes consigam ter alcançado as três etapas de desenvolvimento propostas, desta forma conseguirão desenvolver investigações não apenas no âmbito matemático, mas em outros contextos.

Uma das bases do desenvolvimento das investigações é tornar os estudantes mais curiosos, pois irão desenvolver e testar hipóteses, e críticos, fazendo com que os mesmos consigam analisar se suas teses são coerentes ou não. Sabemos que com o passar dos anos nossos estudantes tem uma tendência, pelo modelo educacional atual, de não ser tão curiosos, acreditamos que com a investigação além do desenvolvimento do pensamento e da escrita matemática, tornaremos nossos estudantes cada vez mais críticos e curiosos, conseguindo desenvolver hipóteses, testar, analisar a veracidade das mesmas, e concluir de forma formal.

Referências Bibliográficas

Hoffmann, Jussara. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 13, 2015, Recife-PE. Anais [...] Recife: SENAC- PE, 2015, p. 1-7. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/>

- congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.
- Libâneo, Jose Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia críticosocial dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- Luckesi, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar? In: Revista Pátio – Ano 3 – No 12 – Fevereiro/Abril de 2000.
- Mec. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 24 Abril 2020.
- Pedromônico, M. R. M. A investigação do desenvolvimento da criança: problemas e enfrentamentos. Temas em Psicologia da SBP, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 113-120, jan./2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v10n2/v10n2a03.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.
- Ponte, João Pedro; BROCADO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 1-160.
- Santos, M. L. D; PERIN, C. S. B. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula . Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-24, jan./2013.
- Schmitt, Fernanda Eloisa; QUARTIERI, Marli Teresinha; OLIVEIRA, Eniz. O estudo de frações através de investigações matemáticas com uma de 5o ano de ensino fundamental. Signos, Lajeado, v. 1, n. 35, p. 53-62, jan./2014. Disponível em: <file:///D:/Users/User/Downloads/763-770-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- Vasconcellos, Celso dos S. Intencionalidade: palavra-chave da avaliação. Nova Escola, n. 138, dez. 2000.
- Zabala, Antonio. A prática educativa: como ensinar. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 1-221.

Educación profesional y universitaria en campamentos de refugiados saharauis: preparando la independencia

Covadonga Blanco González
covadongabg@telecable.es

Universidad de Oviedo (Departamento de Filosofía). España

Resumen

En febrero de 1976 España abandonó la que había sido su colonia: el “Sáhara español”, que fue inmediatamente ocupada por el ejército marroquí. Cuando la población civil saharauí se estableció en las afueras de Tinduf (Argelia) constuyendo allí sus Campamentos de refugiados, el 92% de la población era analfabeta. Durante los últimos 45 años, las autoridades saharauis (el Frente POLILSARIO) realizó un gran esfuerzo por construir un sistema educativo que proporcionase educación primaria a toda la población. Alcanzaron realmente un gran éxito y hoy en día los índices sus índices de alfabetización están entre los más altos de Africa.

El segundo paso fue implementar Institutos de Secundaria con el apoyo de ACNUR y diversas instituciones y ONGs, y al mismo tiempo, intentar desarrollar un sistema de Formación Profesional que permita a sus jóvenes ser autosuficientes y apoyar a su propia comunidad.

Y el siguiente reto es, hoy en día, fundar una Educación Universitaria que les pueda dotar de algunos de los profesionales más necesarios en cualquier sociedad. Ya tienen Escuelas de formación para maestros de primaria, enfermeras y personal administrativo, pero quieren ir más allá y así es como ha llegado a ocurrir algo sin precedentes en un campo de refugiados: la fundación de la Universidad de Tifariti en 2012. Esta institución ya está organizando cursos y seminarios, con el apoyo de algunas Universidades extranjeras, como la Universidad Autónoma de Madrid.

Mi trabajo (que combina investigación documental con numerosas entrevistas) intentará explicar en detalle cómo se está logrando, en un campo de refugiados, la posibilidad de acceder a la educación superior.

Palabras Clave: Campamentos De Refugiados De Tinduf, Formación Profesional; Educación Universitaria, Perspectiva De Género.

Introducción

La educación es un ámbito al que siempre se alude cuando tratamos temas relacionados con la identidad y la cultura. La cultura de una sociedad se sostiene sobre las instituciones, que son las distintas instancias en las que se articula la vida de esa sociedad. Como cada una de esas instituciones cambia o evoluciona de manera hasta cierto punto independiente, es posible que, en el ámbito de una sociedad, siempre en movimiento y transformación, unas estructuras se muevan a distinta velocidad que otras.

De manera muy coherente, cuando el Frente Polisario tomó el poder en 1975 una de sus primeras preocupaciones fue el desarrollo de un sistema educativo. En los primeros momentos, se conservó el sistema que habían dejado los españoles; luego, los dirigentes saharauis trataron de aprovechar al máximo al personal que tenían para alfabetizar a la población, además de recurrir a los “países amigos” como Argelia y Cuba.

Entre tanto, los campamentos de Tinduf han ido creciendo hasta convertirse en ciudades. La idea de que se trataba sólo de una situación provisional se ha ido desvaneciendo a lo largo de estos 45 años y, aunque todos tienen en mente el regreso a su tierra, los campamentos son el único “hogar” que conocen varias generaciones de saharauis. Actualmente se estima que la población de los campamentos es de unos 173.600 habitantes, distribuidos de la siguiente manera:

- Smara: 50.700 habitantes (29% del total)
- El Aaiún: 50.500 habitantes (29% del total)
- Auserd: 36.400 habitantes (21% del total)
- Dajla: 19.500 habitantes (11% del total)
- Bojador: 16.500 habitantes (10% del total)

De esta población, el 51% son hombres y el 49% son mujeres. El 38% tienen menos de 17 años y algo más del 45% tienen entre 18 y 49 años. Esto significa que el 83% de la población actual ha crecido en los campamentos.

A lo largo de los años los esfuerzos de sus dirigentes, estuvieron encaminados a alfabetizar a la población y consolidar la Educación Primaria. Durante años la Educación Secundaria se realizaba fundamentalmente en Argelia o Cuba, pero a partir del año 2011 se plantearon el reto de que sus jóvenes pudiesen acceder a la Secundaria sin salir de los campamentos. El tercer escalón, para completar toda la gama de niveles educativos, suponía desarrollar la Formación Profesional y la Educación Universitaria, que es el tema del que nos vamos a ocupar en este trabajo.

1. Formación profesional en los campamentos de refugiados saharauis

A partir de los años 2011–2012, la prioridad de las autoridades educativas saharauis fue la de crear centros de Educación Secundaria dentro de los propios campamentos parecía la mejor solución para extender y generalizar la educación y evitar que los jóvenes se quedasen ociosos y desorientados tras terminar la Primaria. Ese mismo criterio se aplicó a continuación a los centros de Formación Profesional y actualmente la propuesta es la de dotar a cada wilaya de su propio centro de Formación Profesional.

Hasta hace poco la Formación Profesional no estaba regulada desde el Ministerio de Educación, sino desde el de Trabajo, por lo que no estaba organizada según criterios pedagógicos. Además, y dada la importancia que se concede a las calificaciones en el sistema académico saharauí, el alumnado candidato a realizar estudios de Formación Profesional estaba compuesto mayoritariamente por jóvenes que no habían tenido buenas calificaciones en la Secundaria, y se temía un riesgo de abandono alto. Las autoridades saharauis se propusieron pues una reforma radical, empezando por incluir la Formación Profesional dentro del Ministerio de Educación. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, encargó un estudio previo y un plan sostenible a largo plazo al equipo de cooperación de la UAM. Estos realizaron un detalladísimo estudio que es accesible en internet².

²Acosta Pérez, Estella *Proyecto estratégico 2020-2025. La Formación Profesional en los campamentos saharauis Convenio ACNUR UAM*

En la página 16 del informe se detallan los nueve “Ejes de actuación” para llevar a término el programa, que aparecen listados de la A a la I. Destacaremos cinco de esos ejes:

- A. Establecer diferentes modalidades de formación profesional con diferentes niveles de cualificación.
- F. Programar especialidades de formación profesional en función de las necesidades sociales y de la juventud.
- G. Proponer acciones de inclusión en la formación y aumento del nivel de conocimientos y competencias del alumnado que no ha completado estudios.
- H. Aumentar las retribuciones del profesorado, proponiendo baremos para considerar diferentes indicadores para el cálculo retributivo.
- I. Organizar actividades alternativas para la juventud, en el tiempo libre, educativas y recreativas. Formación profesional específica.

En el “eje G” se aprecia la importancia que se confiere a la “atención a la diversidad” y la intención de que los cursos sean realmente inclusivos, con atención especial para el alumnado con mayores dificultades. En el curso 2019-2020 ya se contrató a profesorado para impartir clases por las tardes y poder así superar las lagunas de conocimientos y mejorar las competencias del alumnado de cara a los nuevos cursos.

Resulta significativa también la propuesta sobre la remuneración del profesorado (en el “eje H”), ya que hasta ahora uno de los problemas ha sido la “fuga de cerebros” y la escasez de profesorado.

Por otra parte, el “eje F” del Plan relativo a las especialidades acordes con las necesidades queda explicitado en las siguiente ramas de formación profesional: Administración, gestión y logística; Artesanías y textil; Audiovisuales; Automoción; Construcción; Electricidad y electrónica; Informática: mantenimiento de equipos o asignatura transversal; Industria alimentaria; Seguridad y medio ambiente; Rama sociocultural; y Rama Sociosanitaria.

Se establece que todas tendrán unas asignaturas troncales que serán Lengua árabe, Lengua española y Lengua inglesa.

Los módulos de “Artesanías y textil”, “Industria alimentaria”, “Rama sociocultural” y “Rama sociosanitaria” serían las específicamente femeninas, con una cierta mezcla de sexos en las de “Seguridad y medio ambiente”, “Audiovisuales” y “Administración y gestión”. Resulta evidente una neta separación por géneros según los estereotipos tradicionales de lo que se consideran “estudios masculinos” y “estudios femeninos”. Así como los centros El Uali y Gazuani acogían talleres de automoción, electricidad, albañilería, soldadura, etc., el centro de formación para mujeres “Olof Palme”, en El Aaiún, ofrece formación en peluquería, costura, puericultura, etc. Los únicos estudios de Formación Profesional que son hasta cierto punto “unisex” son los relacionados con la informática, con la salvedad de que en los centros para chicos se planifican talleres de ensamblaje y reparación de ordenadores y en los de chicas lo que llamaríamos cursos de “secretariado”, con informática para usos administrativos.

Por otro lado, es muy interesante la introducción en los centros educativos la figura de orientadores y psicólogos, que no existía hasta ahora, ya que entre la población saharauí aún persiste una fuerte estigmatización de los problemas mentales.

En la larga entrevista que mantuve con Estella Acosta Pérez, ella me explicaba que el Plan conjunto de ACNUR-UAM nació con el objetivo de ser un plan a largo plazo, de modo que se mantuviese en el tiempo hasta dar total estabilidad a la nueva Formación Profesional. En sus propias palabras:

“Lo que fallaba era la continuidad de los proyectos ya que hasta ahora distintas ONGs, asociaciones, etc. habían iniciado buenos proyectos, pero que se terminaban cuando cambiaban las personas que estaban a cargo de ellos, o cuando las asociaciones tenían problemas económicos. Estaban tres meses y luego se marchaban y el proyecto quedaba sin acabar. Nada era sistemático y nadie los evaluaba ni controlaba lo que hacían. El proyecto actual está bajo el control de ACNUR y es muy serio, muy sistemático”.³

Por eso, el proyecto se centra en formar en primer lugar precisamente a los encargados de la educación: los inspectores y los directores de los centros, para que ellos mismos garanticen esa continuidad en el futuro. Tampoco es ajena a la intención de continuidad la mejora en los salarios del profesorado para incentivarles y retenerles en las aulas. Hasta ahora, el profesorado cobraba 4.500 dinares (28,36 € al cambio), pero no todos los meses.

De momento, según la profesora Acosta, se han organizado cursos cortos de Formación Profesional, por lo general de tres meses, para incentivar al alumnado con resultados inmediatos. Más adelante ya se plantearán cursos escolares completos, al estilo de los Módulos que se realizan en España.

Además de los centros ya mencionados (Gazuani para chicos y Olof Palme para chicas), existen los “Centros de Producción”, para chicos, y los “Centros de Promoción de la Mujer”, que dependen del Ministerio de Igualdad y Promoción de la Mujer, y en último término de la Unión Nacional de Mujeres Saharauis (UNMS). En estos centros se da también formación en secretariado, costura, fabricación de dulces y lavandería. Todo el alumnado y profesorado es femenino. Contando, pues, con los centros de la Mujer, habría en total cinco centros de Formación Profesional saharauis con unos 350 estudiantes en total, de los cuales 60 ó 65 son varones y el resto mujeres.

Para terminar con esta enumeración de los centros existentes mencionemos que existe, también en Smara, la Académie AFAD: Association Femmes Action Développement, una ONG argelina que trabaja por la igualdad de las mujeres y los hombres. Es la contribución argelina al desarrollo del sistema educativo saharauí. Su lema es *Toujours pour plus d'égalité* y ofrece clases de costura, secretariado y también de informática. Es una academia cuyas clases van orientadas a las mujeres y que se preocupa de la formación, integración y reintegración de las mujeres a través del emprendimiento social, así como del apoyo a las mujeres en la defensa de sus derechos fundamentales.

2. Formación del profesorado: implicación de las universidades españolas.

Voy a destacar aquí el importante papel que están jugando las universidades españolas en la implementación y modernización del sistema educativo saharauí. La colaboración

³ En la citada conversación telefónica del 15 de febrero de 2021.

empezó en el año 2009, cuando se envió a profesores a los campamentos en estancias de un mes. Pronto se hizo evidente que era precisa una colaboración seria y sostenida para reformar la Secundaria y la Formación Profesional. También se decidió invertir en nuevas tecnologías para hacer posibles las clases online desde España y así abaratar costes. Para disponer de infraestructuras adecuadas, la UAM levantó en primer lugar el “Aula Abierta de Formación Universitaria” en el campamento de El Aaiun. Ahí se realizó el proyecto piloto en el que se dio formación a 27 docentes (20 profesoras y 7 profesores), con una duración de 500 horas. El curso, que se extendió desde octubre hasta mayo, fue el primer curso del Proyecto “Formación del profesorado saharauí de primaria como experta/o en secundaria” (EDUCASAHARA I), que “tuvo la categoría de Curso de Formación Continua de la UAM y fue reconocido por las seis universidades públicas madrileñas otorgando un Diploma de acreditación a todas/os los asistentes que pasaron exitosamente el curso”⁴.

En el año 2012 se realizó EDUCASAHARA II con dos fases presenciales, en febrero y mayo. Se dividió en una fase genérica, con clases sobre Psicología, Organización Escolar y Didáctica, y una fase específica con dos especialidades: Lengua Española y Ciencias. Tras las valoraciones iniciales se detectaron lagunas en la formación científica del profesorado participante en el proyecto, así que se adaptó el programa para cubrir lo mejor posible ese campo. Se planteó que los contenidos de partida tuviesen un nivel aproximado de Segundo de E.S.O. en Biología y de Tercero o Cuarto de E.S.O. en las materias de Matemáticas, Física y Química y, entre el 18 y el 25 de febrero de 2012, se impartió un curso intensivo de conocimientos científicos.

Sabiendo que la rutina de las clases en los campamentos era hasta ese momento de tipo “tradicional”, con clases magistrales y centrado en los contenidos, el profesorado de la UAM apostó por un estilo de clase mucho más moderno, con dinámicas participativas y fomentando del aprendizaje colaborativo, que fue muy bien acogido por los estudiantes-profesores. Los asistentes se interesaron sobre todo por temas relacionados con Ciencias de la Salud y se tomó ese ámbito como punto de partida, tratando el tema del funcionamiento del cuerpo humano, el desarrollo embrionario, etc., y señalando con ello el contraste entre los conocimientos científicos y las creencias tradicionales. También se explicaron conocimientos sobre la clasificación de los animales, los distintos ecosistemas y el equilibrio ecológico. Los asistentes realizaron diversos trabajos prácticos (como el dibujo del cuerpo humano, la reproducción de distintos ecosistemas...) como ejemplos de metodología colaborativa y práctica que pueden utilizar con su alumnado.

Se consideró que el curso había sido un éxito y se repitió en el año 2015 (con financiación de la AECID) para afianzar un poco más los conceptos y contenidos científicos. En el curso 2015- 2016 se formaron 94 profesoras en el “Instituto Pedagógico Aminetu Haidar” (antiguo “9 de junio”). Según el ya citado informe *Un campus más allá de nuestras fronteras*:

“En este curso se ha priorizado la participación de las mujeres, siendo dirigido a 100 profesoras de Primaria saharauí que por cuestiones de género no siempre han podido acceder a una educación adecuada y/o reciclarse en sus profesiones. La innovación en

⁴ Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Universidad Autónoma de Madrid. *Un campus más allá de nuestras fronteras. La UAM en los campamentos de refugiadas/os saharauíes*. <http://www.ocud.es/es/pl61/recursos/id2113/experiencia-educacion-campus-campamentossaharauis-uam.htm>

esta segunda edición es el uso de las nuevas tecnologías y la plataforma Moodle de la UAM. Contienen los mismos módulos que en la primera edición e incluye uno dedicado al uso de las nuevas tecnologías y otro a la discapacidad visual y auditiva”⁵

Las profesoras participantes en este segundo proyecto recibieron formación en tres áreas: Psicología, Didáctica y Organización escolar; Didáctica del Español; Didáctica de las Ciencias y Atención a la Diversidad-Discapacidad. Para garantizar la motivación y el interés de las participantes, se diseñaron módulos muy prácticos, que pudiesen aplicar de inmediato en sus clases y cuyos contenidos les resultasen familiares y cercanos. También se editaron materiales específicos para ellas, para que las situaciones descritas y los ejemplos no les resultasen ajenos. Por lo demás, las profesoras participantes procedían de las wilayas de Smara, Auserd y El Aaiun. No asistieron profesoras de Dajla pues al estar más lejos les resultaba muy difícil desplazarse y no fue posible tampoco que se quedaran. Señalemos que estas profesoras debían compatibilizar su asistencia a las clases con su trabajo como maestras y sus tareas domésticas y familiares.

Además de en la formación de maestras y profesoras de secundaria, la UAM también intervino con un proyecto para la capacitación del profesorado y los estudiantes y el personal sanitario en general, realizando diversos cursos en la Escuela de Enfermería:

“El objetivo de Alianza Sahara Salud (2011-2016) es mejorar la situación sanitaria de los campamentos a través de la formación de personal sanitario saharauis hasta alcanzar un nivel idóneo de habilidades y conocimientos que les permitan pasar consulta y realizar diagnósticos. (...) Participan docentes universitarios y médicos especialistas en la materia. Los cursos realizados hasta ahora son: oxigenoterapia, electrocardiografía básica, cursos de perfeccionamiento de español en conceptos sanitarios, pediatría, ecografía y urgencias”.⁶

Al hacer balance del curso, las sugerencias del profesorado de la UAM a las autoridades saharauis y a las agencias de cooperación españolas van en la misma línea. Piden mayores facilidades de conciliación, puesto que la mayoría del alumnado son mujeres. También piden incentivos para compensar a las profesoras, que son alumnas muy implicadas pero que se ven sometidas a un sobreesfuerzo. Y por último se sugiere fomentar su participación en acciones de emprendimiento, de planeación, dirección y administración de diferentes sectores. Vemos cómo la educación se considera un instrumento imprescindible para el cambio social.

Durante el curso 2020- 2021, a causa de las restricciones para viajar debido a la pandemia de coronavirus, la formación se realizó en modalidad totalmente online, centrada exclusivamente en habilidades transversales como la inteligencia emocional, siempre explicadas desde un contexto de cercanía y referentes culturales saharauis. Estas habilidades deben servir para reafirmar la seguridad y el liderazgo de los maestros (en este caso, exclusivamente maestras) de Infantil y Primaria.

Para el curso 2021-2022 se ha programado un nuevo módulo de formación, continuación del anterior, que será esta vez presencial, impartido por las doce profesoras que han superado la formación de los dos últimos cursos y que pasan así a ser docentes

⁵ Ibidem

⁶ Ibidem

de sus compañeras. El módulo va destinado de nuevo a maestras de Educación infantil y Primaria y de nuevo se centrará en habilidades transversales⁷.

3. Centros de Enseñanza Superior en los campamentos. La Universidad.

En las páginas que siguen voy a explicar el funcionamiento de los centros que canalizan la demanda de educación superior dentro de la propia sociedad saharaui y que representan la apuesta de las políticas públicas saharauis por los tres objetivos de la enseñanza superior: investigación, docencia y formación en valores y ciudadanía. Los centros son: la Universidad de Tifariti, la Escuela de Enfermería Ahmed Abdelfatah y los Centros de Formación Pedagógica, o Escuelas de Magisterio, “27 de febrero” y Aminatu Haidar.

3.1. La Universidad de Tifariti

El proyecto para crear una Universidad en Tifariti se planteó por primera vez en febrero del año 2009 en la conferencia para el desarrollo de los Territorios liberados. El 29 de mayo de ese año, en el marco de las III Jornadas de las Universidades Públicas madrileñas sobre el Sáhara Occidental, varios representantes de universidades españolas y de otros países expresaron su apoyo a la creación de una universidad propiamente saharaui. Estaban presentes representantes de las Universidades Autónoma de Madrid, de Santiago de Compostela, de Murcia, de las Palmas de Gran Canaria y de Sevilla. En la presentación de la jornada, el entonces ministro de Cooperación de la RASD, Salek Baba, sostuvo que “el proyecto de la Universidad Saharaui de Tifariti representa una necesidad apremiante para el estado saharaui, para consolidar y desarrollar los cimientos y estructuras básicas de nuestro estado”.

Además, la universidad de Tifariti se concibe con un interés práctico e inmediato; su creación se guía por la urgencia de “producir” profesionales que se pongan al servicio de la comunidad para satisfacer sus necesidades. Por eso se prioriza en un principio atender a un número reducido de titulaciones, principalmente de carácter técnico y con estudios de corta duración. Se dejan para más adelante las titulaciones con enseñanzas más teóricas y de más larga duración.

De todas las universidades implicadas en el proyecto se esperaba una cooperación que abarcase tanto los aspectos académicos como los económicos, logísticos y de voluntariado social, y que se movilizaran tanto a profesores como a estudiantes que participasen en calidad de cooperantes en gran variedad de tareas.

El acto de creación oficial de la Universidad de Tifariti tuvo lugar en diciembre de 2012 y los primeros cursos empezaron en el año 2013. Desde que se planteó el proyecto, las autoridades saharauis recibieron apoyo sobre todo de las Universidades públicas madrileñas y de la Universidad y el Ayuntamiento de Jaén. El rector de la Universidad de Tifariti, el Sr. Jatari Hammudi, me explicaba recientemente⁸ la apremiante necesidad que tiene la RASD de poder contar con profesionales y técnicos cualificados (tal como

⁷ Información del encargado del Proyecto, José Ignacio Alonso Alberca, en conversación telefónica el 4 de junio de 2021.

⁸ En una conversación telefónica mantenida el 15 de abril de 2021.

señalo arriba), así como con “cuadros” para trabajar como funcionarios en las instituciones del Frente Polisario.

Las primeras Escuelas de la Universidad de Tifariti tuvieron ya esa vocación, pues fueron dos instituciones educativas superiores: la Escuela de Enfermería y los diversos Institutos de Formación Pedagógica, equivalentes a las escuelas de Magisterio, dedicados a la formación de maestros (en realidad casi exclusivamente maestras) de Educación Infantil y Primaria, de las cuales hablaré más abajo. Después de esas instituciones, que podemos considerar “de primera necesidad”, vino una Escuela de Relaciones Políticas, Administración e Informática, para formar a los cuadros y los funcionarios de los Ministerios de la RASD. Según Jatari Hamudi, el programa de la Escuela se fundamenta en el programa político del Frente Polisario, y su objetivo es “formar generaciones futuras que respeten los derechos humanos, la paz y la libertad”. Esta Escuela está situada al lado de Rabuni, el centro administrativo de la RASD. También cuentan con un Instituto de Información y Periodismo, que depende del Ministerio de Información, y en el que se forman los profesionales de la información que trabajan en los medios saharauis. En palabras del rector, la suya “no es solo una guerra de armas, también es una guerra de información”. Por eso, los estudios sobre periodismo estuvieron entre los primeros en ser implementados en la nueva universidad.

En el plano educativo se han firmado convenios con más de sesenta centros universitarios de diferentes países. Según especifica su rector se trata de 33 universidades españolas, con la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Jaén a la cabeza; 15 universidades latinoamericanas, destacando las de Cuba y la Plata; 2 universidades de América del Norte; varias universidades europeas, entre ellas el Instituto de Relaciones Políticas de Leipzig, la Universidad de Carintia en Austria y el Centro de Estudios africanos de la Universidad de Oporto; y para terminar, 8 universidades de Argelia y varias universidades africanas, como las de Sudáfrica y Senegal. Como enfatiza el rector, hay cooperación Norte – Sur y también cooperación Sur – Sur.



Entre las Escuelas de Magisterio, de Enfermería, de Periodismo y de Ciencias Políticas y de la Administración hay actualmente entre 450 y 500 estudiantes saharauis cursando sus estudios como alumnado dependiente de la Universidad de Tifariti. El próximo reto será desarrollar y ampliar la Escuela de Enfermería, con el objetivo a medio plazo de llegar a contar con una Facultad de Medicina propia. También está ya planeada la creación de una Facultad de Derecho.

Veamos ahora con un poco de detalle los centros de estudios más antiguos.

3.2. La Escuela de Enfermería Ahmed Abdelfatah

La Escuela de Enfermería Ahmed Abdelfatah puede ser considerada la primera institución saharaui de enseñanza superior. Se inauguró oficialmente el 12 de octubre de 1992, solo un año después del alto el fuego en la guerra contra Marruecos. La Escuela está situada entre Smara y Auserd y cuenta con internado, con edificios separados para estudiantes varones y mujeres. En un principio sólo contaba con dos aulas y un internado con estrechísimas viviendas para los y las estudiantes y ha sufrido varias reformas y ampliaciones a lo largo de los años. Sus instalaciones fueron totalmente reformadas gracias a la cooperación con la Universidad de Jaén y hoy en día cuenta con varias aulas, laboratorio, sala de ordenadores y sala de conferencias.

El Director Nacional de Enfermería del Ministerio de Salud, Brahim Massahde, antiguo alumno de la misma Escuela, explicaba en 2019 a cooperantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Jaén lo siguiente:

“De enfermería general contamos con 32 alumnos en el primer curso, 27 en el segundo y 26 en el tercero. El primer año es solo teórico. El segundo, combinan 15 días de teoría y otros tantos de prácticas y el tercero son 21 prácticos y una semana teórica”, explica Brahim. “Van superando exámenes trimestrales y las prácticas son tutorizadas (sic) por profesores específicos que se ocupan de ellos y los van evaluando”. En el caso de las matronas, son dos años más de formación, “con ocho alumnas en el primero y seis en el segundo”, mientras que pediatría no se pudo completar este último año debido a la falta de financiación.⁹

Destacamos aquí el dato de que se ha dado una alta tasa de abandono de estudiantes. En relación con este hecho se produce otra paradoja muy significativa desde la perspectiva de género, y es que en la Escuela de Enfermería siempre se matriculan muchas más mujeres que hombres, pero al final de los tres cursos se titulan más varones que mujeres. Se trata de la consecuencia visible de la desigualdad de género, ya que son siempre las mujeres las que deben hacer frente a las responsabilidades familiares, y ello desde edades muy tempranas, lo que provoca que tengan una tasa de abandono muy alta, incluso en el caso de estudiantes motivadas y con altas calificaciones. Este tema es tratado con todo detalle en el artículo *¿Es posible convertirse en enfermera en un campo de refugiados?*:

“Uno de los principales problemas observados durante las entrevistas y en el análisis documental realizado para preparar el trabajo de campo fue el hecho de que muchas mujeres que empiezan sus estudios en la escuela [de enfermería] no llegan a graduarse, ya que sus familias las obligan a casarse o a hacerse cargo de las tareas de cuidado familiar. Como resultado, hay un alto índice de abandono durante el segundo curso: menos de un 50% de quienes se inscriben en Enfermería General permanecen en la escuela hasta el tercer curso y, por lo que respecta a la especialidad de Matrona, permanecen un 20% menos de estudiantes. La consecuencia es que el primer año se inscriben más mujeres que hombres, pero son más hombres que mujeres los que terminan sus estudios y entran en el mercado laboral.

Una vez que los estudiantes han terminado su formación y reciben su título de graduados, la escuela envía la lista de graduados al Ministerio de Salud Pública, que les envía a los hospitales que lo requieran.¹⁰

8. Siles Rodríguez, Juan Andrés, (2020) Enfermería, un modelo propio de desarrollo en el Sáhara, *Revista enfermería en desarrollo*, N° 25, on line

¹⁰ Olga María López-Entrambasaguas ¹, José Manuel Martínez-Linares ², Manuel Linares-Abad ³, María José Calero-García ⁴ *¿Es posible convertirse en enfermera en un campo de refugiados?* Publicado en línea el 14 de septiembre de 2019 Int J Environ Res Salud Pública. 2019 Sep; 16 (18): 3414

En el curso 2020–2021, las especialidades que se impartieron en la Escuela de Enfermería fueron la de Enfermería General, con tres cursos, y las especialidades de Matrona y Enfermería Pediátrica, que suponen dos años más de estudio cada una. Para el curso 2021- 2022 se prevé iniciar la especialidad de Oftalmología.

Señalemos, además, que existe un acuerdo para que los dos graduados con mejor expediente de cada año puedan completar su formación realizando un Máster en la Universidad de Jaén.

3.3. Centros de Formación “27 de febrero” y Aminatu Haidar

Históricamente, la primera escuela de formación para maestras estuvo en la “Escuela 27 de febrero”. Surgió en los primeros años de los campamentos como una escuela de Formación Profesional para mujeres. Resulta significativo el sistema seguido para que las mujeres, muchas de ellas casadas tempranamente, pudiesen formarse: en tiempos de la guerra contra Marruecos, cuando sólo había mujeres en los campamentos, las jóvenes se trasladaban con sus jaimas y acampaban en las proximidades de la Escuela en compañía de su madre (y quizá de su abuela) y sus hermanas, para que éstas cuidasen de sus hijos mientras ellas asistían a las clases. Ese fue el embrión del Campamento 27 de febrero, hoy convertido en la Wilaya de Bojador. En aquella Escuela fue donde empezaron a formarse las maestras de Educación Infantil y Primaria, ya que este trabajo se consideraba (y, en general, aún se considera) típicamente femenino.

Posteriormente se creó la Escuela Olof Palme, financiada por una cooperativa de mujeres socialistas suecas e inaugurada en El Aaiún en 1989. En ella se dan clases de costura, elaboración de patrones y tejido, además de Dibujo Técnico, Administración y Formación de educadoras (para Educación Infantil).

Para la formación de Magisterio se levantó el Instituto Pedagógico Aminetu Haidar sobre las ruinas del derruido internado 9 de junio. Este centro se ubica entre los campamentos de Smara y Bojador y cuenta con un internado. No obstante ya están en construcción nuevos Institutos Pedagógicos en cada uno de los campamentos para que puedan hacer allí los dos primeros cursos y sólo el último en el Centro Aminatu Haidar”.

4. Reflexiones finales sobre el desarrollo de la educación en la sociedad saharaui y su papel en el cambio social.

Mi análisis del sistema educativo saharaui y su influencia en el cambio social se realiza desde una perspectiva materialista y dialéctica. Es desde esa perspectiva desde la que entiendo que el sistema educativo tiene siempre una doble función dentro de cualquier sociedad. Por un lado, debe asegurar la pervivencia de la sociedad mediante la transmisión de los conocimientos adquiridos y la reproducción de sus pautas culturales, estando así al servicio de la permanencia y la estabilidad de la sociedad. Por el otro lado, debe introducir los cambios necesarios para que la sociedad no se estanque y pueda ir transformándose gradualmente, tanto en los aspectos técnicos como en los sociales, y muy especialmente en los valores que rigen el modelo de convivencia social y la vida familiar y social.

Si consideramos que las instituciones son el verdadero “esqueleto” de una sociedad , podemos decir que las instituciones fundamentales que vertebran la sociedad saharaui

son las de tipo asociativo y político, esto es, en primer lugar el Frente POLISARIO y luego las filiales que encuadran a los diversos grupos sociales, entre ellas la Unión Nacional de Mujeres Saharaui (UNMS), la Unión de Jóvenes de Saguía el Amra y Río de Oro (UJSARIO) y la Unión General de Trabajadores de Saguía el Amra y Río de Oro (UGTSARIO).

Ahora bien, tras las instituciones de tipo socio político no hay duda de que la escuela, es la institución por excelencia encargada de la unificación y cohesión social, que resultan esenciales en el caso del pueblo saharauí.

El cambio más radical sufrido por el pueblo saharauí hasta ahora fue la sedentarización, que empezó a producirse con la colonización española. Tras el abandono de España y la invasión marroquí, en los campamentos de Tinduf esa sedentarización se acentuó aún más para la gran mayoría de la población (aunque no en la totalidad, puesto que siempre se mantuvieron algunos grupos familiares que continuaban nomadeando).

La segunda gran transformación supone un nuevo contrato social: es el “borrado” de la división tribal, un paso destinado a unificar la sociedad, formando un único pueblo la independencia.

La eliminación del tribalismo en un tiempo récord, minimizando la influencia de lo comunitario y reemplazándola por el liderazgo del Estado, fue una apuesta formidable, para la que se hizo preciso “dar forma” a un nuevo estilo de sociedad.

Los jóvenes revolucionarios se fijaron en el sistema educativo cubano y se propusieron cohesionar a toda la población bajo los ideales patrióticos. Este patriotismo saharauí se construyó primeramente por oposición dialéctica a Marruecos y a España. Luego, en el más difícil distanciamiento de Mauritania, decidieron conservar el español como segunda lengua, lo que realmente les diferencia de todos los demás países de su entorno.

En el esfuerzo por desarrollar una enseñanza académica, esto es, la que sigue patrones modernos, frente a la “tradicional” o coránica, quedaron unificados todos los niños y niñas, de todas las cabilas y todas las procedencias étnicas. Algo similar ocurrió con la profesión de maestro y maestra. Esta perspectiva modernizadora e igualitarista ha tenido en buena medida una fuerza estructurante en la sociedad saharauí.

Por otro lado, existen grandes expectativas respecto tanto a la Formación Profesional como a la Formación para el Emprendimiento, cuya finalidad en este caso es contribuir al crecimiento de la actividad económica que debe proveer a las necesidades de los habitantes de los campamentos mientras no sean desmantelados por un definitivo regreso a su territorio.

Es de esperar que la educación universitaria seguirá consolidándose y que al realizarse dentro de los campamentos deje de producirse la “fuga de cerebros”, tan común hasta ahora, consiguiendo retener la proporción necesaria de trabajadores “esenciales”, como son los profesores y los profesionales de la salud.

Quiero mencionar también el papel que previsiblemente tendrán las mujeres “retornadas”, las que después de haber vivido y estudiado (y en ocasiones trabajado) en el extranjero regresan a los campamentos para estar al lado de sus familias. Si estas jóvenes contribuyen a transformar la sociedad, esa transformación se producirá “desde dentro”, alejada de la influencia colonial, y acorde con las necesidades de la sociedad saharauí.

No hay duda de que hoy en día, si bien en una difícil situación, agravada por la guerra y la pandemia, el gobierno de la RASD, fiel a sus comienzos, sigue apostando por la educación de sus ciudadanos y ciudadanas, convencido, como lo estaba entonces, de que una buena educación y cualificación de los suyos es el mejor instrumento para asegurar su independencia como individuos y como sociedad.

Referencias

- Aranda Redruello, Rosalía; Arias Careaga, Silvia; González, Liuva (2012): La formación del profesorado saharaui en los campamentos de refugiados, *Revista Tendencias*, nº 20, pp.140-159.
- Fiddian Qasmiyeh, Elena.- (2011a), El prolongado desplazamiento saharaui, Universidad de Oxford, Centro de Estudios sobre refugiados, Departamento de Desarrollo Internacional.
- Fiddian Qasmiyeh, Elena (2011b) Paradoxes of Sahrawi refugees' educational migration: Promoting self-sufficiency or renewing dependency? *Comparative Education* <<https://www.researchgate.net/publication/254237231>>
- Martínez Lillo, P., Arias Careaga, S., Tanarro Alonso, C. y Weingärtner, J. (coords.) (2009); Universidad y Sáhara Occidental, reflexiones para la solución de un conflicto, Cuadernos solidarios, nº 6, UAM ediciones.
- Martínez Lillo, P., Gimeno Martín, J. C., Arias Careaga, S. y Tanarro Alonso, C. (coords.) (2012). Memoria y tiempo presente del Sáhara Occidental. Política, cooperación y cultura. Cuadernos solidarios nº 8, UAM ediciones.
- López-Entrambasaguas, O.M. 1, Martínez-Linares 2, J.M., Linares-Abad, M. 3, Calero-García, M.J. 4, (2019) ¿Es posible convertirse en enfermera en un campo de refugiados? *Int J Environ Res Salud pública*, 16 (18): 3414. <<https://enfermeriaendesarrollo.es/en-sociedad/enfermeria-un-modelo-propio-de-desarrollo-en-el-sahara/>>
- Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Universidad Autónoma de Madrid. (2017) Un campus más allá de nuestras fronteras. La UAM en los campamentos de refugiadas/os saharauis. <<http://www.ocud.es/es/pl61/recursos/id2113/experiencia-educacion-campus-campamentossaharauis-uam.htm>>
- Cooperación con el Sáhara Occidental (UAM) Informe: Recomendaciones para el uso de las nuevas tecnologías en la mejora del sistema educativo saharaui (2017) <<http://www.uam.es/UAM/Proyectos-de-Cooperacion-al-Desarrollo/>>

II

GESTÃO, AVALIAÇÃO E
MELHORIA EM EDUCAÇÃO

-

MANAGEMENT, EVALUATION
AND IMPROVEMENT IN
EDUCATION

Inovação e transformação das escolas: um modelo de estudo

Lídia Serra¹, José Matias Alves²
lidiajpserra@gmail.com, jalves@ucp.pt

^{1,2}Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

Resumo

Forças transformadoras estão a operar no sistema educativo, na denominada metamorfose organizacional e pedagógica da escola, interpelando os agentes educativos a prosseguirem por um percurso de mudanças ao nível das representações e das práticas, visando a melhoria das aprendizagens. A inovação em diálogo com as lideranças, a cultura de escola e a sua organização, o autoconhecimento assente na avaliação, podem gerar um articulado de forças de caráter matricial instigadoras de mudanças organizacionais e pedagógicas que detêm o poder de transformar o fazer educação. Neste contexto, o problema em estudo focaliza-se na questão: Quais os impulsos e obstáculos que enredam a inovação quando consideradas as suas conexões com as lideranças, a avaliação de escola, as culturas de escola e o comportamento inovador dos professores? Este artigo apresenta um projeto de investigação em fase de inicial, que tem por objetivo compreender as dinâmicas e fatores que concorrem para a inovação educativa e para a transformação das escolas. Por conseguinte, a narrativa, numa abordagem prospetiva, apresenta a fundamentação teórico-prática subjacente ao processo de investigação, bem como aclara o construto inerente ao desenho metodológico e teoriza sobre o objeto empírico à luz do campo concetual que lhe serve de enquadramento.

Palavras-Chave: Inovação, Liderança, Culturas De Escola, Avaliação De Escola.

1. Introdução

Os processos de inovação educativa são um recurso ao serviço das escolas para conceber intervenções, tendo por objetivo a melhoria da qualidade da prestação do serviço público e, em tempos de mudança de paradigma assumem ainda maior importância. Num contexto em que pressões indexadas à accountability e a uma cultura de performatividade são exercidas sobre as escolas, a mudança que urge empreender e pretendida como inovação sistémica torna-se num desafio para as lideranças. Esta dualidade obstaculiza a transformação, a reculturalização da escola. Apesar do processo de mudança, em Portugal, ter sido iniciado no ano letivo 2017/2018 com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário (Despacho n.º 5908/2017) e a sua expansão tenha sido ditada no ano letivo seguinte (Decreto-Lei No 55/2018), persiste a interrogação sobre a profundidade, a abrangência e o sentido dessa mudança. A realidade é que

“não se pode obrigar as pessoas a mudar, a pensar de forma diversa ou a adquirir novas habilidades; é preciso que as pessoas compreendam as novas ideias e adquiram atitudes e um compromisso para conseguir que elas funcionem” e “o recurso à imposição da inovação conduziria à acumulação de mais uma inovação, ao reforço da prática de modas transitórias e à consideração da inovação como superficial e marginal em relação à melhoria do processo de ensino” (Machado & Formosinho, 2016, p. 25).

Estando a questão da inovação imbuída de desafio, o problema em indagação decorre da dificuldade em fazer mover os atores locais numa lógica de sintonia, autoria, liberdade, colaboração e coresponsabilidade, tendo em vista a construção de culturas de práticas que promovam o desenvolvimento do potencial humano e de tornar congruentes os discursos políticos com as respetivas práticas. Face à atual conjuntura em matéria de política educativa, importa estudar o eventual impacto das alterações do quadro legislativo sobre as escolas e compreender o sentido das transformações operadas. Este é o propósito que subjaz ao projeto de investigação que vai ser conduzido em escolas e agrupamentos de escolas portuguesas e cuja conceção e concretização tem por base um modelo construído para o estudo da inovação, o Modelo de Análise Global da Ação para a Inovação, nas Escolas (Modelo MAGA-In).

2. Um contexto para a inovação em educação

Os discursos contemporâneos sobre educação, invariavelmente, detêm um pendor transnacional, quer ao nível dos mecanismos de regulação, controlo e comparação dos sistemas educativos através de programas como o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), o Programme for International Student Assessment (PISA) ou o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), quer no plano ideológico enquanto resposta à globalização, sob o ónus da capacitação dos jovens para a intervenção futura perante problemas sociais, económicos e ambientais numa sociedade caracterizada pela mutabilidade.

Os ideais transnacionais remetem para um consenso em prol da construção de uma escola que se pretende mais democrática e que doutrine sob o princípio da agência do aluno. Nas orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018) duas preocupações são evocadas no que concerne ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências básicas: a primeira, que interpela à mudança de práticas de sala de aula e remete para a criação de ambientes de aprendizagem personalizados que apoiem e motivem os alunos a estabelecer ligações entre diferentes experiências, bem como, a desenhar os seus próprios projetos e processos de aprendizagem em colaboração com os outros; a segunda, que demanda a construção de uma base sólida ao nível da literacia e da numeracia. A framework para a aprendizagem 2030 (OCDE, 2018; OCDD, 2019) circunscreve um movimento global para impulsionar a educação rumo a um futuro melhor num processo iterativo que considera a interseção entre o conhecimento, disciplinar e interdisciplinar, as capacidades e as atitudes, elos no desenvolvimento de competências-chave, as competências transformativas - assumir a responsabilidade, reconciliar tensões e dilemas e criar novo valor. O desiderato para a educação da OCDE cruza-se com o da UNESCO (Walters & Watters, 2017, p. 15) que reitera o princípio de aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento do máximo potencial humano na continuidade com os princípios enunciados por Jacques Delors, os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, a aprender a viver juntos - aos quais se soma o aprender a aprender. Estes ideais transnacionais transbordaram para a política educativa nacional sob a designação de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Autonomia e Flexibilidade Curricular e Educação Inclusiva, preconizando um papel social para uma escola que se pretende plural e democrática. Os normativos portugueses expressam claramente, não só a noção de ‘agência do aluno’, mas também a de ‘agência

do professor’ enquanto agente construtor de currículo, um currículo que se quer responsivo face à mudança social.

Dois conceitos – accountability e inovação - estão bem demarcados nas narrativas sobre educação, quer a nível transnacional, quer nacional. A accountability, de acordo com Barzanò (2009, p. 77), é uma ‘noção viajante’ assente em ideais neoliberais que assume uma lógica de regulação dos sistemas educativos, de responsabilização, baseada em standards que prosseguem segundo lógicas de mensuração da qualidade, da eficiência e de eficácia. A accountability está bem marcada no sistema educativo português, sendo considerada uma ferramenta importante de regulação e controlo social da escola, indexada a culturas avaliativas e competitivas que secundam lógicas de racionalidade instrumental, valorizam os resultados e buscam a eficácia (Afonso & Torres, 2020; Costa & Almeida, 2020; Gonçalves, 2020; Tristão, 2020). O princípio da racionalidade performativa na avaliação de escola é destacado por Pacheco et al. (2020) entendendo-o como “valorização dos resultados em detrimento do processo enquanto essência da lógica de mercado, cujos pressupostos são a eficiência, a escolha e a meritocracia, com vista à melhoria dos níveis de desempenho” (p. 28). A inovação é também uma ‘noção viajante’ que impregna as narrativas sobre educação em Portugal, sendo considerada um “elemento fundamental de desenvolvimento curricular” (Henriques et al., 2020, p. 157) e percecionada como chave para a “reinvenção dos modos de escolarização (...) um esforço com protagonistas individuais, mas onde o coletivo ganha também força e dinâmica autoral” (Palmeirão & Alves, 2018, p. 6 e 7).

A coexistência dos dois conceitos – accountability e a inovação – nos discursos sobre governamentalidade em Portugal suscitam questões algo paradoxais (ver Figura 1). As escolas vêm-se confrontadas com os preceitos do novo ‘ciclo de inovação pedagógica’ iniciado em 2017 (Pacheco & Sousa, 2018) com a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aos quais se contrapõem as lógicas neoliberais alinhadas com a accountability. Segundo esta, as escolas vêm a sua ação orientada para os resultados escolares, secundando políticas de racionalidade performativa da avaliação em culturas de escola puramente instrumentalistas, centradas no produto e em lógicas de ação alinhadas com uma escola meritocrática e elitista. Por outra via, pensar em inovação da escola e sob a prerrogativa de Fullan (2020) de que “não se trata de substituir uma má accountability por nenhuma accountability” (p. 140), pelo contrário, pretende-se a transformação profunda da escola, uma metamorfose educacional sob o enfoque de uma avaliação orientada para a mudança e melhoria das práticas. Esta nova visão de escola assenta em políticas de avaliação integral e compreensiva que olham os processos a par dos produtos e se afirmam como contributos para a construção de uma escola mais democrática, uma escola pretendida inclusiva.

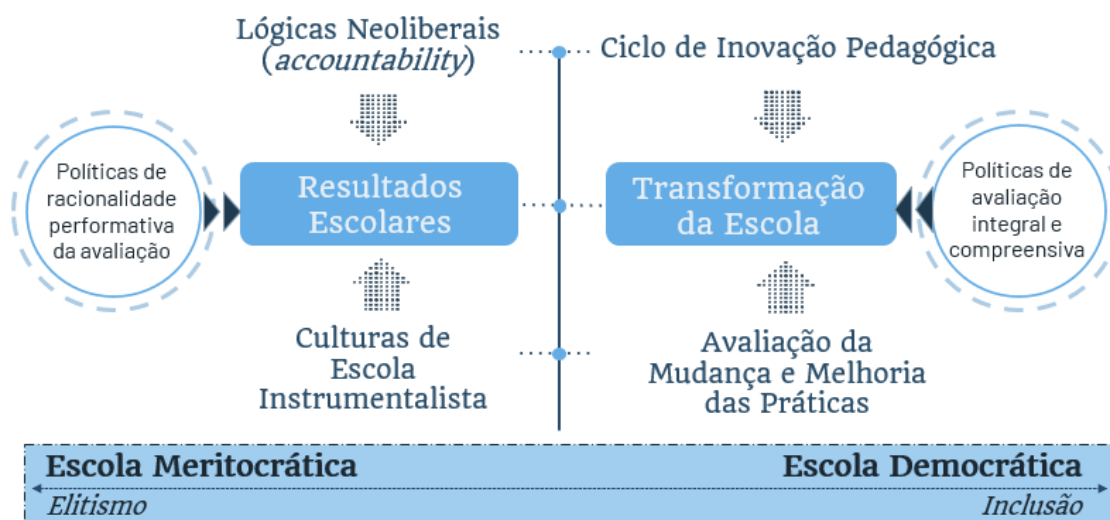


Figura 1: Paradoxos de governamentalidade, em Portugal. (Elaboração própria)

3. A transformação da escola através da inovação

A inovação constitui um conceito multidimensional cuja definição, centrada na raiz da palavra latina *innovationis* que significa renovação, alteração, inovação, está em sintonia com o termo do qual deriva, *innovatio*, que se refere a ideia enquanto objeto ou processo que é criado de novo. Perante este construto, dois componentes estão indexados à inovação na escola: “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas” (Messina, 2001, p. 226). Assim, parte-se do pressuposto que para melhorar as escolas é necessário observar a inovação e compreender quais as dinâmicas que permitem efetivamente inovar, quais permitem transformar a escola e quais obstaculizam a metamorfose da escola. A OCDE (2017) estabelece três perspetivas para mensurar a inovação: a inovação na sala de aula (a perspetiva das práticas pedagógicas); a inovação nas escolas (a perspetiva das práticas organizacionais e da profissionalidade docente) e a inovação na comunidade (a perspetiva de interação com a comunidade ou societal). Contudo, se é pretendido que “as inovações se disseminem, então a totalidade do sistema precisa de intervir” (Tan & Hung, 2020, p. 555), pelo que, em matéria de inovação, acresce aos níveis micro e meso da ação, compreender o nível macro que implica as políticas educativas nas suas múltiplas vertentes. A inovação enquanto objeto de estudo prossegue sob duas dimensões, a organizacional entendida como inovação sistémica e estrutural alocada a mudanças da gramática escolar e a pedagógica, que remete para a importância do “aumento da interação entre os professores”, contra o isolamento e as práticas de balcanização, visando a “transformação dos seus objetivos e dos processos de ensino aprendizagem para o século XXI” (Hargreaves & Shirley, 2009, p. 44).

Compreender a semântica da inovação implica considerar que esta é afetada por fatores externos, internos e individuais, sendo que os agentes diretamente implicados na mudança tendem a se comportar de forma conservadora (Goodson, 2001, p. 45; 2014, p. 771). Face a esta multiplicidade de fatores, a mudança está enredada de dificuldades uma vez que as escolas operam como compósitos de microclimas e micropolíticas. A mudança tem de ser sustentada pela agência dos professores, ainda que na prática esteja

temperada pelas crenças e missões pessoais dos agentes educativos. A mudança das instituições e organizações escolares tem de ser desenvolvida com e através destas crenças e missões, em escolas que operem como ecossistemas de aprendizagem e inovação. Este sentido é concetualizado por Morin (2021) quando considera a “metamorfose da escola, entendida como radicalidade transformadora ligada à conservação”. Perante o exposto, argumentamos que a transformação da escola ligada aos processos de inovação esta alocada a três domínios analíticos: o das políticas educativas, o das culturas organizacionais e o das práticas profissionais (ver Figura 2).



Figura 2: Domínios de análise para o estudo da inovação educativa nas escolas. (Elaboração própria)

A complexidade indexada ao conceito de inovação decorrente do seu caráter polissêmico e do facto de em cada escola a inovação deter uma ecologia própria enquanto processo coletivo que impactua a educação pretendida para o século XXI, remete-nos para o problema: Quais os impulsos e obstáculos que enredam a inovação quando consideradas as suas conexões com as lideranças, a avaliação de escola, as culturas de escola e o comportamento inovador dos professores?

Uma quadratura foi desenhada para o estudo da inovação educativa (ver Figura 3). Uma primeira linha de estudo considera a inovação nas suas interações com a avaliação de escolas, tanto na dimensão interna como na externa; outra considera a inovação nas suas interações com as lideranças, quer na figura do diretor, quer no que respeita às lideranças intermédias; a terceira linha de estudo remete para uma relação entre a inovação e as práticas profissionais, que considera o papel das comunidades de práticas e o processo de transformação da sala de aula indexados ao comportamento inovador dos professores. Sob este quadro de ação recíproca, entende-se a avaliação de escolas como uma ferramenta de autoconhecimento e, por isso, reconhece-se o seu papel em termos da potenciação do autoquestionamento no que que concerne à capacitação para a mudança e de um trabalho orientado para a melhoria das práticas de sala de aula. A avaliação da ação educativa e do impacto do processo inovativo detém a capacidade para calibrar, melhorar e dar sustentabilidade ao processo de transformação das escolas. Por outro lado, uma ação educativa focada na inovação e na transformação das práticas requer lideranças transformadoras e empoderadoras, lideranças partilhadas e alinhadas com a aprendizagem dos professores, com a aprendizagem institucional. Assim, pretendem-se lideranças que assumam a transformação da organização, a transformação dos espaços, dos tempos e dos grupos de alunos, a transformação pedagógica, a transformação das tarefas de ensino-aprendizagem e dos papéis dos professores e dos

alunos, enfim a transformação institucional que se quer focada no autoconhecimento, aprendente e responsiva.

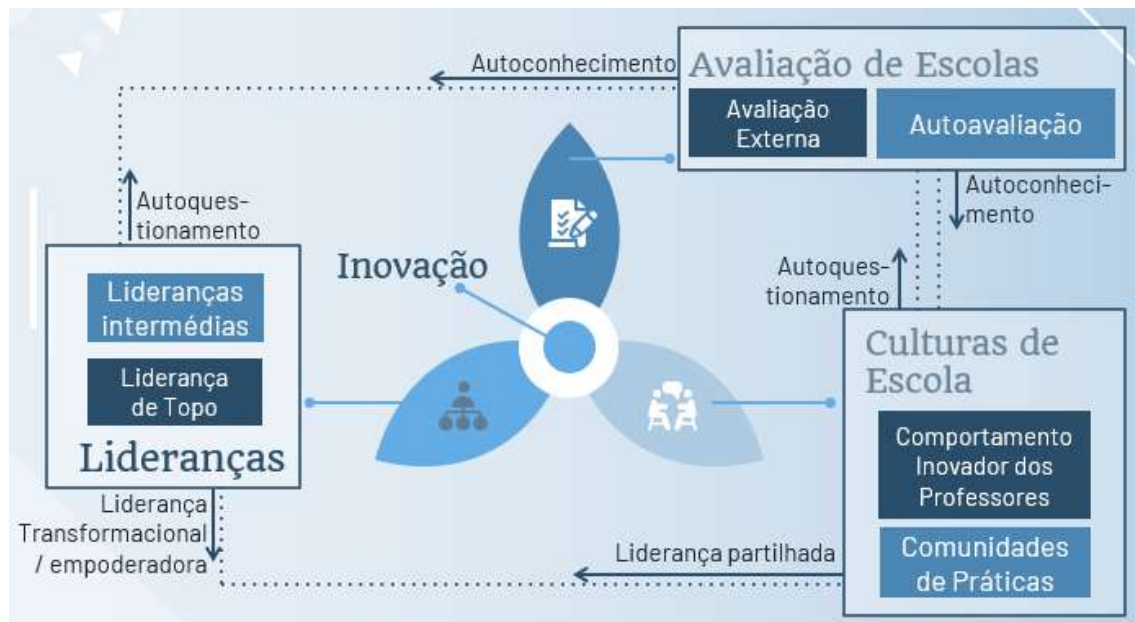


Figura 3: A quadratura para o estudo da inovação. (Elaboração própria)

4. Avaliação de escola para a inovação

A função heurística da avaliação reveste-se de importância fundamental na transformação da escola e na condução de processos de inovação. A avaliação de escola, na vertente interna e externa, assume uma finalidade reguladora que pode ser exercida por atores educativos analíticos e focados no autoconhecimento da instituição para assegurar uma oferta educativa de qualidade, (re)orientar a resposta educativa e dirigir o processo de inovação pedagógica. Na lógica do aprimoramento pedagógico, a avaliação desempenha um papel de relevância ao assumir-se “em simultâneo como um instrumento de inteligibilidade e como um dispositivo de ação” onde a sustentabilidade da ação coletiva aponta para a necessidade de “criar dispositivos que apoiem a observação e o feedback, estimulando a reflexão sobre as práticas” (Morgado, 2020, p. 8 e 11). Não só a autoavaliação se prefigura como um instrumento de melhoria do serviço público de qualidade como também a avaliação externa, protagonizada, no terceiro ciclo de avaliação, pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e por peritos externos, poderá contribuir para “uma avaliação mais complexa e multifacetada da realidade das escolas”, produzindo “pistas potencialmente enriquecedoras com vista ao desenvolvimento das próprias escolas ao nível pedagógico, organizacional e curricular” (Henriques et al., 2020, p. 154).

A transformação inovadora do sistema pedagógico nas escolas é capacitada pela avaliação considerada um “exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação; de um processo de desenvolvimento profissional orientado para a utilização; e constitui-se como um ato de responsabilidade social” (Tristão, 2020, p. 98). Esta dimensão da avaliação de escola perspectiva-se como uma força que concede sustentabilidade à inovação enquanto foco processual de uma ação educativa orientada. A avaliação de escola, usada numa lógica puramente de potenciação da melhoria da escola, assume-se como uma ferramenta

dialogica empessoando a ação pedagógica de um cariz proposital e, por conseguinte, com potencial tornar a inovação sustentável. A sustentabilidade da inovação assenta na inteligibilidade e significância que a ação para a inovação detém para o coletivo, aspetos que têm como ponto de partida a avaliação continuada e participada. A avaliação de escola tem o poder de dotar os processos de inovação de intencionalidade inteligível e, por conseguinte, de gerar envolvimento e de conceder ao processo inovativo reciprocidade e cumulatividade, elos fundamentais de uma inovação institucionalmente sustentada. Este construto prefigura-se fulcral no processo de internalização, ampliação e generalização do processo inovativo. Uma avaliação para a inovação deve ser integrada nas culturas de escola. O fator avaliação permite percecionar os aspetos organizacionais e pedagógicos que carecem de intervenção (‘o quê?’) e no plano da inovação delinea-se o processo de transformação (‘como?’). Este alinhamento correspondente conjuga lógicas operativas de (re)avaliação–(inov)ação nas escolas potencialmente sustentáveis cujo sucesso depende, segundo Goodson (2014), do envolvimento pessoal e profissional dos professores que tem de existir no coração de qualquer reforma ou mudança dado que a criação de uma ideia de mudança começa internamente e só depois poderá gerar legitimação externa.

5. Liderar para a inovação

A liderança constitui um fator crucial para o sucesso das instituições escolares. Especificamente, a teoria da liderança transformacional representa a teoria mais usada para explicar o processo de inovação, sendo os estilos e as características percecionados como variáveis que a permitem predizer (Sattayaraksa & Boon-Itt, 2012). A liderança, considerada como a capacidade para empoderar e motivar, é percecionada como um preditor do potencial dos atores educativos para alimentarem o processo inovativo com as suas ideias (Pellegrini et al., 2020). Isto justifica o crescendo de investigação recente sobre as relações entre os processos de liderança e fenómeno de inovação educativa (Anthony & Hermans, 2020; Gerlach et al., 2021; Gil et al., 2018; Leal-Soto et al., 2016; Pan & Chen, 2021; Pellegrini et al., 2020; Tayag & Ayuyao, 2020; Vermeulen et al., 2020).

O estudo empírico realizado por Anthony e Hermans (2020) permitiu identificar um total de treze itens, distribuídos por quatro dimensões, como sendo marcantes de lideranças transformadoras: atributos idealizados do líder, comportamento idealizado do líder, motivação inspiradora do líder sobre os liderados, estimulação intelectual dos liderados pelo líder e consideração individual dos liderados. Considerando a influência da liderança na capacidade que as escolas, enquanto organizações, apresentam para operar a inovação, o estudo realizado por Gil et al. (2018) permitiu constatar que a liderança exerce um efeito positivo sobre a cultura de aprendizagem e sobre a estrutura da organização, sendo que estes dois fatores influenciam a capacidade para a inovação escolar. Subsequentemente, é reportada a existência de um efeito indireto entre a liderança e a capacitação das escolas para a inovação, identificando-se “interações mútuas entre as três variáveis, pelo que uma intervenção em qualquer uma delas produz efeito nas demais e, com isso, influi a capacidade de inovação” (Gil et al., 2018, p. 704). Um terceiro modelo, tendo sob perspetiva o efeito da liderança empoderadora, permitiu encontrar interdependências entre os comportamentos de liderança dos diretores escolares e a satisfação no trabalho pelos professores a reboque dos efeitos mediadores

da confiança e do empoderamento psicológico (Atik & Celik, 2020). Uma outra dimensão das lideranças que se assume como determinante para a melhoria do processo de ensino aprendizagem assenta no seu papel ao nível da promoção de práticas de aprendizagem profissional entre os professores (Pan & Chen, 2021; Tayag & Ayuyao, 2020), no incentivo a práticas de liderança entre os professores (Pan & Chen, 2021) e na agência dos professores (Tayag & Ayuyao, 2020). O incentivo a práticas de liderança partilhada assume-se assim fulcral ao nível da promoção da agência do professor colocada ao serviço da inovação e do processo de metamorfose das escolas. A ação relevante das lideranças na transformação da escola é indiscutível complexa e, por conseguinte, a capacitação para o seu exercício deve ser contemporizada e de acordo com Pan & Chen, (2021) requer um investimento efetivo na aquisição de conhecimento sobre práticas de liderança por parte dos líderes.

A liderança constitui um elemento fundamental no domínio organizacional de uma instituição escolar pois é determinante do processo de aprendizagem institucional e da própria inovação. Neste plano, Vermeulen et al. (2020) reconhecem a existência de três dimensões que indexam a sustentabilidade da inovação à liderança transformacional. A primeira remete para a construção de uma visão em articulação com as metas, os princípios e as prioridades da organização. A segunda atenta à consideração individual enquanto fator que atende aos sentimentos e às necessidades de cada elemento da instituição. A terceira, aponta para a importância da estimulação intelectual que numa lógica de promoção do desenvolvimento profissional instiga os professores a aceitar desafios, a experimentar e a redefinir as práticas. As organizações escolares cujas lideranças atentam a estas três dimensões poderão gerar referenciais de ação com potencial para impulsionar a inovação traduzida em novas e melhores práticas educativas.

As escolas contemporâneas cujo foco da ação educativa prossegue sob o desiderato de dotar os nossos alunos com competências de nível superior que permitam qualificar a resposta aos desafios sociais presentes e futuros, exigem líderes educacionais mais qualificados. O desafio da gestão organizacional e pedagógica atual é intrincado, estando adstrito a uma agenda plural que inclui: a capacitação para a inovação; a potenciação de formas de trabalho docente em comunidades de práticas; a promoção do comportamento inovador nos professores; o enraizamento de uma cultura de aprendizagem nas escolas; a fixação de sistemas de comunicação que viabilizem interações dinâmicas entre os professores; a criação de condições para sob o ponto de vista organizacional potenciar mudanças de gramática escolar consubstanciada numa gestão flexível dos tempos, dos espaços e da organização dos grupos de alunos; a promoção da coautoria ao nível do desenvolvimento curricular com enfoque disciplinar e interdisciplinar; a instituição de práticas de ensino aprendizagem que interpelem à agência do aluno e práticas de avaliação de enfoque formativo; a subscrição de uma escola mais inclusiva; a capacitação tecnológica dos agentes educativos; a geração do sentido de pertença e envolvimento na comunidade docente assente numa visão e sentido de missão; o exercício de uma gestão capaz de equilibrar práticas de bottom-up com políticas top-down, de prestação de contas e de controlo burocrático centralizado. Face a esta polissemia a essência do processo de transformação da escola remete para líderes considerados elementos-chave para incentivar climas escolares que apoiem a inovação (Gil 2018 p. 703).

6. Escolas como organizações para a inovação

As culturas de escola, indexadas a estruturas organizacionais específicas, revelam-se um construto cuja complexidade decorre de um conjunto de valências e premissas que definem os grupos colegiais de atores educativos e resultam da forma como estes percecionam, compreendem e vivenciam a identidade da organização. Por conseguinte, as culturas de escola e diferenças no plano organizacional das instituições escolares assumem-se como fatores implicados na capacidade de inovação (Gil et al., 2018; Nemeržitski et al., 2013; Song & Choi, 2017; Tan & Hung, 2020). A literatura reforça que estruturas mais flexíveis, descentralizadas e pós-burocráticas prefiguram-se mais promissoras na promoção de processos de inovação (Dischner, 2015; McKenna et al., 2010). A metamorfose das escolas, lidar com as mudanças e assumir uma atitude intrinsecamente inovativa requerem o desenvolvimento ou mesmo a transformação das culturas escolares com efeitos ao nível da estrutura organizacional. Neste contexto, Song e Choi (2017) destacam o papel das comunidades de aprendizagem, ainda que de forma indireta, na melhoria do desempenho académico dos alunos e na condução de reformas educativas. Centrando o seu estudo nas comunidades de práticas, estes autores articulam o seu potencial operativo a atos de incentivo pelo diretor, à natureza das relações interpessoais estabelecidas entre professores, ao suporte para o desenvolvimento profissional dos professores, à autonomia coletiva dos professores e, ainda, à disponibilização de tempo e à viabilização de sistemas de comunicação eficazes enquanto fatores promotores do trabalho colaborativo. Efetivamente, “o desenvolvimento das comunidades de práticas tem sido promovido por organizações que reconhecem a contribuição que as comunidades podem ter para a criação e compartilhamento de conhecimento” (Fernandes et al., 2016, p. 50), sendo que as “lideranças e diretores devem trabalhar mutualisticamente, desenvolvendo uma cultura de confiança relacional e de esperança sob uma visão escolar norteada para liderar o aprimoramento pedagógico” (Conway & Andrews, 2016, p. 137). Por conseguinte, a inovação, pela sua multidimensionalidade, acarreta mais desafios às lideranças pois exige a exaltação do comportamento inovador nos professores e a promoção e a efetiva apropriação de culturas colaborativas que, em conformidade, gerenciem práticas efetivamente inovadoras. Nas instituições escolares, o valor substantivo da interdependência entre os conceitos de autoconhecimento, liderança, inovação e mudança perfilam como a essência do processo de metamorfose que se pretende operar, na assunção de uma escola que se impõe como uma organização que prossegue segundo culturas de inovação.

7. Um modelo para mensurar a inovação

Com base no corpus teórico reunido foi construído um modelo metodológico que explicita a orientação para o processo de interpretação e análise da problemática em estudo - a inovação enquanto fator de promoção da transformação das escolas. O modelo metodológico - denominado de Modelo de Análise Global da Ação para a Inovação, nas Escolas (MAGA-In) - integra domínios e dimensões de análise que funcionam como construto na delineação, na especificidade, do desenho metodológico pretendido para o trabalho de investigação (ver Figura 4).

No modelo MAGA-In, a definição do compósito das dimensões integradas nos três domínios de análise decorre das evidências obtidas por vários investigadores, entre os quais: Anthony e Hermans (2020) em relação às características dos líderes e às interações entre líderes e liderados; Gil et al. (2018) e Song e Choi (2017) relativamente às lideranças e às interações com as culturas de aprendizagem, a estrutura organizacional e as comunidades de aprendizagem; Henriques et al. (2020) sobre o conceito de inovação educativa; Pellegrini et al. (2020) que preconizam quatro dimensões para a inovação, a sistémica e de performatividade, a cultural e da aprendizagem, a humanista e relacional e, ainda, a contextual; Cabral et al. (2020) que conceberam um referencial de liderança e gestão escolar; Guerreiro (2020) que delineou um modelo de análise enquadrador da autoavaliação em Portugal; Costa e Almeida (2020) que concetualizaram para a avaliação de escolas um instrumento de regulação pós-burocrático; Guerreiro (2020) que concetualizou um modelo que se afirma como contributo para a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas; Matias Alves e Cabral (2019) que desenvolveram um modelo integrado de análise da inovação pedagógica. Esta matriz teórica permitiu conjecturar um modelo teórico multidimensional que considera múltiplas variáveis pelo que assume o desiderato de orientar o estudo compreensivo de influências diretas, indiretas, mediadoras e moderadoras entre as variáveis e a inovação, em escolas e agrupamentos de escolas portuguesas.

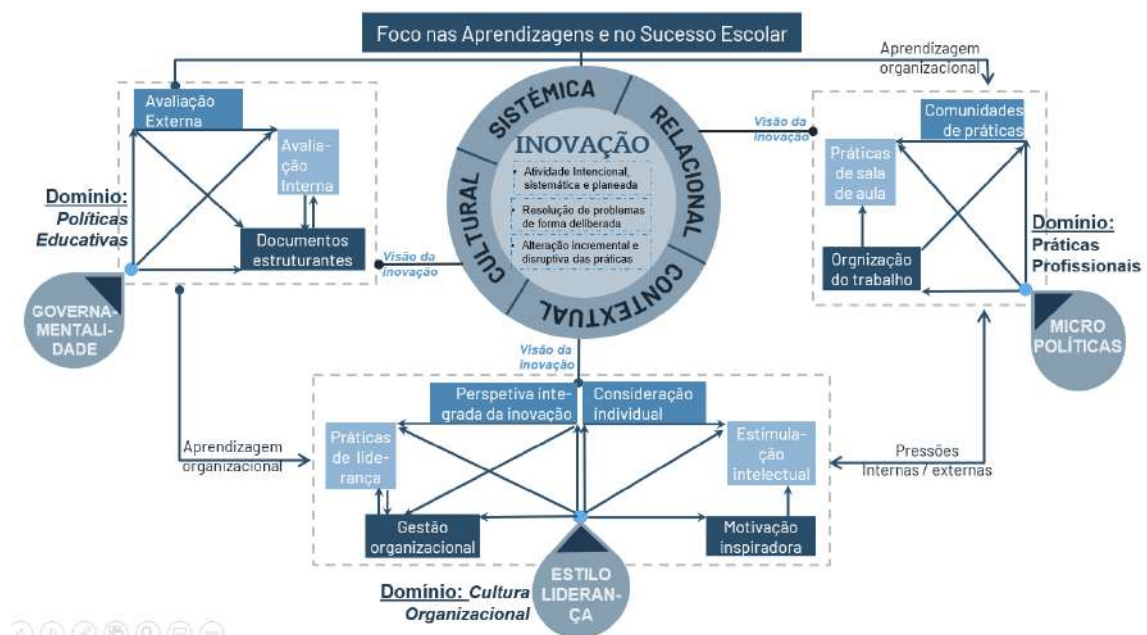


Figura 4: Modelo de Análise Global da Ação para a Inovação, nas Escolas – Modelo MAGA-In. (Elaboração própria)

8. Campo de estudo

No estudo de investigação que nos propomos realizar, tendo como referência o universo de escolas não agrupadas e de agrupamentos de escolas de Portugal Continental, a população em estudo será representada pelas instituições escolares que foram alvo de avaliação externa, até ao final do 2021. O critério usado para definir a população elegível para este estudo decorre de o terceiro ciclo de avaliação da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), incluir no referencial de avaliação, pela primeira vez, um indicador que aprecia a inovação curricular e pedagógica (ver Tabela 1). As referidas

instituições educativas foram alvo de avaliação externa no período designado por *ciclo de inovação pedagógica* (Pacheco & Sousa, 2018) iniciado em 2017 e, simultaneamente, a sua ação subentende as últimas alterações do quadro legislativo - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Autonomia e Flexibilidade Curricular. Integrarão a população em estudo as escolas avaliadas em 2018/19, 2019/2020 e 2020/2021.

Tabela 1: Perspetivação da inovação no quadro de referência do terceiro ciclo de avaliação externa de escolas

DOMÍNIO: Prestação do serviço educativo		
Campo de análise	Referentes	Indicadores
Oferta educativa e gestão curricular	Inovação curricular e pedagógica	- Iniciativas de inovação curricular - Iniciativas de inovação pedagógica - Definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo

Nota. Fonte: IGEC - https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf

Para o estudo empírico será realizada uma amostragem estratificada não proporcional em que os estratos correspondem a cada uma das áreas territoriais da IGEC. A dimensão da amostra será de 16 e estará representada por 4 escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas procedentes de cada estrato, selecionados por amostragem não probabilística criterial. A data de elaboração do projeto educativo reportar ao período de 2018 a 2021 constitui critério para a inclusão na amostra, ao qual poderá ser aditado um critério de aleatoriedade caso o número de instituições escolares exceda o valor máximo de amostra projetada que é de 20% da população.

O design metodológico definido para o trabalho de investigação considera um plano multi/plurimetodológico que combina métodos quantitativos com métodos qualitativos, isto é, que preconiza uma metodologia mista. A investigação assume-se como um estudo de tendência orientado para a inteligência da inovação em diferentes sujeitos - diretores, coordenadores de equipas de autoavaliação de escola, coordenadores de departamento e de estruturas de coordenação educativa, professores e alunos. Sob o ponto de vista metodológico, o estudo pretendido do tipo compreensivo, quanto à finalidade assume-se como uma investigação pura ou básica uma vez que “o objetivo primeiro é conseguir novos conhecimentos, aumentar a teoria” (Coutinho, 2020, p. 41). O plano de investigação, enquadrado com o paradigma sociocrítico, preconiza uma abordagem do tipo *ex post facto*, numa investigação predominantemente descritiva e outra do tipo explicativa, centrada na procura de possíveis relações causa e efeito. Esta opção por um plano não experimental ou descritivo justifica-se pela intenção de observar e mensurar os efeitos decorrentes das opções estratégicas e organizacionais escolares e das culturas de escola prevalentes sobre o desenvolvimento curricular no atual ciclo de inovação pedagógica. Literalmente, pretende-se compreender a inovação na escola “a partir do facto passado” (Zanella, 2017, p. 38) e os dados serão coletados de forma retrospectiva, estudando-se as mudanças em contextos naturais, sem manipulação de variáveis independentes.

O dispositivo que permitirá a compreensão do fenómeno inovação nas suas interações com as políticas educativas, as culturas organizacionais e as práticas profissionais

remeterá o estudo empírico para três níveis de comensuração, tendo por base o modelo MAGA-In: o primeiro, mais abrangente e sob as lentes da avaliação de escola privilegiará técnicas de análise documental; o segundo, igualmente abrangente, mas focado nas dimensões da organização escolar e das práticas profissionais implicará o recurso a inquéritos por questionário; o terceiro, mais específico constitui-se como um estudo de caso paradigmático que alocará técnicas de entrevista e grupos focalizados (ver Figura 5).



Figura 5: Síntese do plano de investigação. (Elaboração própria)

O estudo da inovação aliado ao processo de transformação da escola, ponderada a complexidade do conceito e do processo, será orientado pelas questões de partida seguintes:

- Que obstáculos e que estímulos à inovação pedagógica e organizacional são percebidos pela (auto)avaliação de escola?
- Será que a autoavaliação é promotora de práticas de inovação? Se sim, será que o (auto)conhecimento gerado em relação à escola contribui para a sustentabilidade da inovação?
- A escola opera num coletivo de lideranças ou sob lógicas de liderança individualizada? Será que a gramática da(s) liderança(s) detém potencial para gerenciar inovação?
- Que práticas organizacionais se instituem como facilitadoras e obstaculizantes da inovação? Estas práticas consubstanciam-se em ciclos de inovação?
- O sistema de policulturas de escola conjuga-se para produzir a agência do professor em comunidades de práticas que operam colegialmente para transformar a sala de aula? Que fatores a obstaculizam e a favorecem?

Como nota conclusiva queremos sublinhar, em relação a este estudo, a natureza e abordagem holística, integrada e articulada de dimensões-chave das organizações educativas preconizadas, bem como, a faculdade de iluminar algumas zonas de sombra que têm impedido e dificultado o desenvolvimento de práticas educativas mais inteligentes, mais interligadas e mais humanas.

9. Referências

- Afonso, A. J., & Torres, L. (2020). Accountability múltipla, gerencialismo e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In J. R. Pacheco, José Augusto; Morgado, José Carlos; Sousa (Ed.), *Avaliação institucional e inspeção: perspectivas teórico-conceituais* (pp. 121–140). Porto Editora.
- Anthony, F. V., & Hermans, C. A. M. (2020). Spiritual determinants and situational contingencies of transformational leadership. *Acta Theologica*, 2020(DuBrin), 60–85. <https://doi.org/10.18820/23099089/actat.Sup30.3>
- Atik, S., & Celik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177–193. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.014>
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade (1a)*. Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., Matias Alves, J., Cunha, R. S., & Bolívar, A. (2020). Bases para a construção de um referencial para a melhoria das práticas de liderança e gestão escolar. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Gestão escolar e melhoria das escolas (1a)*, pp. 163–180). Fundação Manuel Leão.
- Conway, J. M., & Andrews, D. (2016). A school wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective. *Journal of Educational Change*, 17(1), 115–139. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9258-0>
- Costa, Estela, & Almeida, M. (2020). A avaliação como instrumento de regulação pós-burocrático: entre a dimensão ideacional e a dinâmica dos atores. In Estela Costa & M. Almeida (Eds.), *Autonomia e autoavaliação da escola: análise de processos de regulação (1a)*, pp. 16–26). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas (2a)*. Edições Almedina, S.A.
- Decreto-Lei no 55/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação e Ciência, Pub. L. No. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, do Ministério de Educação e Ciência, Pub. L. No. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 (2017). <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>
- Dischner, S. (2015). Organizational structure, organizational form, and counterproductive work behavior: A competitive test of the bureaucratic and post-bureaucratic views. *Scandinavian Journal of Management*, 31(4), 501–514. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.10.002>
- Fernandes, F. R., Cardoso, T. A., Capaverde, L. Z., & Silva, H. de F. N. (2016). Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: Novas Práticas Em Informação e Conhecimento*, 5(1), 44. <https://doi.org/10.5380/atoz.v5i1.46691>
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Gerlach, F., Rosing, K., & Zacher, H. (2021). Flexible Adaptation of Leader Behavior: An Experimental Analysis of the Beneficial Effect of Flexibility in Innovation Processes. *Journal of Personnel Psychology*. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000274>

- Gil, A. J., Rodrigo-Moya, B., & Morcillo-Bellido, J. (2018). The effect of leadership in the development of innovation capacity: A learning organization perspective. *Leadership and Organization Development Journal*, 39(6), 694–711. <https://doi.org/10.1108/LODJ-12-2017-0399>
- Gonçalves, C. (2020). Análise da construção discursiva da autoavaliação de escolas em Portugal (1986-2014). In M. Costa, Estela; Almeida (Ed.), *Autonomia e autoavaliação da escola: análise de processos de regulação* (pp. 34–64). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Goodson, I. (2014). Context, curriculum and professional knowledge. *History of Education*, 43(6), 768–776. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943813>
- Guerreiro, H. (2020). Para a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas: um estudo de caso múltiplo em escolas públicas portuguesas. In Estrela Costa & M. Almeida (Eds.), *Autonomia e autoavaliação da escola: análise de processos de regulação* (1a, pp. 109–136). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. In *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. <https://doi.org/10.4135/9781452219523>
- Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (1a, pp. 121–140). Porto Editora.
- Leal-Soto, F., Albornoz, M., & Rojas, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme TT - Leadership and management conditions for innovation in Chilean schools: nothing to hide, nothing to fear TT - Condições de liderança e gestão de. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(2), 193–205. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200011&lang=pt
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Escolas, Melhoria e Transformação*, 16, 11–31.
- Matias Alves, J., & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. (pp. 13–34). Fundação Manuel Leão.
- Mckenna, S., Garcia-Lorenzo, L., & Bridgman, T. (2010). Managing, managerial control and managerial identity in the post-bureaucratic world. *Journal of Management Development*, 29(2), 128–136. <https://doi.org/10.1108/02621711011019260>
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225–233. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000300010>
- Morgado, J. C. (2020). Introdução. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (1a, pp. 7–12). Porto Editora.
- Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E., & Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 398–418. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770230>
- OCDE. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Education Working Papers, 23. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2017). *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*.
- OECD. (2019). OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030 OECD Learning Compass A SERIES OF CONCEPT NOTES. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2020). Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceitual no contexto metodológico de um estudo nacional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (1a, pp. 13–62). Porto Editora.

- Pacheco, J. A., & Sousa, J. R. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Eds.), *Estudos de currículo* (1a, pp. 129–176). Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2018). Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - os desafios essenciais. www.porto.ucp.pt
- Pan, H. L. W., & Chen, W. Y. (2021). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(3), 454–470. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>
- Pellegrini, M. M., Ciampi, F., Marzi, G., & Orlando, B. (2020). The relationship between knowledge management and leadership: mapping the field and providing future research avenues. *Journal of Knowledge Management*, 24(6), 1445–1492. <https://doi.org/10.1108/JKM-01-2020-0034>
- Sattayaraksa, T., & Boon-Itt, S. (2012). Leadership as a determinant of product innovation: A systematic review of the literature. *IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management*, 677–682. <https://doi.org/10.1109/IEEM.2012.6837825>
- Song, K. O., & Choi, J. (2017). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017131882>
- Tan, M. Y., & Hung, D. W. L. (2020). Models of innovation scaling in Singapore schools: process objects as multi-level role clusters and outcomes—a multiple case study approach. *Asia Pacific Education Review*, 21(4), 553–571. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09642-0>
- Tayag, J., & Ayuyao, N. (2020). Exploring the relationship between school leadership and teacher professional learning through structural equation modeling. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1237–1251. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2018-0372>
- Tristão, E. (2020). A autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas. In M. Costa, Estela; Almeida (Ed.), *Autonomia e autoavaliação da escola: análise de processos de regulação* (pp. 92–108). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. 978-989-8753-62-5
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers’ innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>
- Walters, S., & Watters, K. (2017). Towards a global common good ? In *Adult Education Quarterly* (Vol. 67, Issue 3). <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf>
- Zanella, L. C. H. (2017). *Metodologia de Pesquisa* 2013 2a edição reimpressa. Departamento de Ciências Da Administração/ UFSC. http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro_texto_Metodologia_da_Pesquisa.pdf

Educação jurídica remota em tempos de pandemia: relatos de experiências

Veloso, Cynara Silde Mesquita Veloso¹ Peres, Anna Paula Santos Lemos.² Santos, Daniel Ferreira.³ Rocha, Dalton Caldeira.⁴
direito@unifipmoc.edu.br, tcc.direito@unifipmoc.edu.br, npj@unifipmoc.edu.br, dalton@rochamachado.com.br

¹*Doutora em Direito pela PUC Minas, Mestra em Direito pela UFSC, Graduada e pós-graduada em Direito pela UNIMONTES. Professora e Coordenadora do Curso de Direito da UNIFIPMoc. Professora do Curso de Direito da UNIFIPMoc, da UNIMONTES e professora pesquisadora da FAVAG.*

²*Mestra em Desenvolvimento Social pela UNIMONTES. Pós-graduada em Direito Processual pela UNIMONTES. Graduada em Direito pela Universidade de Uberaba. Professora do Curso de Direito e Coordenadora do TCC da UNIFIPMoc.*

³*Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Graduado e pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela UNIFIPMOC e em Direito Civil e Processual Civil pela UNINTER. Supervisor do Núcleo de Prática Jurídica da UNIFIPMoc.*

⁴*Mestre em Direito pela UFSC. Graduado e pós-graduado em Direito Público pela UNIMONTES. Professor do Curso de Direito da UNIMONTES. Diretor Acadêmico da UNIFIPMOC.*

Resumo

O trabalho apresenta os relatos de experiência, no âmbito do Curso de Direito da UNIFIPMoc, durante a pandemia da COVID-19. O presente artigo trata de um recorte de uma pesquisa ampla realizada e publicada como capítulo do Livro Reflexos da Pandemia na área jurídica e afins. O objetivo do artigo é descrever as alterações nas práticas pedagógicas e na educação jurídica, no período de março a dezembro de 2020, e compartilhar as experiências exitosas com a comunidade jurídica. Para tanto, utilizou-se de pesquisa descritiva e qualitativa e de técnicas pesquisas bibliográfica e documental. Conclui-se que, apesar das alterações em decorrência do ensino remoto, professores e acadêmicos ressignificaram seus papéis no processo de ensino - aprendizagem e foi possível construir uma aprendizagem significativa, colaborativa e interdisciplinar no Curso de Direito da UNIFIPMoc.

Palavras-Chave: Covid-19, Educação Jurídica, Remota.

1 Introdução

A Educação Jurídica em tempos pandemia do COVID-19 é a temática da pesquisa, que de forma original, apresenta os relatos de experiências no âmbito do Curso de Direito do Centro Universitário FIPMoc- UNIFIPMoc, nas aulas teóricas, nas orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e nos Estágios de Prática Jurídica, realizados no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ).

A pesquisa se justifica por publicizar os desafios e as experiências exitosas vivenciadas no Curso de Direito da UNIFIPMoc e por compartilhar as práticas pedagógicas no

âmbito da educação jurídica durante a pandemia que podem ser úteis para outros cursos da UNIFIPMoc, bem como para outros Cursos de Direito de outras instituições.

Conforme destacou Rodrigues (2020, p. 62): “a pandemia causada pelo Coronavírus está tendo impacto em praticamente todas as atividades humanas. E na educação esse impacto foi direto e imediato, com a paralisação de todas as atividades de ensino - aprendizagem, da pré-escola à educação superior.”

Para melhor esclarecimento do tema, cumpre contextualizar a pandemia e o período do estudo. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, declarou estado de pandemia da Doença Infecciosa COVID-19, provocada pelo Novo Coronavírus (SARS-COV-2), por se tratar de emergência de saúde pública de abrangência internacional e mundial, houve a necessidade de isolamento social e de quarentena em todo o mundo, inclusive no Brasil, nos termos da Lei Federal nº 13.979/2020 e das Legislações Estaduais e dos Decretos Municipais. (PEREIRA; PEREIRA; CALGARO, 2020, p. 29).

Dessa forma, e em decorrência do alastramento da doença infecciosa viral respiratória – COVID-19, e como forma de contingenciamento do coronavírus, o Município de Montes Claros-MG, mediante o Decreto Municipal nº 4004, de 17 de março de 2020, determinou a suspensão das atividades escolares presenciais desde o dia 23 de março de 2020. (MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS, 2020).

O objetivo da pesquisa, portanto, é refletir acerca das alterações na educação jurídica e nas práticas pedagógicas do Curso de Direito da UNIFIPMoc, no período de março a dezembro de 2020.

A pesquisa tem caráter qualitativo, exploratório, descritivo e baseia-se em técnicas de pesquisas bibliográfica e documental mediante análise de livros, artigos, documentos do Curso de Direito da UNIFIPMoc e legislação que abordem o tema. Além disso, utilizou-se de observação direta por meio de experiência vivenciada pelo Diretor Acadêmico, pela Coordenadora do Curso de Direito, pela coordenadora do TCC e pelo Supervisor do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UNIFIPMoc.

2 Educação jurídica remota no Curso de Direito da UNIFIPMoc

A pandemia chegou de forma avassaladora, e, com ela, veio a necessidade do distanciamento social e da adoção de outras medidas para prevenir a propagação do vírus e o contágio da população. “[...] Dentre essas medidas, merece destaque a determinação do fechamento das instituições de ensino, que tiveram que suspender suas aulas e atividades presenciais”. (SOUZA, R. 2020).

Para minimizar os efeitos decorrentes da suspensão do processo educativo presencial e seguindo a orientação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, a UNIFIPMoc, de forma contínua, adotou o ensino remoto emergencial a partir do dia 18 de março, por meio da plataforma blackboard. “[...], Portanto, mais do que nunca, a educação é convocada a se singularizar, a se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das TIC e pela habitação no AVA”. (SOUZA, E. 2020, p. 112).

No âmbito da UNIFIPMoc, as aulas remotas apresentam características próprias, quais sejam:

- aulas ofertadas em tempo real (via Google meet e Collaborate) nos mesmos dias e horários das aulas presenciais.
- interação direta dos docentes com os discentes via aplicação de metodologias ativas, chat, fóruns e feedback das atividades.
- aulas e materiais exclusivos produzidos para cada disciplina e de acordo com o perfil da turma.
- planos de trabalhos elaborados pelos professores e atualizados semanalmente.
- Reuniões frequentes dos coordenadores com os líderes de turma e professores para verificação do andamento das aulas e ajustes nos planos de trabalhos. (MOTA, 2020, p. 11).

Para implementação com êxito do ensino emergencial remoto no âmbito do Curso de Direito, e buscando a inclusão digital dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, após o treinamento realizado pelo Canal de Ensino e Aprendizagem Digital (CEAD) e pelo Centro de Ensino e Aprendizagem (CENA) da UNIFIPMoc com os coordenadores de curso, foi realizado um treinamento com os professores sobre o uso da plataforma blackboard (ambiente virtual de aprendizagem completo) e blackboard collaborate (sala de aula virtual para videoconferência).

Esse primeiro momento foi angustiante, e trouxe desafios para todos os envolvidos no processo educacional. Em especial, professores e acadêmicos foram levados a ressignificação dos seus papéis no processo ensino e aprendizagem, que extrapolou o espaço da sala de aula presencial, e se depararam com a necessidade de reorganizar suas práticas, em exíguo espaço de tempo, no contexto da pandemia. “Considerando as questões que envolvem o processo ensino - aprendizagem, tanto no âmbito docente como no discente, a covid-19 nos impõe novos desafios no fazer pedagógico”. (LOPES; FUGA; DIEGUES, p. 256).

Todavia, a literatura aponta que esse período desafiador pode ser “promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto.” (RONDINI, PEDRO, DUARTE, 2020, p. 43). O acompanhamento dos professores e dos acadêmicos durante todo o período por meio de reuniões remotas periódicas com a coordenação foi relevante para que pudessem encontrar de forma conjunta soluções para superação das dificuldades surgidas ao longo da pandemia.

As aulas remotas foram realizadas na plataforma blackboard collaborate, com os materiais personalizados, elaborados pelos professores para cada turma; os exercícios, os testes e as avaliações foram postados na plataforma blackboard para os acadêmicos, bem como as aulas remotas foram também gravadas e disponibilizadas para eles.

Outro aspecto relevante deu-se quanto ao incentivo para que as metodologias ativas continuassem a ser adotadas nas aulas remotas e, em especial, nas PPAs (Produção e Participação Ativas em Aulas), realizada por grupo de cinco acadêmicos. Um fator determinante para o êxito dessa proposta foi que em fevereiro de 2020, pouco antes de suspensão das aulas presenciais, os professores do Curso de Direito da UNIFIPMoc,

lançaram um livro intitulado Metodologias Ativas no Processo de Ensino do Curso de Direito com relatos de experiências das metodologias utilizadas pelos professores. Assim, mesmo antes da pandemia, sempre houve, no âmbito do Curso de Direito da UNIFIPMoc, o incentivo para a construção de uma aprendizagem significativa e baseada na aprendizagem por competência. Desse modo, no Curso de Direito da UNIFIPMoc “cabe ao professor ensinar o acadêmico a pensar por meio de metodologia ativa e participativa baseada em situações-problema de diferentes matizes”. (VELOSO, 2020, p. 2).

É importante ressaltar que “o professor, em suas aulas, pode adotar as mais variadas técnicas de ensino, mas elas só serão ativas se houver a participação do estudante como protagonista do processo”. (MOTA; FIGUEIREDO, 2020, p. 282). No Curso de Direito da UNIFIPMoc, do primeiro ao sexto período, mesmo durante a pandemia, os acadêmicos foram incentivados a trabalhar em equipe por meio de uma aprendizagem colaborativa, baseada em uma pedagogia de projeto e na interdisciplinaridade. Os acadêmicos empreenderam projetos interdisciplinares e realizaram atividades de extensão relacionadas ao Projeto como vídeos informativos que foram postados no YouTube, palestras, seminários e compêndio de jurisprudência que foi disponibilizado para os advogados da 11ª Subseção da OAB.

No quinto e sexto períodos, os acadêmicos, a partir de um texto literário, elaboraram e executaram uma audiência de instrução e julgamento de forma remota, inclusive com a participação de juízes de Direito. Além disso, participaram de oficinas remotas ao longo de todo o ano de 2020, para elaboração do inquérito e dos autos de processo criminal. Ao final de cada semestre, os acadêmicos escolheram um promotor, advogados, testemunhas e vivenciaram a prática jurídica por meio do debate, da elaboração da tese de acusação e de defesa. Assim, tanto a elaboração e execução de audiência de instrução simulada do júri quanto a vivência de papéis são metodologias ativas que foram utilizadas pelo curso de Direito, no período da pandemia. (UNIFIPMoc 2020a).

As Oficinas da OAB/ENADE/concursos também foram realizadas de forma remota e por meio de metodologias ativas. As oficinas, para acadêmicos do 8º ao 10º períodos, por meio da análise da estrutura lógica das questões, da resolução de questões objetivas, de situações-problema e da elaboração de peça prática-profissional propostas pelo Exame de Ordem, pelo ENADE e pelos concursos públicos também possibilitaram uma aprendizagem ativa no período da pandemia. (UNIFIPMoc, 2020a).

As monitorias do Curso de Direito também foram realizadas de forma remota e utilizaram metodologias ativas por meio da resolução de situações-problema, da resolução de provas anteriores e de simulados. Os monitores também utilizaram o WhatsApp e o Google Classroom para o envio do material e vídeos.

O período da pandemia também não impediu a realização das atividades complementares pelos acadêmicos, já que a própria coordenação do Curso organizou diversos eventos. Os acadêmicos também participaram de projetos de iniciação científica e do Simpósio de Iniciação Científica (SIMFIP) e do Simpósio de Extensão (SIMPEX), organizados pela UNIFIPMoc. Além disso, participaram de Ligas Acadêmicas Jurídicas e dos eventos promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Direito e Interdisciplinares (GEPADI), como o Colóquio em Direito e Literatura.

O CENA elaborou, no segundo semestre de 2020, o Guia da Prática Docente, que sistematizou informações e orientações acerca das aulas remotas, proposta metodológica da UNIFIPMoc, apresentou diversas metodologias, técnicas ativas e ferramentas digitais que poderiam ser utilizadas nas aulas, sugestão para distribuição do tempo nas aulas remotas e orientações para elaboração e aplicação das provas. (MOTA, 2020). E, também, estava em processo de reformulação o Manual do Acadêmico.

A coordenação do Curso de Direito em parceria com o CENA e o CEAD promoveu oficinas de elaboração de testes e provas no socrative, realizou uma Oficina de PBL para os professores do Curso de Direito, que participaram de outras oficinas oferecidas pelo CENA e pelo CEAD envolvendo o uso de metodologias, técnicas ativas e ferramentas digitais, como: construção de testes simples e complexos na plataforma blackboard, uso geral da plataforma blackboard, construção de fóruns de discussões, google meet configurações iniciais, gerenciamento de gravações e geração de relatórios, criação de grupos colaborativos para o ensino híbrido, ferramentas G. suíte para educação, socrative e kahoot. Desse modo, a UNIFIPMoc através do CENA e do CEAD priorizou o desenvolvimento profissional dos professores por meio de treinamentos tecnológicos e pedagógicos.

Um ponto relevante durante a pandemia foi em relação à avaliação. No início da pandemia, houve uma ansiedade por parte dos acadêmicos e da instituição de como as avaliações ocorreriam durante esse período. Todavia, para além de avaliar resultados, a avaliação no âmbito do Curso de Direito da UNIFIPMoc deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, e busca avaliar competências. “Avaliar para competência implica compreender que a avaliação é um processo e deve acontecer de maneira formativa, diagnóstica, mediadora e inclusiva”. (MOTA; FIGUEIREDO, 2020, p. 262). Assim, ao longo do período da pandemia, foram realizadas as PPA (Produção e Participação Ativas em Aulas), atividades, - do projeto interdisciplinar, prova discursiva (P1) e prova de múltipla escolha (P2). Todo o processo avaliativo foi realizado de forma remota na plataforma blackboard e na plataforma blackboard collaborate. É importante destacar que há na UNIFIPMoc uma comissão de prova para analisar as provas em conjunto com os professores e um Guia de Prática docente que orienta o professor na elaboração das questões discursivas e objetivas.

A UNIFIPMoc também ofereceu aos professores e coordenadores assessoria psicopedagógica e atendimentos individuais aos acadêmicos, uma vez que as mudanças ocorridas durante a pandemia acarretaram problemas de ordem emocional, angústias ou comprometimento no processo de aprendizagem. Ao lado do setor pedagógico, a Ouvidoria realiza escuta ativa da comunidade acadêmica, possibilitando identificar os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, e incentivando o convívio fraterno e solidário entre acadêmicos e professores. A UNIFIPMoc demonstrou sua preocupação com a humanização, com uma educação inclusiva, com o equilíbrio emocional, com a saúde mental dos acadêmicos e dos professores. Nessa linha de ideias, “A concepção de educação é muito maior que a entrega de conteúdos e avaliações: abrange um espaço humanizado, que estreita laços e vínculos de cuidado e afeto”. (DAVID, 2020, p. 306).

Ao final de cada semestre, foi enviado para os acadêmicos um portfólio individualizado, retratando toda a experiência do semestre letivo, inclusive com fotos e outros registros, construído ao longo de todo o semestre pelos professores.

Depois do relato de como ocorreram as aulas remotas, na próxima subseção serão descritas as atividades e ações realizadas pelo Núcleo de TCC do Curso de Direito da UNIFIPMoc, no período da pandemia da COVID-19.

3 Relato das ações do Núcleo de Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Direito da UNIFIPMoc frente à Pandemia da COVID-19

No âmbito do Curso de Direito da UNIFIPMoc, a pesquisa científica é compreendida como um valor que permeia a vida social para além da comunidade acadêmica, “[...] constituindo uma tarefa com caráter de pesquisa, realizada de forma coletiva, de acordo com as normas científicas brasileiras” (TURANO, 2020, p. 39). Assim, a instituição busca a excelência na produção científica, investindo em professores orientadores com diversificada capacidade para compor o Núcleo de Trabalho de Conclusão de Curso (Núcleo de TCC), tratando-se de especialistas, mestres, doutorandos e doutores.

Cumprir destacar que o Núcleo de TCC do Curso de Direito da UNIFIPMoc, também utiliza metodologias ativas nas orientações de TCC, como elaboração de mapa conceitual, problematização, estudo de caso com identificação dos elementos da pesquisa – a partir de TCC’s já concluídos e debate com análise e discussão de temas e problemas dos alunos. Essas metodologias também foram utilizadas com êxito no período da pandemia. (UNIFIPMoc, 2020a)

Durante a pandemia da COVID-19, os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de TCC, em observância às portarias do MEC anteriormente analisadas, foram mantidos por meio de tecnologias da informação e comunicação, proporcionando aos alunos a continuidade de suas atividades discentes.

Assim que as orientações foram suspensas, foi elaborado um plano de contingenciamento do TCC do Curso de Graduação em Direito da UNIFIPMoc pelo Núcleo de TCC, sendo traçadas as estratégias para o período de orientações remotas emergencial. Após aprovação do Plano de Contingenciamento pelo NDE e pelo Conselho do Curso de Direito, foram realizadas as alterações necessárias no Projeto Pedagógico do Curso, no Regulamento do TCC, para instituição do TCC virtual.

Art. 1º. O Trabalho de Conclusão de Curso Virtual (TCC) constitui-se numa atividade acadêmica de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo pertinente à profissão e/ou curso de graduação em Direito da UNIFIPMoc, desenvolvida, de forma virtual, mediante controle, orientação e avaliação docente, cuja exigência é um requisito essencial e obrigatório para a integralização curricular. (UNIFIPMoc, 2020b, p. 4).

As orientações presenciais foram substituídas por orientações remotas, reduzindo significativamente os impactos causados pela pandemia de COVID-19 na formação jurídico-educacional. A substituição mencionada foi autorizada pela Portaria nº 343, de 18 de março de 2020, da lavra do Ministério da Educação, e pelas portarias posteriores.

Os professores orientadores já se encontravam capacitados para utilizar a plataforma blackboard. No segundo semestre de 2019, todos os componentes do Núcleo de TCC participaram de oficinas a fim de desenvolverem o trabalho de orientação remota junto aos sextos períodos regulares, pois, mesmo antes da pandemia, o TCC virtual já era uma proposta da coordenação do curso de Direito. Sua implementação gradativa já estava em andamento.

As bancas para defesa dos trabalhos de conclusão de curso foram temporariamente suspensas durante os meses de março e abril de 2020. No entanto, foram retomadas, e, durante os meses de maio, junho e julho de 2020, foram realizadas defesas remotas, sendo, ao todo, 137 bancas. No segundo semestre de 2020, foram realizadas 109 bancas de defesa de TCC, todas no formato remoto, via Google Meet. Assim, no período da pandemia analisado, foram realizadas com êxito 237 bancas de TCC.

Vale destacar o papel dos professores orientadores que, em todo o processo, não mediram esforços em termos de organização e profissionalismo na preparação dos alunos para manejar as dificuldades. Tanto é assim que os alunos, que em um primeiro momento se mostraram temerosos e avessos à modalidade de defesa remota, já não demonstram resistência.

Reuniões via plataformas virtuais foram realizadas mensalmente para possibilitar a partilha entre o grupo, a gestão das atividades, a resolução de problemas e propostas de melhorias. Para possibilitar o acompanhamento de perto dos trabalhos de orientação pela coordenação do TCC, os orientadores encaminharam relatórios semanais, informando objetivamente sobre o andamento das orientações, com destaque para as dificuldades observadas em relação a cada aluno, no intuito de estabelecer estratégias que pudessem remediá-las.

A observação meticulosa, pela coordenação de TCC, dos resultados compartilhados, levou às propostas de melhorias implementadas, humanizando a atenção e o tratamento dispensado aos alunos e professores ao longo deste momento tão desafiador. A estratégia estabelecida permitiu a realização dos trabalhos de maneira organizada e serena, proporcionando o enfrentamento adequado dos problemas que surgiram a partir da criação de procedimentos que se mostraram eficazes para a superação dos desafios.

4 Relato de experiência do ensino prático jurídico no NPJ do Curso de Direito da UNIFIPMoc, na pandemia da COVID-19

Diante da situação vivenciada na pandemia e da realidade que se impôs, a UNIFIPMoc foi obrigada e desafiada a mudar e a ressignificar sua prática pedagógica, fazendo-se necessário adotar, no âmbito do ensino prático jurídico, uma nova forma de ensino emergencial de qualidade, o ensino remoto, inicialmente e depois o ensino híbrido.

Foi criado um plano de ação, de modo que os acadêmicos pudessem realizar os atendimentos externos, elaborar as peças cabíveis aos casos atendidos e a própria judicialização da demanda. Assim, uniu-se teoria à prática com excelência e efetividade.

Considerando-se a retomada das atividades presenciais a partir da edição do Decreto nº 4046 de 20.05.2020, pelo Município de Montes Claros, o NPJ elaborou o Plano de Reabertura Gradual das Atividades Presenciais da Disciplina Estágio Supervisionado.

20/05/2020-19:16 atualizado em 20/05/2020 - 21:10

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial Eletrônico do Município.

Art. 19 – Fica autorizado o retorno dos campos de prática ofertados pelo Município através do Contrato Organizativo de Ação Pública Ensino – Saúde (COAPES) para os acadêmicos de todos os cursos da área da saúde, incluindo os cursos técnicos, que estejam cursando os dois últimos anos, respeitando a redução do número de acadêmicos a serem acompanhados por preceptor, bem como, o fornecimento de Equipamentos de Proteção Individual – EPI's, a serem concedidos pela respectiva instituição de ensino.

§1º. As novas solicitações de estágio serão avaliadas e deferidas pela Comissão de Integração Ensino – Serviço – CIES, mediante análise de disponibilidade e do interesse público. §2º. Fica igualmente autorizado o retorno de todos os campos de prática universitária, desde que o Município esteja pelo menos na Etapa 02 do presente Plano.

Essas medidas possibilitaram, de forma segura e escalonada o cumprimento de todas as atividades propostas pela UNIFIPMoc, em consonância com o que estabelece a legislação pertinente.

Diante desse novo cenário, foram adotadas as medidas preventivas, evitando expor os acadêmicos, orientadores e público-cliente à probabilidade de contágio pelo vírus. Foi, então, necessário instituir o NPJ Virtual, com alteração no Regulamento de Estágio, principalmente com inclusão de diretrizes e normas sobre o estágio na modalidade virtual, proposta submetida e aprovada pelo NDE e pelo Conselho do Curso de Direito. Dessa forma, foi incluído no regulamento do Estágio, Artigo 32 e respectivos parágrafos. (UNFIPMoc, 2020c).

XI – DO NPJ VIRTUAL

Art. 32. Fica instituído o NPJ Virtual, em caráter excepcional, com o objetivo de viabilizar a substituição parcial das práticas jurídicas presenciais por atividades que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, do Parecer CNE/CP nº 5/2020, e da Portaria MEC Nº 544.

§ 1º. A nova forma de realização do estágio visa à reorganização do calendário acadêmico e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima semestral, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

§ 2º. O uso de mídias eletrônicas se encaixa no contexto da flexibilização curricular, elencada na Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, proporcionada pelas inovações tecnológicas e metodológicas.

§ 3º. Todo o conteúdo previsto no plano de ensino da disciplina, assim como seus objetivos, estão contemplados integralmente nas práticas jurídicas desenvolvidas, seja em sua carga horária presencial ou virtual.

§ 4º. A carga horária de atendimento real cumprida em ambientes virtuais não poderá ser superior à presencial, exceto na hipótese de decretação de lockdown pelos órgãos competentes;

§ 5º. Na hipótese do parágrafo anterior, os orientadores permanecerão executando suas atividades presenciais e virtuais com os estagiários por meio remoto, possibilitando a adequada formação do estudante;

§6º. O cronograma de realização das atividades do NPJ Virtual, instituído pelo caput, será objeto de deliberação posterior, cujo teor será amplamente divulgado aos acadêmicos através dos canais de comunicação.

Após a autorização do Executivo Municipal e a publicação de portaria ministerial do MEC, implementou-se efetivamente o plano de ação, pelo qual as atividades inicialmente foram realizadas de maneira remota, com envio de atividades simuladas via plataforma blackboard.

Os orientadores estiveram atentos às demandas dos acadêmicos, relacionadas, sobretudo, às dificuldades de acesso à plataforma, colocando-se disponíveis para esclarecer dúvidas, sempre que necessário. Além disso, os Orientadores estiveram disponíveis, virtualmente, via Google Meet, aplicativo WhatsApp, e-mail e telefone, auxiliando os acadêmicos, bem como participaram da elaboração das atividades e em

sua correção, como também das peças processuais reais e simuladas, e simulados da OAB, ENADE e concursos públicos.

Também foram realizadas de forma remota oficinas, visitas orientadas e participação em audiências virtuais. As visitas foram realizadas em plataformas digitais dos diversos Tribunais de Justiça, tanto de primeira quanto de segunda instância, além das Justiças Federais e do Trabalho, oportunizando aos acadêmicos conhecer e explorar as ferramentas oferecidas por esses órgãos do Poder Judiciário. As oficinas foram ministradas pelos orientadores, em parceria com os órgãos estatais, ligados às diversas ramificações jurídicas. Assim, os acadêmicos tiveram a oportunidade de conhecer a atuação do Advogado junto à Receita Federal, Advocacia Geral da União, Advocacia Geral do Estado e Polícia Militar.

Ainda, com a reabertura dos escritórios de advocacia no Município de Montes Claros, o NPJ obteve autorização da Procuradoria Municipal para retomar seus trabalhos internos, pelo que os Orientadores, desde então, conduziram a realização do estágio e dos atendimentos no ambiente físico do NPJ, mas com auxílio de meios remotos, visando preservar a saúde de sua comunidade universitária, bem como a de toda a população local.

Dessa forma, foi possível encaminhar aos alunos manifestações de processos já distribuídos, assim como realizar distribuições de ações pendentes e outras atividades envolvendo a Plataforma do PJe, com a participação efetiva dos acadêmicos, visando ao cumprimento da carga horária necessária.

Assim, de forma síncrona, os acadêmicos foram devidamente orientados e cumpriram os requisitos necessários e a finalidade do estágio, mediante diversas atividades práticas, tais como, impulsionar processos anteriormente ajuizados e acompanhar, semanalmente, as publicações, despachos, decisões e sentenças para a tomada das medidas processuais cabíveis, o que viabilizou a prática real, com o cumprimento da carga horária de atividades presenciais de atendimento. Ressalta-se que as atividades práticas presenciais foram realizadas de forma facultativa, e os acadêmicos somente participaram após assinar o termo de declaração de vontade para participar da atividade prática de forma presencial.

Com a publicação do Decreto Municipal de nº 4046, de 20 de maio de 2020, que, em, seu Art. 19, § 2º, autorizou o retorno de todos os campos de prática universitária, os acadêmicos puderam retornar às atividades presenciais, de forma facultativa. Foi adotado um sistema híbrido de vivência do estágio, de forma escalonada e intercalada entre o presencial e a virtual, preservando a segurança de todos os envolvidos.

É importante esclarecer que, mesmo com amparo legal para que houvesse o funcionamento do NPJ de forma presencial, foi permitido ao acadêmico escolher entre a modalidade híbrida ou remota, sendo observadas e respeitadas as restrições por ele apresentadas. Àqueles que apresentaram impossibilidade de comparecimento presencial foi possibilitado o cumprimento de estágio integralmente na modalidade remota, sem deixar, contudo, de cumprir com todas as diretrizes do Estágio Supervisionado.

Quanto ao processo de aprendizagem, foram adotadas estratégias de ensino híbrido com o suporte necessário, para que não houvesse prejuízos na formação dos acadêmicos, tais como oferta de aulas em tempo real via aplicativos Blackboard Collaborate e Google

Meet, nos mesmos dias e horários da modalidade presencial, e realização de atendimentos presenciais facultativos de forma escalonada, com uso de recursos tecnológicos necessários, a fim de evitar aglomerações e contato direto entre acadêmico e cliente.

Os atendimentos ao público foram realizados presencialmente e via plataforma Google Meet, mantendo-se o distanciamento exigido entre clientes e acadêmicos. Para tanto, foi equipada uma sala com recursos tecnológico de áudio e de vídeo para que, em tempo real, via Google Meet, o cliente pudesse ser atendido e ter sua demanda acolhida pelos acadêmicos.

No início da pandemia, os projetos de extensão foram suspensos pelo período em que o NPJ esteve fechado em decorrência do Decreto Municipal. Posteriormente, esses projetos foram retomados de forma remota, quais sejam: NPJ Júnior, NPJ Solidário: Mediação na Delegacia da Mulher. E, no 2º semestre de 2020, foi criado um novo Projeto de extensão, o NPJ Presente.

Pela contextualização acima, infere-se que os objetivos propostos para a conclusão da disciplina Estágio Supervisionado adequaram-se às legislações federais, estaduais e municipais, em especial às Portarias do MEC e aos Decretos do Município de Montes Claros. As atividades práticas foram realizadas com segurança e possibilitaram uma ressignificação do processo de ensino aprendizagem na disciplina de Estágio Supervisionado.

5 Considerações finais

Após a descrição dos relatos de experiência e considerando o objetivo da pesquisa, no sentido de refletir acerca das alterações jurídicas na educação jurídica e nas práticas pedagógicas do Curso de Direito da UNIFIPMoc, no período de março a dezembro de 2020, verifica-se que, apesar dos desafios no enfrentamento da pandemia com a suspensão das aulas presenciais, foi possível construir uma aprendizagem significativa, colaborativa, interdisciplinar no Curso de Direito da UNIFIPMoc.

O processo de ensino e aprendizagem no âmbito do Curso de Direito da UNIFIPMoc foi ressignificado. Os professores reorganizaram e inovaram sua prática, e os acadêmicos estão sendo preparados para um mercado de trabalho que exige o uso de tecnologia, o conhecimento do processo eletrônico, criatividade, versatilidade e coragem para enfrentar os problemas jurídicos durante e após a pandemia da COVID-19.

6 Referências

- Brasil. Mec. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-De-2020-248564376>. Acesso Em: 20 Jan. 2021.
- Brasil. Mec. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo conoravírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 21 jun.º 2020.

- David, Cristina. Em tempos de coronavírus, como manter a humanidade na escola e envolver a comunidade escolar por meio da formação em cadeia criativa? In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdire Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo; CARVALHO, Márcia Pereira. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.
- Lopes, Valdire Pereira; LOPES, José Carlos Barbosa; Diegues, Ulysses Camargo Côrrea. Professor vai ser EAD? In: LIBERALI, Fernanda Coelho; fuga, Valdire Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo; CARVALHO, Márcia Pereira. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.
- Montes Claros. Decreto Municipal nº 4046, de 20 de maio de 2020. Disponível em: <https://portal.montesclaros.mg.gov.br/decreto/com-numero/decreto-n-4046-de-20-de-maio-de-2020>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- Montes Claros. Decreto Municipal nº 4004, de 17 de março de 2020. Altera o Decreto 4002, de 16 de março de 2020. Acesso em: 20 fev. 2020.
- Mota, Rosina Maria; FIGUEIREDO, Thais Cristina. Um olhar avaliativo possibilidades e resistências. In: VELOSO, Cynara Silde Mesquita (Coord.) Metodologias ativas no processo de ensinagem do Curso de Direito. Leme, SP:jh Mizuno, 2020.
- Pereira, Agostinho Oli Koppe; PEREIRA, Henrique Moranza Koope; CALGARO, Cleide. COVID-19, causada pelo coronavírus: palavras sobre uma pandemia anunciada. In: PILAU SOBRINHO; Liton Luana, CALGARO, Cleide; ROCHA, Leonel Severino. COVID-19 e seus paradoxos. Itajaí, SC: UNIVALI, 2020.
- Rodini, Carla Alexandre; PEDRO, Ketlin Mayra; DUARTE, Claudia dos Santos. Pandemia e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. Interfaces científica, v. 10, n.º 1, p. 41-p.57, Aracaju, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em 18 jan. 2021.
- Rodrigues, Horácio Wanderlei. Educação superior em tempos de pandemia: direito temporal aplicável e seu alcance. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, v. 6, n.º 1, p. 62-p.82, jan/jun., 2020. Disponível em; <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/6526>. Acesso em 20 jan. 2021.
- Souza, Elmara Pereira de Souza. Educação em tempos de desafios e possibilidades. Caderno de Ciências Sociais Aplicadas, ano XVII, vol. 17, n.º 10, p. 110-118, UESB, Vitória da Conquista/BA.
- Souza, Roberta Araújo de. Ensino jurídico superior e a COVID-19: transformações atuais e pós-pandemia. Disponível em: <https://www.unifor.br/documents/392178/3101527/Roberta+Araujo+de+Souza.pdf/22973450-b714-49d7-2edf-fd5f522bc15b>
- Turano, Maria de Fátima. A pedagogia de projetos e a aprendizagem significativa na UNIFIPMoc. In: VELOSO, Cynara Silde Mesquita (Coord.) Metodologias ativas no processo de ensinagem do Curso de Direito. Leme, SP:Jh Mizuno, 2020.
- UNIFIPMoc. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário - UNIFIPMoC. Montes Claros, 2020a. Encadernado. Não publicado.
- UNIFIPMoc. Regulamento de Estágio do Curso de Graduação e Direito do Centro Universitário UNIFIPMoc. Montes Claros, 2020b. Encadernado. Não publicado.
- UNIFIPMoc. Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso do Centro Universitário UNIFIPMoc. Montes Claros, 2020c. Encadernado. Não publicado.
- Veloso, Cynara Silde Mesquita (Coord.) Metodologias ativas no processo de ensinagem do Curso de Direito. Leme, SP:jh Mizuno, 2020.

Coordenação Escolar e melhoria das escolas missionárias (católicas) em Cabinda – Angola

Paulino Mulamba¹, Joaquim Machado²
mutefu@hotmail.com, jmaraujo@ucp.pt

¹ Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

² Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

Vários estudos organizacionais realçam a influência exercida pelas estruturas de administração e gestão das escolas na qualidade do ensino, estreitamente ligada à elevação do rendimento do aluno e ao foco no processo de ensino-aprendizagem e nas condições que o asseguram, e na promoção quer da capacitação continuada dos professores quer do trabalho em rede, não apenas no seio da escola, mas também entre os professores de várias organizações escolares com projetos comuns de melhoria. Esta comunicação dá conta de um projeto de investigação desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa com vista ao doutoramento, cujo objetivo é saber o que a tem feito a Coordenação Diocesana Escolar, como órgão de administração das Escolas Missionárias (Católicas) de Cabinda para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e perspetivar o que pode fazer e como pode fazer para favorecer processos de melhoria do modo de nelas se ensinar e aprender. Este estudo, de natureza interpretativa, recorre à pesquisa documental e à inquirição de atores, feita através de entrevista semiestruturada e inquérito por questionário aos professores. Identifica as orientações e ações da Coordenação Diocesana Escolar em prol da melhoria escolar e as perceções dos professores sobre seu papel e conclui a sua valorização e mobilização como estrutura capaz de motivar e apoiar as Escolas Missionárias (Católicas) a tornarem-se Comunidades Profissionais Aprendentes com uma liderança distribuída focada na aprendizagem e, desta forma, serem escolas inclusivas, preocupadas com a aprendizagem de todos os seus alunos, dando uma atenção particular aos alunos frágeis.

Palavras-Chave: Coordenação Escolar, Liderança Pedagógica, Comunidade Profissional Aprendente, Escola Inclusiva.

1 Introdução

A administração do sistema de educação de Angola contempla a existência de escolas missionárias (EM), como são designadas as escolas católicas (mesmo as que foram fundadas longe das missões), cujo funcionamento é regido por um Protocolo de colaboração entre o Ministério da Educação e a Igreja Católica, assinado a 11 de novembro de 2001 ao abrigo do Decreto-lei n.º 21/ 91 de 22 de junho do ensino privado e atualizado em 31 de dezembro de 2010. Podemos definir as EM como escolas da Igreja Católica com administração escolar própria e com reduzida margem de autonomia na organização dos currículos e das respetivas cargas horárias, mas financiadas e controladas pelo Estado. Este financiamento limita-se ao pagamento dos salários de funcionários efetivos, justificando a colaboração dos pais com o pagamento de propinas (apesar de serem abrangidas pela gratuidade do ensino) para a superação de necessidades (como o pagamento dos salários dos professores colaboradores e a manutenção das estruturas físicas).

As duas últimas Reformas Educativas de Angola (Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de outubro; Decreto-lei n.º 32/20, de 3 de agosto) viram-se para a melhoria da qualidade de ensino, em linha com as exigências dos principais parceiros externos (o Banco Mundial e a UNICEF). Esta orientação da política educativa recebe respaldo nas escolas católicas, porquanto a Congregação para a Educação Católica (CEC) sublinha a necessidade de preocupação com a aprendizagem de todos os alunos, dando atenção particular aos mais frágeis (CEC, 2014; Francisco, 2014), como expressão mais fidedigna da identidade e missão de uma escola católica, traduzida em três níveis: (i) a escola enquanto comunidade educativa animada pelo espírito de encontro e de diálogo das diversas presenças com mecanismos ou estruturas de participação e colaboração efetivas e não decorativas e com estilo de gestão partilhada (CEC, 1982); (ii) a dimensão religiosa do ensino numa perspetiva orgânica do ambiente educativo (CEC, 1988); e (iii) a dimensão integral da pessoa de cada educando, cada um com as suas necessidades materiais, intelectuais e espirituais (CEC, 2014).

Sob o ponto de vista organizativo das escolas católicas, o Vaticano sugere uma entidade, que designa de Coordenação Escolar, **que** assegure “a colaboração (...) em nível diocesano, nacional e internacional” de modo que “entre as escolas católicas se favoreça uma apta coordenação, e, entre elas e as restantes escolas se intensifique a cooperação exigida pelo bem de toda a comunidade humana” (GE, 12). E, respondendo a esta orientação, a Conferência Episcopal de Angola e São Tomé (CEAST) criou: a Coordenação Nacional Escolar (CNE), comumente chamada Comissão Nacional da Educação, a nível da Conferência Episcopal), e a Coordenação Diocesana Escolar (CDE) em cada diocese.

O nosso estudo circunscreve-se à diocese de Cabinda e visa saber o que os professores das Escolas Missionárias (EM) pensam do trabalho que a Coordenação Diocesana Escolar (CDE) faz, como gestora escolar, **nas** suas orientações e ações e o que pode fazer e como pode fazer para mover as suas escolas na construção da melhoria do seu modo de ensinar e aprender. Neste sentido, damos conta do referencial teórico que enquadra o estudo, descrevemos a metodologia, técnicas e procedimentos utilizados, apresentamos e discutimos os principais dados recolhidos junto dos professores e concluimos com as respostas obtidas para as questões de investigação enunciadas.

2 Enquadramento teórico

A melhoria da qualidade de ensino significa incrementos mensuráveis na qualidade das práticas docentes e de consecução das aprendizagens dos alunos ao longo do tempo, pois “falar de melhoria não se trata de inovações azaradas em mudar processos ou estruturas, desconetadas do conteúdo e da didática, mas pelo contrário, de uma disciplina, uma prática que requer foco, conhecimento, persistência e consistência no tempo” (Elmore, 2003, p.13).

Nesta perspetiva, a melhoria da escola refere-se à elevação do rendimento do aluno, centrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nas condições que o asseguram (Ainscow, Beresford & al., 2001), pois “uma inovação que não incidisse na qualidade de aprendizagem dos alunos, dificilmente poderíamos classificá-la de melhoria” (Bolívar, 2012, p. 207). Por isso, a boa escola é aquela que é capaz de ensinar a todos os seus alunos (Hopkins, 2007), ou, dito de outro modo, “não é aquela que anula, o mais

justamente quanto possível, a reprodução das desigualdades sociais e promove o verdadeiro mérito, é sobretudo aquela que garante o nível de ensino mais elevado ao maior número de alunos e sobretudo, aos alunos mais fracos” (Dubet, 2008, p. 227).

Assim as mudanças organizativas ao nível de escola (estruturas de colaboração e procedimentos de tomada de decisões) devem ser aquelas que tornem possível a melhoria no âmbito da sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho do professor na sua sala. Para este efeito, Elmore e Colbs (1990) apontam para a necessidade de partir das práticas docentes como núcleo básico de melhoria, para passar posteriormente às possíveis mudanças estruturais, se forem requeridas. As chaves do ensino e da melhoria do desempenho escolar atuam em três suportes (Bolivar, 2012): os docentes (conhecimentos e competências), o que é ensinado e aprendido (valor, nível e complexidade), e os alunos (papel de aprendente no processo didático).

Numa perspetiva incrementalista, trata-se de iniciar o processo por aquilo que são as boas práticas de ensino/aprendizagem, para continuar com o que é preciso para que aconteçam as práticas esperadas, e – em último lugar – definir quais as estruturas que poderiam apoiar o ensino e a aprendizagem que desejamos (Bolivar, 2012). Deste modo, as escolas melhoram quando são capazes de mobilizar as suas energias e coordenar os seus componentes no desenvolvimento das suas capacidades como sistema e os professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tomem em consideração as necessidades dos seus alunos e as preocupações da comunidade (Darling-Hammond, 2001; Alves, 2012).

Aliando a melhoria organizacional e o aperfeiçoamento profissional, surge concepções de escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) ou Escola Reflexiva, “uma escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo, uma organização aprendente que qualifica não somente os que nela estudam, mas os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles”, “um espaço reflexivo, construído a partir da investigação-ação, um local onde se constrói conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2004, p.15 e 38).

Hopkins (2008) considera que as escolas concebidas como CAP (i) entendem de forma coletiva as causas da mudança positiva e as áreas de resistências nela existentes, (ii) percebem quando a mudança ocorre e compreendem quais os fatores que a motivam, e (iii) são capazes de assegurar uma mudança positiva e sustentada a médio e longo prazo. Esta forma de escola nasce da vontade de um grupo de pessoas com objetivos e interesses comuns que participa e partilha a aprendizagem contínua e sistemática, respeitando o “direito à diferença” dos seus membros e não o individualismo porque a colegialidade é uma virtude profissional, formando, desta forma, uma comunidade de confiança e apoio mútuo (Bolivar, 2012).

Assim, potenciar a capacidade interna da escola para a mudança significa desenvolver a escola na aquisição da “metacapacidade” de resolver por si mesma os seus problemas organizacionais ou didáticos. Trata-se de desenvolver o “capital profissional dos professores, como indivíduos, como equipa e como profissão” (Hargreaves & Fullan, 2014, p. 71), isto é, “construir capacidades” (capacity-building) das escolas e isso presume, além de apoiar o desenvolvimento profissional, criar uma infraestrutura que incremente o conhecimento base. Bolivar (2012) aponta três condições favoráveis para transformar uma escola numa CAP: i) o conhecimento apoiado por estratégias de aprendizagem sobre o modo de estabelecer uma visão e meios para estimular a

discussão e a autoanálise; ii) a habilidade para estabelecer estruturas e processos que facilitem a partilha de informação; iii) a vontade de aprender coletivamente, como parte dos valores profissionais dos membros.

Esta nova configuração da escola exige uma nova forma de liderança, isto é, uma liderança partilhada (Leithwood et al., 2017), focada nos aspetos da aprendizagem e nas relações sociais em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem. Esta liderança difere de “uma delegação ou atribuição de tarefas ou responsabilidades, que partem de uma posição central” (Bolivar, 2012, p.74), porquanto resulta de um processo onde se constrói “um sentido de comunidade, com missões e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal” (ibid.). Portanto, a liderança distribuída é mais uma ação do grupo que trabalha em colaboração sobre o ensino e a sua melhoria e se constrói aprendendo juntos, colaborando e participando ativamente (exercendo influência e inculcando perspetivas) cada um no seu lugar, em prol da melhoria de processos de ensino e aprendizagem.

Alves e Cabral (2016, p. 169) apontam três propósitos fundamentais para a liderança da CAP: a) definir um rumo (permitir que cada aluno atinja o seu potencial e traduzir esta visão em todo o currículo escolar); b) desenvolver as pessoas (permitindo aos alunos de tornar-se aprendentes ativos e criando escolas que se transformam em CAP); c) desenvolver a organização (criar escolas baseadas na evidência e uma organização eficaz e envolver-se em redes, colaborando para a diversidade do currículo, o apoio profissional e o alargamento de serviços). Trata-se de uma liderança que permita aos professores passarem a partilhar as suas competências, experiências e saberes face à complexidade das práticas de ensino, envolvendo-se e fazendo motivar colegas e agentes educativos para assumirem as suas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

Esta nova configuração do conceito da escola precisa também do apoio e pressão do exterior de forma que, sem enfraquecer a sua própria dinâmica de desenvolvimento, possa potenciar a própria escola. A pressão com efeitos motivadores promove a melhoria da organização (Hopkins, 2007), pois “as pressões que criam sinergias positivas podem promover a motivação num grande número de pessoas para um esforço individual e coletivo, essencial para conseguir resultados contínuos” (Barzanò 2009, p. 223). Por isso, as escolas precisam “de alguém ou entidade que tenha capacidade para fortalecer o enfoque racional de problemas práticos que reclamam soluções pragmáticas” (Schlemenson, 1990, p. 26); ou seja “expert numa determinada área do conhecimento, com formação científica que lhe permita chegar a um bom diagnóstico da situação da escola, apresente uma proposta estratégica e acompanhe o processo de resolução e mudança pretendido” (Formosinho & Machado, 2009, p. 79).

3 Metodologia

Atualmente há na diocese de Cabinda 16 escolas missionárias cuja propriedade é da diocese (6), de congregações e ordens religiosas masculinas (1) ou femininas (8) ou apenas de um sacerdote diocesano (1). Estas escolas assumem a designação de escola primária (1), colégio (7), liceu (4), complexo escolar (2) ou centro infantil (2) e asseguram níveis diferentes de educação e ensino: apenas educação pré-escolar (2); pré-escolar e ensino primário (1); pré-escolar, ensino primário e 1º ciclo do ensino

secundário (6); ensino primário e 1º ciclo (1); pré-escolar, ensino primário e 1º e 2º ciclos do ensino secundário (4); apenas 1º ciclo do ensino secundário (1); apenas 2º ciclo do ensino secundário (1). Para o estudo escolhemos três escolas missionárias com elevado número de alunos (1268, 1671, 3779), de diferente propriedade (diocese, congregação religiosa feminina e sacerdote diocesano), localização na cidade de Cabinda (sede da Província, onde, segundo o censo de 2014, está concentrada 90% da população) e com oferta de educação pré-escolar, ensino primário e 1º ciclo do ensino secundário, acrescentando em duas delas a de 2º ciclo do ensino secundário.

O estudo visa saber o que faz a Coordenação Diocesana Escolar (CDE) nos seus vários planos de orientações e ações e identificar as perceções dos professores sobre o que ela pode fazer e como pode fazer para mover as Escolas Missionárias (Católicas) (EM) de Cabinda na construção da melhoria do seu modo de ensinar e aprender. Assim, o estudo procura resposta para quatro questões de investigação: (i) Qual é a organização e funcionamento da CDE em Cabinda e o seu impacto nos processos de melhoria escolar?; (ii) Quais são as dinâmicas subjacentes às lógicas da ação e orientação da CDE na construção da melhoria do ensino-aprendizagem das EM?; (iii) Como valorizar e dinamizar a CDE para ser promotora da construção dos processos de melhoria escolar nas EM de Cabinda?; e (iv) Que condições políticas, organizacionais e profissionais podem ser criadas para a efetivação das propostas da valorização e dinamização da CDE?.

O estudo é de natureza qualitativa e recorre às técnicas de pesquisa documental, inquérito por entrevista e inquérito por questionário para a obtenção de dados. Para a análise documental, escolhemos documentos produzidos pela CDE e pelas escolas - registos estatísticos (de alunos, de professores e funcionários, de sucesso escolar, de absentismo e de abandono), atas de cada uma das três escolas e das reuniões a CDE diocesana e orientações emanadas deste órgão – e documentos produzidos pelo Ministério da Educação, a Assembleia da República, a CEAST e a CNE - Protocolo de colaboração entre a CEAST e o Ministério da Educação; LBSE nº 4/75 de 09 de dezembro; LBSE nº 13/01, de 31 de dezembro; LBSE nº 17/16 de 7 de outubro; Estatuto do Subsistema de Ensino Geral; Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (EIMSE) (2001-2015); Balanço da implementação da 2ª reforma educativa em Angola, Luanda, 2011; Identidade e Missão da Escola católica em Angola/CEAST; Atas das reuniões da CNE nacional -, cujo material serviu para validar evidências dos dados dos inquéritos por entrevista e por questionário e também para acrescentar informações sobre os processos de melhoria nas EM.

Realizamos nove entrevistas semiestruturadas, visando obter dados relativos ao funcionamento e organização da CDE e os seus processos com vista à melhoria das escolas e as opiniões de gestores escolares sobre o desempenho da CDE e a sua ação em prol da melhoria escolar bem como as propostas para a sua valorização e dinamização. Essa entrevistas abarcam três níveis de coordenação das escolas missionárias: duas ao nível da CNE (um membro da coordenação nacional e a delegada para Cabinda), uma ao nível da CDE (o coordenador diocesano) e seis ao nível das escolas (o diretor e o subdiretor pedagógico de cada escola estudada).

Foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos professores das três escolas estudadas, com vista a identificar o que os professores sabem sobre os processos de melhoria escolar, como avaliam o desempenho da CDE em prol de melhoria escolar e o

que pensam relativamente à sua valorização e dinamização. O inquérito incluiu perguntas de resposta fechada e de resposta aberta, permitindo estas que cada respondente escrevesse o que quisesse, pelas suas próprias palavras, podendo, por isso, dar informações ricas e detalhadas (Hill & Hill, 2009). O questionário foi formulado em quatro blocos ou secções: o primeiro era relacionado à caracterização dos inquiridos na base de dados pessoais como género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional e cargo ou função; o segundo era para aferir o nível de conhecimentos dos professores sobre o conceito de melhoria escolar e as suas implicações práticas na sua missão de ensinar; o terceiro mediu o seu grau de satisfação em relação com o desempenho da CDE em prol da melhoria escolar e o último solicitou o diagnóstico sobre o modo de organização e funcionamento da CDE e opiniões sobre a sua valorização e a sua dinamização. Para que os respondentes pudessem manifestar o seu grau de acordo relativamente a cada afirmação da 2ª e 3ª secções, utilizámos a escala de Likert, pedindo a cada respondente que, relativamente a cada item, se posicionasse em: 1- Concordo Totalmente; 2- Concordo; 3- Nem Concordo nem Discordo; 4- Discordo; 5- Discordo Totalmente.

Foram distribuídos questionários a 62% do número total dos professores das escolas estudadas, e foram devolvidos 85% do total distribuído, sendo validados 57% do total devolvido, justificando, desta forma, algumas fragilidades desta técnica de recolha de dados apontadas na literatura: i) os inquiridos podem devolver o questionário parcialmente preenchido e/ou não responder às questões principais; ii) não existir a garantia de que a maioria dos sujeitos devolva o questionário, o que pode implicar uma diminuição da amostra e surgir dificuldades de objetividade, iii) a mesma pergunta ser interpretada de diferentes modos por diferentes sujeitos, iv) os respondentes darem respostas superficiais e/ou incompletas (Sousa, 2009).

Para tratar os dados dos Blocos 1, 2 e 3 (perguntas fechadas), utilizou-se técnicas da análise descritiva, recorrendo ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), considerado por Coutinho (2019, p. 180) como “um auxiliar excelente para um investigador em CSH” e “uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em instantes”. Para o tratamento dos dados recolhidos no Bloco 4 (perguntas abertas) e nas entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo. Depois de termos os dados tratados, recorreu-se à técnica de triangulação múltipla no cruzamento das informações recolhidas com as que foram recolhidas na pesquisa documental e no inquérito por entrevista para garantir a consistência da sua interpretação.

4 A perspetiva dos professores

A maioria os professores respondentes ao inquérito é jovem com idade entre 30 e 50 anos, de sexo masculino, solteira, com uma certa experiência de docência de mais de 5 anos, com uma formação universitária entre a licenciatura e bacharelado e com uma certa responsabilidade nos órgãos de decisões (órgãos de apoio à direção e órgãos executivos).

4.1 Qualidade da escola e dos processos de ensino

Relativamente à qualidade da escola, a maioria das opiniões expressas pelos professores inquiridos confirma que as suas escolas ensinam a todos os seus alunos, rapazes ou

raparigas, quaisquer que sejam a sua origem étnica e o seu local de residência (71% contra 21%), oferecem o ambiente de aprendizagem para todos (78% contra 11%) e fazem o diagnóstico para ter os dados credíveis para a tomada de decisões em prol de melhoria da qualidade do seu ensino (75% contra 16%). A liderança partilhada por todos os membros e a aceitação das críticas positivas dum olhar externo para melhorar não tiveram opiniões favoráveis da maioria dos inquiridos. O primeiro teve 50% a favor e 33% a discordar e o outro com a taxa mais baixa nesta categoria a favor 47% contra 37%. A taxa de professores indecisos, que nem concordam nem discordam, oscila entre 8 e 17%.

No que se refere à melhoria da qualidade da escola, a maioria afirma que o foco da melhoria da sua escola está baseado nas práticas docentes (70% contra 20%) e considera a sala de aula como lugar propício para ser uma boa escola (76% contra 22%). A relevância da importância do investimento da escola na capacitação dos professores e dos membros da equipa diretiva para o sucesso dos processos de melhoria teve 57% contra 31%. A criação do centro de coleta de dados inverteu a tendência com a maioria a afirmar a sua ausência na sua escola com 54% contra 29% a favor. Mesmo assim mais da metade de professores inquiridos (51% contra 29%) afirma que a sua escola integra a informação recolhida nos processos de avaliação que desencadeia e fixa metas de melhoria para o conjunto da escola. A taxa dos professores sem opiniões sobre a melhoria da qualidade da sua escola sobe e oscila entre 10 e 20%.

No que diz respeito ao papel do professor nos processos de melhoria do ensino, a maioria dos professores inquiridos revela elevada concordância acerca do seu papel central na melhoria dos processos e resultados do ensino (79% contra 17%), da promoção de práticas de escuta, de proximidade de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de criação de melhores condições de aprendizagem dos seus alunos (74% contra 15%) e da colaboração entre os professores (67% contra 21%). Porém, as condições de trabalho, que favorecem o processo de melhoria, recolhem 52% contra 30% e a promoção da formação contínua dos professores em consonância com o seu projeto de melhoria consegue 50% contra 28%. O índice dos indecisos torna a subir e situa-se entre 4% e 22%.

No que concerne à liderança da escola e aos processos de melhoria da qualidade do ensino, a maioria das opiniões expressas reconhece que a liderança tem influência positiva na melhoria das aprendizagens dos alunos (76% contra 16%), a direção da escola favorece o envolvimento, a iniciativa e a cooperação de todos os atores escolares (67% contra 22%), a liderança da escola mostra-se capaz de conduzir o processo de melhoria da qualidade (65% contra 21%), as lideranças da sua escola incentivam e apoiam o trabalho colaborativo dos professores (62% contra 30%). A mudança na equipa diretiva é reconhecida sem impacto no processo de melhoria da escola com 40% contra 34% e teve a taxa mais alta dos indecisos em todas as categorias com 26%.

Relativamente à visão da escola e consistência das práticas, a maioria considera que a sua escola tem uma filosofia educativa que a distingue das outras escolas (70% contra 18%), os professores revelam acordo com as finalidades da política global da escola (65% contra 16%), os professores aderem a procedimentos comuns decididos conjuntamente na avaliação dos alunos (65% contra 23%). Pelo contrário, 50% dos professores inquiridos contra 29% sentem que as suas opiniões são tidas em conta pela direção da escola e 48 % contra 40% afirmam que as regras e sanções relativas à

indisciplina são decididas conjuntamente pelos professores. Os indecisos desta categoria oscilam entre 12 e 21%.

Podemos concluir que as respostas da maioria dos professores inquiridos não partem da realidade das suas escolas, tendo em conta as estatísticas de aproveitamento escolar das escolas estudadas com a taxa elevada de retenção a 28% e a desistência a 8%, o que contraria a afirmação da maioria (71%) de que a sua escola ensina a todos os seus alunos e oferece o ambiente de aprendizagem para todos (78%), e, desta forma, indo ao encontro de algumas das desvantagens das perguntas fechadas do inquérito por questionário: por um lado, a presença de respostas aleatórias sem relação à realidade do que se passa na escola; e por outro lado, elas limitam as respostas do sujeito por não conter alternativas de resposta que correspondam, com exatidão, ao que o sujeito tem em mente (Hill & Hill, 2009), podendo, deste modo, justificar o índice elevado dos indecisos. Neste sentido, confirma-se a advertência de Afonso (2014) de que a informação recolhida através desta técnica consiste não no que as pessoas pensam, mas sim o que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem.

Podemos também concluir que os itens de grande importância e relevância nos processos de melhoria escolar são aqueles que não tiveram a maioria das opiniões concordantes tal como a criação de centros de coleta de dados nas escolas com a taxa mais baixa de todos itens (29%), considerada como ponto de partida de todo o processo de melhoria escolar (Bolivar, 2012); as condições de trabalho (52%), consideradas como um fator determinante em qualquer processo de melhoria (Alves, 2012); a formação contínua dos professores (50%), por desempenharem um papel central na transformação das práticas educativas e na melhoria dos processos e resultados do ensino; a liderança partilhada (50%), tendo em conta o carácter colaborativo de todo o processo de melhoria escolar; e a aceitação das críticas positivas dum olhar externo (47%), sendo o amigo crítico, figura importante na condução dos processos de melhoria escolar (Formosinho & Machado, 2009).

Assim, explica-se uma certa ambiguidade entre alguns itens da maioria concordante e a minoria discordante numa mesma ou outra categoria. No que concerne à melhoria da qualidade do ensino, a criação do centro de coleta de dados teve 54% a reconhecer a sua ausência nas suas escolas e 51% a afirmar a integração da informação recolhida nos processos de avaliação, enquanto relativamente à qualidade da escola 75% afirmam que a sua escola faz diagnóstico para ter dados credíveis. Também relativamente à liderança da escola e aos processos de melhoria da qualidade, 76% afirmam que a liderança tem influência positiva na melhoria das aprendizagens dos alunos e 40% reconhecem que a mudança na equipa diretiva não tem impacto nos processos de melhoria da escola. Esta contradição resulta em ambiguidade, talvez justificável por um certo desconhecimento do significado dos próprios conceitos de melhoria escolar e a sua aplicação prática nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspeto relevante é o índice dos indecisos, situado entre 4 e 26%, isto é, os professores que não sabem nada sobre o que se passa na sua escola em relação aos processos de melhoria escolar por não concordar nem discordar. Esta taxa é preocupante e pode significar, por um lado, uma manifestação da indiferença, reforçando a ideia de que há professores que preferem não manifestar as suas opiniões sobre o que se passa dentro da sua escola mesmo no anonimato, o que poderá indiciar um clima de

desconfiança ou de medo e, por outro lado, como já foi referido, a prova de algum desconhecimento dos conceitos em estudo.

4.2 Ação da CDE

Quanto ao trabalho da CDE, o grau de satisfação dos professores é positivo sem grande maioria com 55% de satisfação (47% satisfeitos e 8% muito satisfeitos) contra 41% (25% pouco satisfeitos e 16% não satisfeitos) e 4% de indecisos; a taxa da importância atribuída ao exercício da missão de ensinar ultrapassa a do grau da satisfação: 81% dos professores dão importância ao trabalho da CDE (46% importante e 35% Muito importante) e só 16% não dão importância (9% Nada importante e 7% Pouco importante) e 3% indecisos; a influência das orientações e ações da CDE no modo de ensinar dos professores e aprender dos seus alunos regista uma diminuição em relação à importância dada ao exercício de ensinar com 75% (63% moderada e 12% Muita) contra 20% (Pouca com 12%, Nenhuma com 8%) e 5% de indecisos; a maioria identifica a sua ação como uma supervisão com 47% e o resto divide-se 24% como Inspeção, 13% como Amigo crítico, 9% como Consultoria e 7% como Assessoria; a avaliação do desempenho da CDE foi positiva com 75% (58% a reconhecer que é adequado e 17% muito adequado), 25% com a nota negativa (14% a considerar pouco adequado, 7% muito inadequado e 4% inadequado).

Fazendo o diagnóstico das perceções dos professores sobre a ação da CDE, os professores inquiridos consideram-na como uma entidade gestora muito ausente e distante na vida da escola com expressões como “nunca ouvi falar da CDE”, “trabalhar de forma isolada”, “sem representantes nas escolas”, e apresentam trinta propostas para a sua valorização e dinamização.

As opiniões dos professores em relação ao empenho e desempenho da CDE foram positivas: a importância atribuída ao seu trabalho no exercício da missão de ensinar obteve a taxa mais alta (81%), seguida da influência nos processos de ensino e aprendizagem (75%), correspondendo desta forma à avaliação positiva de 75%. Pelo contrário, a taxa da satisfação é baixa de 55% contra 41% de pouco satisfeitos e não satisfeitos. A supervisão foi identificada com 47% como a forma de atuação da CDE. Assim, podemos concluir que a maioria dos professores inquiridos reconhece a importância e a influência do papel da CDE no seu trabalho de ensinar, mas pouco satisfeitos com o seu desempenho, justificando, desta forma, a necessidade da sua valorização e dinamização.

A imagem aparentemente negativa do diagnóstico da CDE parece contrariar a imagem positiva das opiniões sobre a sua importância e sua influência manifestadas pela maioria dos professores inquiridos. Mas, não há contradição nem duas imagens opostas; pois as perguntas abertas trazem ao estudo a riqueza que permite compreender melhor o que os participantes pensam, bem como as respetivas razões, colmatando as limites das perguntas fechadas e enriquecendo, desta forma, o estudo porque os inquiridos ao dizer o que quiserem, pelas suas próprias palavras, deram informações ricas e detalhadas, permitindo compreender melhor o que eles pensam, esclarecendo as respostas aleatórias às perguntas fechadas (Hill & Hill, 2009) que poderiam reduzir a fiabilidade dos nossos resultados, confirmando a vantagem da utilização das perguntas mistas (fechadas e abertas) (Afonso, 2014).

4.3 Para a valorização e dinamização da CDE

Na realidade, os professores reconhecem a importância e a influência da CDE, mas estão pouco satisfeitos com o seu desempenho. Assim, justifica-se, por um lado, a pouca satisfação dos professores com a sua taxa baixa por ser um trabalho de supervisão sempre que é necessário, embora feito de forma pouco sensata e, por outro lado, a necessidade da sua valorização e dinamização para uma verdadeira supervisão em prol da melhoria escolar. Por isso, as variáveis mediadoras das suas propostas visam as condições a serem criadas nos três níveis de gestão (a CDE, a escola e a sala de aula), desejando, desta forma, uma liderança da CDE de envolvimento e de acompanhamento num espírito de democracia, de diálogo e de respeito, favorecendo a colaboração e a partilha. Destacamos aqui as propostas que podem servir de elementos bem como do quadro favorável para a recolha de dados importantes e credíveis para os processos de melhoria escolar nas Escolas missionárias de Cabinda: a realização de encontros com os professores sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem; respeitar opiniões dos professores; mais democracia; dialogar sempre com o pessoal docente e não docente; aceitar as críticas para melhorar; escutar também os professores e não só os diretores; partilhar as dificuldades e estudar os mecanismos como superá-los; precisamos de trabalhar juntos e corrigir o que está mal e melhorar o que está bem; a criação do Conselho científico.

5 Conclusão

Tendo em conta de que o trabalho empírico consiste no questionamento da realidade a partir das teorias (Afonso, 2014), foi na base desses pressupostos duma boa escola como uma “comunidade de aprendizagem profissional” com “uma liderança distribuída” e “uma prestação de conta inteligente” que procuramos saber junto dos professores o que a CDE tem feito como pressão exterior para sensibilizar e apoiar as Escolas Missionárias a transformar-se em comunidade de aprendizagem profissional com uma liderança distribuída para alcançar a melhoria do seu modo de ensinar e de aprender e serem boas escolas, capazes de ensinar todos os seus alunos.

Contudo, o modo atual de organização e de funcionamento da CDE não favorece a promoção dos processos de melhoria escolar, se considerarmos três aspetos: 1) a ausência da cultura da avaliação institucional interna e externa para ter dados credíveis da realidade das escolas e precisamente do que se passa na sala de aula; 2) o reduzido número dos membros da CDE e o seu regime de voluntariado não favorecem um trabalho de aproximação e de acompanhamento das escolas, de modo particular dos professores protagonistas de melhoria escolar (Alves, 2012); 3) a falta dos recursos humanos qualificados na CDE, já que as escolas precisam de um *expert* para ajudar a fazer bom diagnóstico e encontrar respostas e práticas adequadas (Formosinho & Machado, 2009; Schlemenson, 1990). Por outro lado, as orientações e ações da CDE tendem a ser impostas como normas estabelecidas e decretadas (são ordens para cumprir) com reduzida margem de autonomia para as EM.

As propostas apresentadas desejam uma CDE como uma entidade do exterior que incentiva e apoia as EM a transformarem-se em CAP com a liderança partilhada. Mas notou-se também a ausência de propostas que se referem à recolha de dados credíveis e o seu tratamento; todavia, algumas dessas propostas podem servir de elementos ou do

quadro para a recolha e tratamentos de dados credíveis. Para a exequibilidade das propostas apresentadas pelos professores, é preciso o conhecimento dos novos caminhos dos processos de melhoria escolar, a redefinição da liderança da CDE, a capacitação das EM e a valorização do papel do professor; pois o que queremos da escola depende do que os seus professores conseguem fazer dela (Alves, 2012) e sem os professores capacitados para serem profissionais não há melhoria escolar (Bolívar, 2012).

6 Referências

- Afonso, N., (2014). Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Vila Nova de Gaia: FML.
- Ainscow, Beresford et al. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Alarcão, I. (2004). Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, M. J. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 11, 7-27.
- Alves, M. J. & Cabral, I (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (org.), Nova Organização Pedagógica da Escola (pp. 157-179). Vila Nova de Gaia: FML.
- Barzanó, G. (2009). Culturas de liderança e lógicas e responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. Vila Nova de Gaia: FML.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: FML.
- CEAST (2003). Identidade e missão da Escola Católica em Angola. Acedido em: <https://www.ceastangola.org>.
- CEC (2014). Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. Acedido em: <https://www.educatio.va> ou www.vativan.va.
- Coutinho, C. P. (2019). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Dubet, F. (2008). Faits d'école. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Elmore, R. F (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 7 (1-2), 9-48.
- Elmore, R. F. & Colbs (1990). Restructuring Schools: The next generation of educational reform. San Francisco: Jossey.
- Francisco (2014). Discurso aos participantes da plenária da Congregação para Educação Católica. Acedido em <https://www.vativan.va>.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. A. (2014). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela. Madrid: Ediciones Morata.
- Hill, M. M & Hill, A. (2009). Investigação por questionário. Lisboa: Silabo.
- Hopkins, D. (2007), Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Leithwood, K., Sun, J.P., & Pollock, K. (Eds.). (2017). How school leaders contribute to student success: The four paths model. New York, NY: Springer.
- Schlemenson, A. (1990). La perspectiva ética en el análisis organizacional: Un compromiso reflexivo con la acción. Buenos Aires/ Barcelona/Mexico: Ediciones Paidós.
- Sousa. A. (2009). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vaticano II (1965). Gravissimum Educationis (GE). Acedido em <https://www.vaticano.va>.

Análise de erros como recurso de apoio à aprendizagem matemática

Bruna Moresco Rizzon¹, Isolda Gianni de Lima²
bmrizzon@gmail.com, iglima1@gmail.com

¹Universidade de Caxias do Sul, Brasil

² Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Resumo

Neste artigo apresentam-se os resultados de uma pesquisa desenvolvida em dissertação de mestrado, que investigou a análise e a utilização de erros enquanto instrumentos de apoio à aprendizagem de Matemática. Investigou-se como os professores interpretam e de que forma abordam os erros cometidos pelos estudantes em avaliações. Tal análise ocorreu durante um curso de formação continuada sobre Análise de Erros relacionada ao conteúdo de sequências e séries, oferecido a docentes da rede municipal de Caxias do Sul – RS, Brasil. Como resultados da pesquisa, concluiu-se que: a) existem diferentes tipos de erros, e é necessário, por parte do professor, conhecimento pedagógico e matemático para identificar, dentre eles, os mais relevantes e que possuam potencial como instrumentos para aprendizagem de conteúdos; b) professores que refletem os erros de seus estudantes acabam por elaborar planejamentos didáticos que preveem e evitam situações que prejudicam o processo de aprendizagem; c) a formação continuada, com embasamento teórico consistente, é de extrema relevância para que os professores aprimorem o ensino e a aprendizagem próprios e de seus estudantes.

Palavras-Chave: Formação Continuada De Professores, Análise De Erros, Aprendizagem Matemática.

1 Introdução

Apresenta-se, neste artigo, uma pesquisa cujo desenvolvimento ocorreu durante um curso de formação continuada para professores de Matemática, com enfoque na análise de erros em conteúdos de sequências e séries. A preparação dos encontros foi pensada a partir dos resultados de um teste com acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Mestrado Profissional), da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A aplicação desse teste se deu como etapa de um projeto de pesquisa anterior, intitulado “SECOPROF: sequências e séries numéricas: o conhecimento pedagógico do conteúdo dos erros na formação inicial e continuada dos professores de Matemática”, desenvolvido em colaboração pela Universidade de Caxias do Sul e pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e integrando a Chamada Universal 2014 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em particular para esta pesquisa, o teste aplicado no SECOPROF serviu como um indicativo da necessidade e possibilidade de uma investigação posterior com professores da rede municipal de ensino que, seguida de uma prática didática, contribuísse com um melhor desempenho dos profissionais em sala de aula. Planejou-se, assim, um curso de formação continuada sobre sequências e séries para professores de Matemática do município de Caxias do Sul, com o objetivo de rever conhecimentos

sobre o assunto, bem como de repensar práticas pedagógicas que permeiam desde o planejamento até o momento da avaliação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015) apontam a importância da contextualização e da interdisciplinaridade na aprendizagem da Matemática, o que inclui relacionar o conteúdo ensinado com o cotidiano do estudante e estabelecer conexões com assuntos de outras disciplinas. Ao realizar um breve estudo do currículo escolar, constatou-se que, geralmente, os conceitos de sequências e séries são trabalhados apenas no Ensino Médio e, na maioria das vezes, estão relacionados ao estudo de Progressões Aritméticas e Geométricas. Dessa forma, é tardia a possibilidade de os estudantes estabelecerem conexões entre o conteúdo estudado, conceitos preexistentes e seu cotidiano. Pretendeu-se então, estimular reflexões sobre a elaboração de atividades de aprendizagem que possibilitam inserir o assunto sequências e séries em diferentes níveis de ensino e em diferentes segmentos da matemática escolar.

A propósito do planejamento do curso de formação, considerou-se o conhecimento enquanto fruto de um processo de construção. Conforme Zaballa (1998), ensinar envolve promover o estabelecimento de relações que conduzam à elaboração de representações pessoais sobre o objeto do aprendizado. Quanto à análise de erros, que é parte desse processo, Cury (2013) afirma a grande importância de que, nos programas de especialização ou atualização para professores, as dificuldades e os obstáculos encontrados no ensino de disciplinas da área de Ciências Exatas sejam discutidos, e considera conveniente manter este assunto presente na formação continuada de professores. Ball, Thames e Phelps (2008) e Ponte (1994) expressam o mesmo entendimento quando sugerem que o professor que pretende atuar em sala de aula precisa de uma formação pedagógica contínua que o auxilie a lidar com diferentes problemas apresentados por seus estudantes, na busca de soluções. Galiazzi (2003), da mesma forma, ressalta a importância de o professor construir-se como um pesquisador, e defende que ele seja um sujeito capaz de adaptar, adequar e criar o seu próprio material didático, de forma coerente com suas concepções e condutas pedagógicas, e não apenas siga roteiros de apostilas ou de livros didáticos.

Com apoio nesses e em outros autores, ao oferecer um curso de formação continuada, pretendeu-se proporcionar aos professores uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e sobre os erros mais frequentes encontrados nas produções dos estudantes em atividades de aprendizagem ou em instrumentos de avaliação de Matemática. O objetivo era que os professores participantes pudessem refletir a respeito de conceitos e ideias relativos aos conteúdos propostos e de fazer conexões com aquilo que já desenvolveram na graduação ou nos estudos para a prática docente, que eventualmente se encontrassem defasados ou incompletos, incluindo questões referentes à avaliação.

Nesse sentido, o debate envolveu o modo como os estudantes são avaliados, o que envolve discutir não apenas os tipos de instrumentos utilizados com tal escopo, mas também a importância de se retomar as atividades avaliativas após a sua aplicação. Além disso, pensou-se a avaliação como meio possível de refletir sobre o que os estudantes aprenderam e se progrediram em relação ao conhecimento.

Como aporte teórico sobre avaliação, necessário à pesquisa e ao curso, a referência utilizada foi Luckesi (2014), que apresenta a avaliação escolar sob diferentes pontos de vista. A fim de relacionar a avaliação com o desempenho e o desenvolvimento

matemático dos estudantes, a teoria dos Três Mundos da Matemática, de David Tall, serviu como base para a análise de erros e para a reflexão sobre avaliações, orientando a proposição do curso e a pesquisa que se desenvolveu por ele.

Delimitou-se como objetivo de pesquisa: analisar os efeitos do curso de formação sobre análise de erros relacionada aos conteúdos de sequências e séries, na conscientização de professores a respeito do papel do erro no processo avaliativo. Para o alcance do objetivo geral e construção da resposta à questão de pesquisa, foram previstas as seguintes metas, que demarcaram etapas ou providências a serem encaminhadas:

- Revisar, na literatura disponível, teorias de suporte para a discussão do conceito de erro e suas possíveis abordagens, principalmente relacionado à Matemática, enquanto diagnóstico situacional e prática avaliativa.
- Investigar, na formação inicial de professores, em curso de mestrado e em pesquisas já existentes, os tipos de erros encontrados em resoluções de atividades sobre conteúdos de sequências e séries (como embasamento ao planejamento de uma proposta de formação continuada).
- Elaborar e desenvolver uma proposta de formação continuada, na forma de um curso, para professores de Matemática do Ensino Fundamental, sobre a análise de erros relacionada ao conteúdo de sequências e séries.
- Incentivar os participantes a repensar seus planejamentos pedagógicos, de modo a inserir o erro como uma estratégia pedagógica para o aprendizado.
- Auxiliar os participantes a elaborar novos planejamentos a partir de erros identificados em instrumentos de avaliação de seus estudantes.
- Discutir e analisar os efeitos da aplicação dos novos planejamentos.
- Analisar os resultados da aplicação do curso de formação.
- Produzir, como produto educacional, uma página Web com uma proposta de formação e com planejamentos de professores baseados na análise de erros.

2 Materiais e métodos

A pesquisa feita teve uma abordagem qualitativa, por desenvolver a fonte de produção de dados e trabalhar com a interpretação de fenômenos e com a atribuição de significados (VIANNA, 2013); trata-se de um método de análise que valoriza mais o processo do que os resultados finais, fazendo do pesquisar também um objeto de análise. Segundo Demo (2013), uma pesquisa de cunho qualitativo tem como característica a perspectiva mais verticalizada, marcada pela profundidade, plenitude e realização.

Os dados oriundos da pesquisa provieram do curso de formação continuada para professores de Matemática, voltado à análise de erros e envolvendo o conteúdo de sequências e séries. O curso foi oferecido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Caxias do Sul e, para o planejamento, foram utilizados dados advindos do Projeto SECOPROF, além de dados obtidos a partir de um teste inicial sobre sequências e séries aplicado a estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática e de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da UCS.

Os estudos tiveram início por meio da releitura da pesquisa realizada pelo Projeto SECOPROF, que forneceu dados interessantes sobre um teste aplicado a estudantes do Ensino Superior, relacionado ao conteúdo de sequências e séries. A partir de então, optou-se por aplicar um teste semelhante ao do SECOPROF aos estudantes da UCS.

A análise dos dados iniciais desse último teste confirmou que os professores em formação e, até mesmo, os alunos do curso de mestrado apresentavam dificuldades em relação ao conteúdo. Com base na análise que considerou o tipo de erros que apresentaram, foi planejado e desenvolvido o curso de formação continuada, com carga horária de 30 horas, divididas em nove encontros, sendo dois deles trabalhados na forma de estudos à distância. O curso foi oferecido para professores da rede municipal de Caxias do Sul, em parceria com a SMED, que, além de auxiliar na sua divulgação, disponibilizou o local para os encontros, bem como a emissão dos certificados, concordando com a divulgação dos dados para pesquisa, de acordo com termo de anuência.

O “Curso de formação de professores em análise de erros para promover avanços na aprendizagem de conceitos e ideias de sequências e séries”, assim nominado e oferecido a professores da rede municipal de Caxias do Sul, ocorreu entre os dias 06 de junho e 22 de agosto de 2017, das 19:00 às 22:00, nas dependências da SMED.

De acordo com o planejamento do curso e com os resultados obtidos, pôde-se perceber que muitos participantes tinham mais dificuldades nos conteúdos matemáticos do que nos conteúdos pedagógicos. Com o passar das semanas, o grupo mostrou empenho e dedicação, o que os levou à criação de um grupo em uma rede social de mensagens instantâneas, que, normalmente, contava com a participação da maioria dos professores envolvidos no curso.

3 Resultados

Os dados obtidos tiveram origem nos registros dos participantes nos seguintes instrumentos: teste inicial sobre sequências e séries com os professores participantes, atividade de análise de erros estruturada em uma tabela proposta com base na fundamentação teórica estudada durante o curso, relatos em instrumento investigativo sobre práticas de avaliação, planejamentos iniciais e novos planejamentos de uma unidade de ensino envolvendo o conteúdo sequências e séries, questionários de autoavaliação e avaliação do curso, organizado em uma ficha de perguntas com respostas estruturadas. Além desses instrumentos, os registros de observação da professora pesquisadora permearam o processo de análise em diferentes momentos, com argumentações sobre situações consideradas relevantes.

Com o intuito de alcançar o objetivo da pesquisa, foram estabelecidas algumas metas, entre elas a de incentivar os professores a repensarem seus planejamentos pedagógicos, com base nos erros identificados em resoluções de seus alunos. Cabe ao professor elaborar seu planejamento pedagógico, prevendo instrumentos de avaliação de acordo com os objetivos de aprendizagem. Contudo, isso não é suficiente: espera-se que o professor seja capaz de identificar as dificuldades expressas por erros ou lacunas dos alunos em atividades de aula, em tarefas extraclasse ou em instrumentos próprios de avaliação. A identificação de erros deve preceder à sua utilização como ferramenta de reflexão junto aos estudantes, além de sugerir ações que os levem a superá-los.

O referencial teórico abordado para auxiliar os professores a repensar estratégias e planejamentos pedagógicos foi elaborado tendo como base os estudos de Ball, Thames e Phelps (2008) sobre os tipos de conhecimentos necessários para o ensino da Matemática, a ideia do erro como um trampolim para a aprendizagem, proposta por Borasi (1996), e o texto de Cury (2012), que abordou a importância do erro para a construção do conhecimento.

Foi possível notar que vários desses professores fazem uso de conhecimentos sobre o conteúdo específico e também sobre seus próprios estudantes que, de acordo com Ball, Thames e Phelps (2008), podem ser identificados quando, por exemplo, o professor antecipa o que os alunos vão pensar sobre o assunto e quais serão as suas dificuldades. Evidência disso foi a fala de um participante “[...] muitas vezes já sabemos onde o aluno vai errar, é fácil saber o conteúdo que gera mais erros.”

Uma atividade de análise de planejamento, proposta durante o curso de formação continuada, foi aplicada e posteriormente analisada em comparação com a sua reestruturação, feita em um segundo momento com base na primeira aplicação e na análise dos erros feitos pelos estudantes nessa etapa. Essa atividade foi proposta com o objetivo de verificar indícios de uma possível conscientização dos professores sobre o processo de avaliação.

Com base na ideia do erro como um trampolim para a aprendizagem, de Borasi (1996), na tarefa que os professores receberam, de propor e desenvolver o planejamento de uma unidade de ensino para os seus alunos, o desafio consistia em inserir sequências e séries em algum conteúdo já programado para aquele período. Além disso, foi-lhes solicitado que integrassem, ao planejamento, um instrumento de avaliação das aprendizagens que servisse, em um primeiro momento, para a análise de possíveis erros realizados pelos estudantes e, em seguida, para o novo planejamento a partir dela. Com efeito, para o novo planejamento, foi recomendado que os professores aproveitassem os subsídios do curso e a interação com colegas para pensar as formas de avaliação praticadas, e que propusessem uma nova forma de proceder, especialmente, em relação aos erros, também como critério de avaliação dos estudantes, considerando avanços na aprendizagem.

A mudança nas atitudes dos professores, ao se posicionarem sobre os erros como aliados da aprendizagem, pode ser percebida quando se analisam os diferentes níveis de questões propostos no novo planejamento, em comparação ao inicial, e se observou que os professores passaram a pensar em seus estudantes como pessoas diferentes entre si e que aprendem, portanto, de maneiras distintas. Tall (2013) afirma que as crianças já nascem pré-dispostas a desbravarem o mundo, porém as descobertas frustrantes as fazem recuar. Quando o professor de Matemática se aproxima do aluno, desafiando-o, demonstrando que acredita que ele é capaz e mostrando que o resultado final de uma avaliação não é um rótulo ou um castigo (LUCKESI, 2014), a aprendizagem resulta, por vezes, apenas como uma consequência desse ato.

4 Considerações finais

Ao serem analisadas as respostas dos professores sobre métodos de avaliação, antes e depois do aporte teórico oferecido durante o curso, concluiu-se que muitos professores consideram a avaliação como um importante processo e não apenas como um resultado

final. Corroborando com essa ideia, Luckesi (2014) destaca que a avaliação não deve ser instrumento de tortura e ameaça dentro da sala de aula. Em casos em que os professores não cogitaram mudar seus critérios de avaliação, a razão apontada foi o cumprimento das regras da escola em que trabalham, referentes ao processo avaliativo.

A principal conclusão obtida das análises está relacionada aos planejamentos feitos pelos professores durante o curso, que evidenciou uma conscientização por parte dos professores. Destacou-se o planejamento inicial de um dos grupos, que desenvolveu o jogo da batalha naval para revisar os números múltiplos e, assim, trabalhar potências. A partir da abordagem de potências, introduziu-se o assunto sequências e séries, em um planejamento da mesma unidade, mas de uma nova forma. Ao observar a atividade proposta no novo planejamento, que resultou da análise dos erros cometidos pelos alunos na aplicação inicial, foi possível constatar que os professores consideraram, para a segunda etapa, possíveis erros que poderiam acontecer, conseguindo de certa forma evita-los.

De acordo com Ball, Thames e Phelps (2008), essa percepção que os professores tiveram trata-se da utilização do seu próprio conhecimento não só matemático, mas também estudante, o que, no caso específico recém relatado, permitiu a prevenção de erros e estratégias de intervenção. Com isso, propiciaram impulsionar o conhecimento dos estudantes partindo dos erros relevantes (BORASI, 1996).

Para a elaboração da resposta à questão de pesquisa, considerou-se como objetivo geral a análise dos efeitos do curso de formação sobre a análise de erros relacionada ao conteúdo de sequências e séries na conscientização de professores a respeito do processo de avaliação. Com as ações previstas e definidas para esse propósito, que foram expressas como metas específicas, esse objetivo foi sendo alcançado ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A professora pesquisadora, ao ler os autores que fundamentaram a investigação, pôde perceber, juntamente com a criação, a aplicação e o desenvolvimento do curso de formação continuada para professores, que a conscientização sobre o processo de avaliação deve ser permanente. Esse entendimento decorreu da constatação de que, estando em sala de aula, há muitos elementos externos que influenciam na prática do professor, que é quem realmente é responsável pelas avaliações dos estudantes. Cabe a ele o papel de decidir como avaliar o percurso das aprendizagens dos seus estudantes e os critérios que definem conceitos ou notas de desempenhos, de acordo com o modo que determinado conteúdo está sendo ensinando e aprendido em sala de aula.

Como afirma Luckesi (2014), a avaliação não deve ter caráter punitivo, não pode servir para julgar ou rotular os estudantes e, sim, deve ser um instrumento pedagógico que possa auxiliar o professor a identificar quando e em que aspectos os estudantes precisam de mais auxílio para que aprendam os conteúdos escolares. Autoras como Borasi (1996) e Cury (2012) defendem a utilização do erro em sala de aula como estratégia para auxiliar os estudantes a refletirem o caminho reverso, do resultado final ao enunciado, buscando entender se há, de fato, um erro e, em caso afirmativo, porque algo não está correto em torno daquele resultado.

Cabe ao professor gerenciar conflitos e conduzir os estudantes com questionamentos, ações e reflexões sobre os conteúdos a serem estudados, para promover situações de aprendizagem na matemática e, que produzam cada vez mais conhecimento (BALL,

THAMES e PHELPS, 2008). Também é sua tarefa planejar o percurso para que seus estudantes possam desenvolver habilidades de raciocínio matemático com as atividades de aprendizagem que propõe, e assegurar-se que esse tipo de pensamento possa ser levado para o cotidiano que os aguarda ao saírem da escola.

De acordo com Tall (2013), crianças que desenvolvem o pensamento matemático de maneira prazerosa e desafiadora costumam ter melhor habilidade de raciocínio que outras crianças que passam por experiências traumáticas. A passagem do pensamento pelos três mundos da matemática, ainda segundo o autor, muda de acordo com cada indivíduo, porém, se a criança interagir com o meio externo por intermédio de experiências positivas, ela mesma, por conta de sua curiosidade, acaba se envolvendo e desenvolvendo habilidades de raciocínio matemático.

Enfim, é possível afirmar que houve uma evolução significativa nas concepções e na forma de trabalho da professora pesquisadora em sala de aula, onde tem aplicado o que aprendeu com os estudos realizados durante o curso de mestrado, com a elaboração e desenvolvimento do curso de formação continuada, com a análise dos dados obtidos e, especialmente, com o convívio e a troca de experiências vivenciada junto aos professores participantes.

5 Referências

- Ball, D. L.; Thames, M. H.; Phelps, G. Content Knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 5, p. 389-407, Nov./Dec. 2008.
- Borasi, R. *Reconceiving mathematics: a focus on errors*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Brasília. MEC/ABMES, 2015.
- Cury, H. N. (Org.). *Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- Cury, H. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo dos erros. In: CURY, H, N.; VIANNA, C, R. (Org.). *Formação do Professor de Matemática: reflexões e propostas*. Santa Cruz do Sul: Editora IPR, 2012. p. 19-48.
- Galiazzi, M.C. *Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- Ponte, J. P. de. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, Lisboa, n. 31, 3º trimestre de 1994.
- Tall, D. Developing a theory of mathematical growth. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, Berlin, v. 39, n. 1-2, p. 145-154, 2007 TALL, D. *How humans learn to think mathematically*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Tall, D. O.; Thomas, M. O. J. Encouraging versatile thinking in algebra using the computer. *Educational Studies in Mathematics*, Berlin, n. 22, p. 125-147, 1991.
- Zabala, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Pandemia, ensino remoto e equidade: análise exploratória dos impactos nas aprendizagens

Margarida Araújo¹, José Matias Alves¹
325320005@porto.ucp.pt, matiasalvesucp.porto@gmail.com

¹Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

Compreender os efeitos do ensino remoto nas aprendizagens após o encerramento das escolas em março de 2020 suscita um enorme desafio face ao processo de escolarização dos últimos anos. A pandemia foi causa de uma grande disrupção, a maior em termos de oportunidade educativa, assistindo-se de forma abrupta a uma reconstrução formal do sistema educativo, expondo as escolas a riscos mais elevados no campo da equidade educativa.

O nosso estudo pretende identificar a perceção do impacto da Covid 19 nas aprendizagens em alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico face ao modelo e práticas de ensino remoto e aos tipos de modos de avaliação. Mais especificamente, pretende-se analisar as perceções das aprendizagens realizadas face à utilização do ensino remoto durante o biénio de 2019 / 2020 e 2020 / 2021 no âmbito das políticas públicas e estratégias pedagógicas no contexto da educação básica, procurando inferir os efeitos sobre os constrangimentos, e perceções nos resultados escolares relativamente às estratégias implementadas.

Os dados são coligidos através de entrevistas semiestruturadas a professores, grupo focal, professores e alunos, análise documental e inquéritos por questionário a alunos de escolas públicas da zona litoral e interior do país.

Palavras-Chave: Pandemia, Equidade, Ensino, Aprendizagens.

Identificação e delimitação do objeto de estudo

O objeto de estudo reflete sobre as práticas de ensino remoto, as expectativas de aprendizagens adquiridas e modos de avaliação durante o biénio 2019/21. Considerando os impactos disruptivos causados pela pandemia e pelo confinamento que se constituíram como um desafio, suscitando a robustez de que o processo de ensino e aprendizagem, durante o período de 2019/2021, se deparou com conjunturas desconhecidas e simultaneamente inovadoras que poderão ter sido causa de disparidades entre os alunos de diversas escolas no acesso ao currículo e no desenvolvimento das suas aprendizagens.

A pesquisa pretende inferir acerca das estratégias de ensino implementadas e verificar o quão graves foram as disrupções, como a escola se organizou para responder de forma eficaz às perdas de aprendizagens ocorridas e aos processos avaliativos adotados. A análise será efetuada em mais do que um ano, permitindo uma maior profundidade do nosso estudo.

Estado da arte

Em março de 2020 foi decretado, pela Organização Mundial de Saúde a Covid-19 como pandemia. Países de todo o mundo adotam o distanciamento social ou até mesmo

lockdown como medida mais eficaz para minorar o contágio da doença (UNESCO, 2020). Neste conjuntura, adotaram-se medidas de isolamento que suscitaram acentuadas transformações sociais, não só em Portugal, mas em todos os países acometidos pelo vírus.

O quadro político relativo ao contexto educativo traduziu-se na adoção de novas modalidades de ensino e implementaram-se novas diretrizes, e estratégias para minimizar as consequências da suspensão de aulas presenciais e facilitar a continuidade do processo de ensino / aprendizagens de forma remota que, segundo (Magalhães, 2020) “assume momentaneamente as responsabilidades do ensino presencial”, sendo perentório virtualizar o ensino, convertendo-o num sistema educativo em formas de homeschooling. As dificuldades para proceder à prática de novas políticas organizativas e educativas foram múltiplas devido à complexidade do processo educativo, todavia novas diretrizes, modelos e estratégias serviram para minimizar as consequências da suspensão de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino remoto de emergência.

Procedeu-se simultaneamente a uma transferência ou replicação do modelo escolar convencional para o modelo de ensino remoto de emergência, “que se tornou numa tábua de salvação e numa “stopgap solution” (Schleicher, 2020) sobressaindo a ideia de que o processo educativo se insere numa lógica social sistémica onde, no entender de (Freire, 2021) ressalta a quantidade de conteúdos e não a sua reflexão e conexão com a realidade vivida, uma vez que todo o contexto e desafios para executar novas estratégias, políticas educativas e pedagógicas foram encaradas com uma complexidade desmesurada.

O modelo ensino remoto de emergência ou o "ensino à distância ágil" como referem Hollweck & Doucet, (2020) foi descrito como, o maior impacto global na reforma do sistema de ensino (d’Orville, 2020) tendo suscitado sentimentos de angústia, inseguranças, dúvidas, sobrecarga de trabalho, agudizando os problemas emocionais quer para os docentes, quer para os próprios alunos face às novas estratégias de ensino, bem como com as aprendizagens que ficarão para trás, e que " se realizaram de forma atabalhoada face à própria metodologia de ensino, cujo objetivo pretendeu dar continuidade às atividades letivas”(Martins, 2020, p. 251).

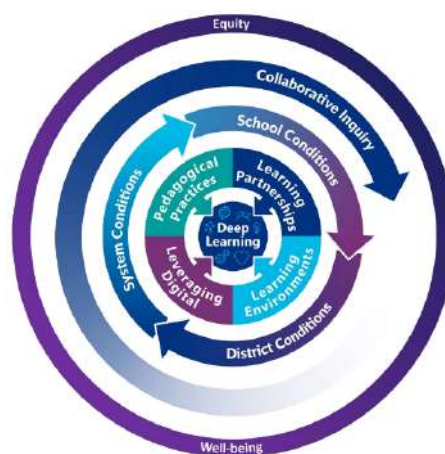


Fig.1: Modelo Remoto. Reimagined,202, p.16

Ao nível da dimensão pedagógica didática, o direito à educação foi abruptamente privado a bastantes estudantes nos diversos níveis de ensino, devido à falta de equidade e igualdade de acesso à instrução, constatando-se que “o sistema de ensino e aprendizagem se foi movendo, efetivamente, entre o caos da incerteza, do desconhecimento, da ausência de fronteiras, da fragmentação e da redenção” (Alves & Cabral, 2020, p. 96). Neste contexto, surge a necessidade de se adotar um vasto conjunto de medidas para ultrapassar com sucesso algumas desigualdades causadas pela grande disrupção ao nível educativo, pondo em causa o modelo de educação tradicional e evidenciando de forma acentuada as fragilidades sociais e económicas dos alunos mais vulneráveis, principalmente os que frequentam a escola pública (Alves & Cabral, 2020b).

Verificou-se por um lado que, o recurso às novas tecnologias minimizou os impactos gerados pela pandemia, mas por outro, a escola desagregou-se do seu papel constitucional de combate às desigualdades sociais (Alessandra Gotti, 2020) e um dos principais desafios considerados pelos professores foi motivar os alunos incutindo-lhes um novo paradigma educativo relativamente às práticas de ensino, mediada pelas tecnologias, como refere Farias et al. (2020). A transição do ensino presencial para o ensino remoto ocasionou de facto a resistências ao novo pelos estudantes, não habituados às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), e as dificuldades financeiras conjugando com a dificuldade de acesso à Internet que contemplam distintas leituras da utilização do ensino remoto (Berg et al., 2020) foram muito evidentes. A nova modalidade de ensino obrigou à utilização de uma metodologia apropriada à conjuntura pandémica de modo a favorecer a autonomia, a problematização, a aprendizagem colaborativa e a interação entre os alunos por meio das TIC.

Apesar da gramática do digital estar presente na maioria dos professores e alunos, para que o uso nas práticas pedagógicas se torne mais eficaz, será fundamental mais formação docente, assim como proceder-se a maiores adequações didático-metodológicas e sociais, pois no entender de alguns professores existem escassos recursos, e por vezes pouca orientação pelos líderes escolares e por todo o sistema, igualmente despreparado para liderar com a crise pandémica (Moreira et al., 2020).

Também a criação de novos espaços e tempos de aula, originou novas formas de comunicação mediadas pela tecnologia. A versatilidade dos espaços passa a ser acompanhada pela flexibilidade de horários e do currículo.

Segundo (Welsen et al., 2020) pensar em flexibilidade exige pensar as questões em termos de currículo, em termos educacionais e pedagógicos, aprendizagem, avaliação, metodologias, planeamento, que compõem tempos e espaços de formação (Moreira et al., 2020). Neste contexto, a adoção do ensino remoto de emergência, objetiva criar um ambiente instrutivo mais flexível, eficiente e eficaz (Young & Duncan, 2014) valorizando mais a informação e a sua forma de transmissão aos alunos em detrimento de aspetos do processo de ensino aprendizagem igualmente fundamentais (Marcello & Lasneaux, 2018), passando a tratar-se de uma modalidade de ensino que, coloca em risco ou até menospreza a centralidade do currículo tal como referem (Nóvoa & Alvim, 2020, p.38) “a pandemia tornou muito visível o declínio do ‘modelo escolar’, algo que os historiadores vinham já sinalizando há vários anos, considerando a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola”.

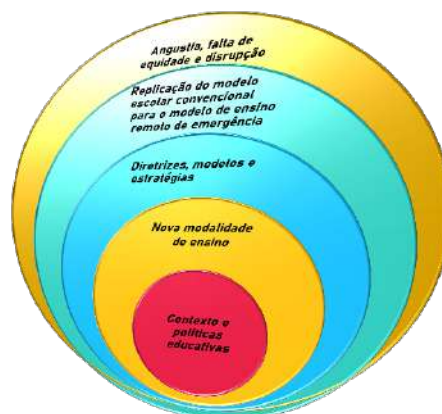


Figura 2: Declínio do “Modelo Escolar”

No âmbito da dimensão pedagógica, o ensino e a avaliação são pensados segundo (Alves & Cabral, 2015) “com a definição rigorosa de objetivos, a seleção de estratégias e atividades congruentes, à realização de experiências de aprendizagem e à testagem final”. O processo avaliativo é concebido pelo sistema educativo como forma a minimizar o impacto das tendências negativas da exclusão social no contexto da pandemia, todavia essa condição permite preservar o processo de aprendizagem, mas com a gradual carga de trabalho sobre professores e alunos na ausência de relação pessoal. A monitorização e a avaliação das aprendizagens dos alunos é tida, neste sentido como uma parte integradora do processo educativo e pedagógico, como tal, requer instrumentos condizentes com os objetivos traçados, logo o processo avaliativo das aprendizagens perspectiva-se como um assunto incontornável tornando-se num desafio (Paschoalino et al., 2020).

Problema de investigação, questões e objetivos

Perante os pressupostos elencados pelos investigadores e assumindo o papel de diretora de uma turma do segundo Ciclo, propomo-nos iniciar uma investigação exploratória que objetive refletir sobre o processo de ensino, aprendizagens e avaliação realizada com alunos do segundo Ciclo, no contexto de ensino remoto de emergência motivado pela pandemia da Covid-19 durante o biênio de 2019/ 2021.

O nosso problema de investigação reflete pois sobre com a iniquidade, incremento da desigualdade, perda de aprendizagens cognitivas, desequilíbrios emocionais e relacionais em alunos do 2º Ciclo, considerando todo o contexto relativo à restrição nas aprendizagens, face ao modelo de ensino remoto e adaptação aos sistemas avaliativos.

Como forma de responder ao problema de investigação, que conteve motivações pessoais e profissionais, vamos partir da questão da investigação genérica seguinte: Como se caracterizam as práticas educativas durante a pandemia pela Covid 19?

Para descrevermos o fenómeno em profundidade, iremos elencar três níveis de perceção no sentido de especificar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade:

- Ponto 1, ao nível pedagógico-didático (metodologias e estratégias de ensino online e promoção das aprendizagens);

- Ponto 2, ao nível tecnológico (impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens);
- Ponto 3, ao nível organizativo (estruturação das escolas durante a pandemia face a implementação da nova modalidade de ensino remoto).

Como questões de investigação pretendemos saber:

- Qual a eficácia percebida pelos diferentes atores ao nível do ensino aprendizagem?
- Como contribuíram as tecnologias para reforçar as aprendizagens no período remoto de emergência?
- Que impactos teve o uso das novas tecnologias nas aprendizagens dos alunos?
- Como se organizaram as escolas durante a pandemia face à nova modalidade de ensino remoto?

Descrição detalhada do projeto

Com base na revisão da literatura, o tipo e as estratégias de pesquisa são decisões importantes do investigador para a escolha metodológica da configuração, apresentação do problema de pesquisa e da forma de coletar e interpretar os dados empíricos. Segundo (Cordeiro et al., 2020) a metodologia utilizada é encarada como um fator que orienta os investigadores na forma de conhecer tanto a satisfação quanto a evolução de conhecimentos.

De acordo com os nossos objetivos, a investigação utiliza um estudo de caso múltiplo de natureza instrumental pois trata-se de uma pesquisas exploratórias que estimula e flexibiliza novas descobertas podendo remeter para uma multiplicidade de dimensões de um problema, evidenciando-o como um todo e suscitando uma análise em profundidade dos processos e das relações. Segundo (Yin et al., 2012) o estudo de caso representa uma “investigação empírica e compreende um método abrangente, como a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados”.

Iremos utilizar vários estudos com recurso a diversos indivíduos e vários agrupamentos de escolas. Conjugamos uma pesquisa quali-quantitativa, que procura combinar os procedimentos metodológicos (qualitativo e quantitativo) para a coleta e interpretação de dados uma vez que, pretendemos obter uma descrição detalhada de um acontecimento complexo, incluindo o aspeto contextual. (Ricardo et al., 2010,p.5) entende que é um método “mais consistente e permite maiores generalizações, todavia demandam, maiores recursos e tempo por parte do pesquisador”. O estudo assenta no paradigma interpretativo pois verificamos a existência de uma interação entre o sujeito e o objeto, assumindo-se a ideia de que se compreende o objeto através da sua intersubjetividade ou seja, “a perspectiva interpretativa enfatiza a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstroem a sua própria realidade” (Zanela Saccol,2009).

Técnicas de pesquisa e instrumentos de tratamento de dados

As técnicas de investigação sustentam um conjunto de procedimentos metodológicos que ajudam o investigador a responder adequadamente à sua inquietação inicial. No nosso estudo aplicaremos, o survey ou inquérito por questionário a 200 [100+100] alunos de cada agrupamento da zona litoral (ZL) e 200 [100+100] alunos da zona interior do país (ZI), num total de 400 alunos. A utilização de um inquérito por questionário permite “...converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005,p.101). O inquérito por questionário a utilizar contará com questões abertas e fechadas relativas às perceções dos alunos acerca das aprendizagens e processo avaliativo durante o período pandémico. Será utilizada uma escala tipo Likert que replica a frequência com que os comportamentos se manifestaram pelos alunos.

Como procedimento para participação no preenchimento do inquérito por questionário, o link, com o respetivo questionário, será enviado a cada diretor do agrupamento que reencaminhará aos diretores de turma para ser preenchido pelos alunos em contexto de sala de aula. Como forma de coleta dos dados, o investigador solicitará ao professor da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) a disponibilidade de algum tempo de aula para permitir que os alunos respondam em sala de aula, obtendo assim garantia de um número maior de respostas e permitindo que os alunos concluam com sucesso o respetivo inquérito.

O questionário, será aplicado, ao longo da segunda quinzena do mês de janeiro e primeira quinzena de fevereiro de 2022, ao qual os participantes terão acesso, após os encarregados de educação terem aceite o termo de consentimento livre e esclarecido e que lhes permita, inclusive, abandonarem a pesquisa a qualquer momento caso considerem adequado.

Outra estratégia de investigação que aplicaremos será a entrevista semiestruturada a professores que Gil (2010, p.117) entende ser “guiada por relações de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu percurso” e cujo objetivo é compreender situações concretas vivenciadas pelos entrevistados, ou mesmo obter informações a partir da perspetiva dos entrevistados. Vamos coligir os dados das entrevistas semiestruturadas de forma online, pois “servem para legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social ou para “dar voz” a comunidades silenciadas” (Duarte, 2004, p. 213). As entrevistas possibilitam-nos abordar temas complexos, que dificilmente poderiam ser compreendidos por meio do uso de questionários padronizados. Os entrevistados serão um total aproximado de 50 professores da zona litoral (ZL) [25+25] e 50 professores da zona interior (ZI) do país [25+25].

Utilizaremos dois grupos focais ou focus group, professores e alunos, do 2º Ciclo, constituídos por um total de 12 alunos e 8 professores. Sendo 6 alunos e 4 professores da zona litoral (ZL) e 6 alunos e 4 professores da zona interior (ZI) do país. No entender de (Nazifi,2011) abrange uma técnica de investigação bastante utilizada junto dos orientadores para atribuírem um foco específico a um tópico de pesquisa precisamente definido, com o objetivo de promover uma discussão entre os entrevistados.

No grupo focal, professores e no grupo focal alunos será realizada uma previa conversa de forma direta e presencial em cada um dos agrupamentos de escolas, durante o mês de outubro e novembro.

Para formação do grupo focal alunos, o investigador contactará os diretores de cada turma no sentido de participar nas reuniões do início do ano letivo onde será feito o pedido de consentimento livre e esclarecido, aos pais/encarregados de educação uma vez que se trata de alunos menores de idade. Posteriormente o investigador realizará uma previa conversa de forma direta e presencial com focous grup alunos. No grupo focal de professores será realizada online através da plataforma Zoom ou presencialmente. Para formação deste grupo focal contactaremos os participantes através da aplicação WhatsApp (caso seja possível) ou correio eletrónico.

No sentido de obtermos uma “visão” mais holística relativa às aprendizagens dos alunos durante o ano letivo de 2019/2020 e 2020/2021 e uma melhor perceção dos resultados das aprendizagens em tempo de confinamento, faremos uma análise documental dos relatórios de avaliação sumativa e atas de Conselho de Turma dos quatro agrupamentos de escolas, relativos ao final do terceiro período do ano letivo de 2019/20 (período coincidente com primeiro confinamento) e também analisaremos os mesmos resultados em relação aos três períodos do ano letivo de 2020 / 21 nos quatro agrupamentos de escolas. A este propósito, refere (Oliveira, 2021, p. 37) que se deve “buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa”.

Como técnica de recolha e tratamento de informação, os dados obtidos serão selecionados, de acordo com os objetivos do estudo e com as respetivas possibilidades de acesso e adequabilidade metodológica dos instrumentos de recolha de dados. Estes serão tratados e analisados através de softwares estatísticos específicos, concretamente o SPSS. Serão objeto de uma análise mais detalhada para identificar as dimensões de maior fragilidade, e para melhor se percecionar o desenvolvimento das atividades letivas a partir do mês de março de 2019.

Os entrevistados responderão a um conjunto de questões estruturadas realizada por dispositivo informático (plataforma Zoom) ou mediadas eletronicamente e as suas respostas são posteriormente, inseridas num software estatístico NVivo. Sendo as entrevistas uma importante fontes de informação para um estudo de caso, (Yin et al., 2012) referem que “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante” (p. 134).

Os agrupamentos foram selecionados aleatoriamente, de forma a cumprir os critérios da estratificação por conveniência relativamente ao ciclo de ensino (2º Ciclo do Ensino Básico), pela natureza do estabelecimento de ensino (público) e por zonas do país (litoral e interior).

O estudo terá um enfoque em quatro agrupamentos de escolas através da comparação entre variáveis do contexto. Dois do litoral e dois do interior. A escolha deste universo pretende obter o retrato de duas zonas distintas do país do ponto de vista das aprendizagens face ao modelo e práticas de ensino remoto, aos tipos de modo de avaliação dos alunos no período de confinamento e analisar dois meios contrastantes do ponto de vista económico, social e cultural, diferentes vivência e oportunidades educativas. No entender de (Roediger, 2013), para produção de conhecimento e análise

do problema de investigação é essencial escolher o método que mais se adequa a uma melhor compreensão e exploração da realidade a estudar.

Em relação a nossa análise comparativa de conteúdos, objetivamos que se consiga realizar uma identificação, reconhecimento e seleção de informação e conteúdo e para fazermos o relato utilizaremos a focalização progressiva do problema em estudo.

Estrutura da tese

No intuito de desenvolvermos o nosso projeto de investigação iremos apresentar o trabalho de em três partes, antepostas por uma introdução ao tema a abordar.

A primeira parte faz referência ao Enquadramento Teórico e Concetual, uma segunda parte, onde faremos um Enquadramento Metodológico e a terceira parte abrange o Estudo Empírico.

Na introdução, apresentamos a delimitação do problema de investigação, com a devida justificação e pertinência do tema, com ênfase na perceção das aprendizagens em tempo de pandemia e na modalidade de ensino remoto de emergência, bem como, as questões, objetivos e sujeitos da investigação.

Parte 1 - Enquadramento Teórico e Concetual

Procuramos clarificar as conceções que norteiam a nossa pesquisa como uma “lente” através da qual iremos analisar conceitos e perspectivas articuladas entre si. Faremos uma breve resenha histórica sobre o ensino distância focando-nos nos conceitos de ensino distância e ensino remoto de emergência. Abordaremos a noção de ensino remoto de emergência em tempo de Covid 19, no qual Silva (2020, p.19) entende que “a pandemia pela Covid-19 catapultou sistemas educacionais para território até então desconhecidos e o atual momento de crise pandémica acaba por desenvolver e implementar a criação de novas oportunidades no sistema educativo havendo necessidade de repensar novos caminhos possíveis para a continuidade da oferta do ensino”.

Em matéria educativa e segundo (Nations,2020,p.2) são identificadas “abordagens inovadoras com apoio à educação onde se testou com rapidez e mudança os modos de entrega a uma educação de qualidade”. Neste sentido, o primeiro capítulo fará referência ao impacto da pandemia nas políticas educativas e no uso do digital como forma de aproveitar a oportunidade. Analisaremos de que modo as políticas organizacionais, e pedagógicas influenciaram o modelo de ensino remoto, as estratégias e metodologias do ensino aprendizagem com recurso à gramática do digital. Neste contexto faremos referência à resistência e suspensão do sistema educativo, ao uso da tecnologia digital e respetiva interação no modelo de ensino remoto com carácter emergencial e que se tem apresentado como uma saída graças à evolução das tecnologias e das redes de comunicação, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem, sendo que, (Williamson et al., 2020, p.14) refere que “o modelo pedagógico muitas vezes permanece focado no instrucionismo, mesmo com a mudança dos meios para Internet”.

No âmbito da investigação, a evolução tecnológica mudou os conceitos de tempo e espaço e a velocidade de transferência de informação impactou as lógicas de ação e os modelos educativos bem como as formas de produção do conhecimento que “aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas procuras educativas decorrentes das mudanças na organização da economia mundial.”(Belloni, 2005,p.6).

O segundo capítulo, o nosso trabalho fará referência às lógicas de ação em contexto pandêmico. Apresentaremos a genealogia do conceito de ação social de acordo com a ideia sociologicamente concebida por Weber para a construção da análise da ação social. Abordaremos a lógica de ação estratégica como uma conceção de escola que (Silva, 2007) entende ser uma “arena política” onde implementam e se desenvolvem metodologias e táticas pelos atores organizacionais com enfoque na abordagem estratégica e a abordagem sistémica encaradas como duas dimensões complementares e que permitem balizar os conceitos teóricos da ação racional associados às dimensões analíticas para melhor entendimento e compreensão das estratégias de ação. Sendo que, no entender de (Silva, 2007,p.105) nos remete para “a compreensão dos sentidos norteadores da ação dos atores em contexto organizacional”. Esta ação implica a adaptação aos conceitos de ação social e de poder. Ostentaremos a ideia de modelo político e lógicas de ação em contexto organizacional escolar no sentido de interpretação e monitorização da ação nas organizações escolares.

No terceiro capítulo abordaremos o modelo avaliativo na modalidade de ensino remoto, com referência ao processo de avaliação, ambiguidade e limitações de todo o contexto avaliativo, considerando a transição entre o modelo formativo e um modelo sumativo ou classificativo. Sendo certo que o sistema educativo incorreu em significativas reestruturações durante o período pandêmico, a avaliação é o elemento chave no mecanismo de controle, e em contexto de pandemia percebe-se que tenha sido, por si só, indutivo e gerador de desigualdade. A prática de consolidação de conteúdos como processo avaliativo obriga a critérios fidedignos e verdadeiros sendo que, o processo deve decorrer de forma contínua e sistemática, obedecendo a fundamentos objetivos com recurso ao exercício de se olhar o currículo atentamente, analisando e identificando os conteúdos mais importantes, facto que se tornou inexecutável de realizar durante o período pandêmico. A avaliação deve ser (Edu.M., 2020) “um processo integrado no desenvolvimento do currículo, com o objetivo central de ajudar os alunos a aprender melhor, designadamente dando-lhes um feedback de qualidade”. O processo avaliativo deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma consciência sobre as aprendizagens, a forma como as adquirem, a promoção da autonomia e capacidade de reflexão.

Neste processo é fundamental conhecer a estrutura avaliativa, percebendo a escolha dos domínios técnicos, pedagógicos e políticos para mostrarem as possibilidades reais de cada situação. Para (House,2000) “a avaliação é um objeto da modernidade e deve ajustar-se à sociedade à medida da sua modernização, cumprindo o papel de dizer, comparativamente, se algo é melhor, ou pior; se é certo, ou errado; se funciona ou não. “(House, 2000, p. 60)

Dentro dessa lógica, a avaliação assume a competências funcional e central de mecanismos de controle que permite uma reflexão sobre a importância do todo, cabendo ao professor o planeamento da avaliação e olhar para lá dos muros da escola procurando

estar atento à percepção e sensibilização dos acontecimentos a partir de um esforço intelectual e holístico. Considerando o conceito de visão holística como uma competência que se traduz pela facilidade em se compreender melhor a importância da interdisciplinaridade, que na perspectiva de Hoffmann (1991), concebe o conhecimento como uma apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-análise -ação do que se passa na sala de aula em direção a um saber polido, carregado de significados e de compreensão.

Parte 2 - Enquadramento metodológico

Apresentaremos no capítulo quatro os procedimentos de investigação como um conjunto de ações levadas a cabo pelo investigador com a finalidade de realizar uma investigação científica. Será caracterizado o estudo geral com apresentação do objetivo, questões de investigação e tipologia do estudo empírico.

Parte 3 – Estudo Empírico

Onde apresentaremos os resultados e discussão dos mesmos, por agrupamento e de acordo com as respetivas fontes de informação.

No capítulo seis tecemos as conclusões finais onde apresentamos as conclusões resultantes da nossa investigação e articulação com os dados teóricos enunciados, apresentando as respostas obtidas ao nosso problema de investigação com o objetivo de dar um contributo para o conhecimento científico e para uma provável elaboração de futuros estudos desta temática.

Finalmente, apresentaremos as referências bibliográficas com as referências usadas no texto e um capítulo de anexos onde se encontram disponibilizados os anexos.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. L, 19, 223.
- Alessandra Gotti. (2020). Como avaliar em tempos de pandemia ? Escola Nova. Escola Nova
- Alves, J. J. F. M., & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 630. <https://doi.org/10.18222/ea.v26i63.3690>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2020a). Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção. <https://www.researchgate.net/publication/342014660>
- Belloni, M. L. (2005). Educação a distância e inovação tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(1), 187–198. <https://doi.org/10.1590/s1981-77462005000100010>
- Berg, J., Vestena, C. L. B., Zwierewicz, M., & Costa-Lobo, C. (2020). Pandemia 2020 e Educação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 15(4), 470–487. <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10855>
- d’Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49(1–2), 11–15. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>
- Freire P. (2021). *A Educação Contemporânea*, 83–93. <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-38-1.04.03.21>
- Hollweck, T., & Doucet, A. (2020). *Pracademics in the pandemic: pedagogies and professionalism*. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 295–305. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0038>
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*.

- Magalhães, T. F. de A. (2020). A Escolarização Do Estudante Com Deficiência Em Tempos De Pandemia Da Covid-19: Tecendo Algumas Possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 205–221. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>
- Marcello, & Lasneaux, V. (2018). Inovação Metodológica Para Ensino-Aprendizagem: Método Sai + (Sala De Aula Invertida Aumentada) Methodological Innovation for Teaching-Learning: Sai Method + (Increased Flipped Classroom).
- Martins, R. X. (2020). A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *EmRede - Revista de Educação a Distância*.
- Min. Edu. (2020). Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E @ D). Ministério Da Educação.
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Moving from emergency remote teaching to digital education in times of pandemic. *Dialogia*, 34, 351–364.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49(1–2), 35–41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Oliveira, G. S. De. (2021). Análise Documental Como Percurso Metodológico Em. 36–51.
- Paschoalino, J. B. de Q., Ramalho, M. L., & Queiroz, V. C. B. de. (2020). Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. 113–130.
- Ricardo, W., Freitas, S., Jos, C., & Jabbour, C. (2010). O estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa: Fundamentos, roteiro de aplicação e pressupostos de excelência. XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 1–13.
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational educational science. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 14(1), 1–3. <https://doi.org/10.1177/1529100612454415>
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. *OECD Journal: Economic Studies*, 1–31. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Silva, D. V. e. (2007). Escola e lógicas de acção organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 15(54), 103–126. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362007000100007>
- UNESCO. (2020). 48223.
- United Nations. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 26, e12. <https://doi.org/10.24215/18509959.26.e12>
- Welsen, S., Morgan, P., & Walker, J. (2020). Flexible Learning during Educational Disruption: A Case Study of Teaching Integrated Circuits Design. 2020 IFEEES World Engineering Education Forum - Global Engineering Deans Council, WEEF-GEDC 2020. <https://doi.org/10.1109/WEEF-GEDC49885.2020.9293628>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Yin, R. K., Saugo, A., & Sala, L. G. (2012). Apresentação de “Estudo de Caso: Planejamento e Métodos” de Robert K. Yin. <http://soniaa.arq.prof.ufsc.br/arq1001metodologiacinetificaacaplicada/met2008/yin.pdf>
- Young, S., & Duncan, H. E. (2014). Young, S., & Duncan, H. (2014). Online and face-to-face teaching : How do student ratings differ ? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), Online and Face-to-Face Teaching : How Do Student Ratings Differ ? 10(April), 70–79.
- Zanela Saccol, A. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração Back to basics: understanding the research paradigms and their application in management

Educação digital: moving to the future - desafios para a escola, professores e alunos

Luísa Orvalho

luisa.orvalho@gmail.com e lorvalho@ucp.pt

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

Colaborar, para inovar num tempo de pandemia de Covid-19 e de transição de uma sociedade contemporânea de natureza tipográfica para uma sociedade algorítmica, é o objeto de estudo desta reflexão na, sobre e para ação, de passagem de um ensino remoto de emergência para um ensino a distância de qualidade, inclusivo e de forte presença social. Este é um artigo de revisão do estado de arte que pretende dar um contributo à questão de investigação: como ampliar o espaço físico da escola, para o ciberespaço, com o apoio das tecnologias emergentes da nova era digital e do trabalho colaborativo, e em rede, dos profissionais do ensino e formação? “. A pandemia deixou a descoberto grandes fragilidades no modelo de transição de um ensino aprendizagem face-to-face (F2F) para o modelo a distância, total ou parcialmente online. Uma delas, foi a inadequação dos modelos organizacionais e pedagógicos adaptáveis a uma geometria variável de presença/distância e sincronismo/assincronismo. Outra, foi/é a falta de uma pedagogia adequada às formas não-presenciais de aprendizagem. Ainda outra, foi o uso de plataformas para realizar avaliação por exames a distância, com a perspectiva de aumentar a aceitabilidade e a autenticidade dos resultados dos exames, na medida em que os softwares próprios de vigilância remota automática, como supervisores virtuais, ou ferramentas para monitorizar se o aluno consulta novas páginas da web, estão a ser objeto de investigação pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), depois de uma denúncia de que havia indícios de violação do regime de proteção de dados.

Palavras-Chave: Digitalização Da Escola, Educação Digital “Onlife”, Pedagogia Da Autonomia, Cultura De Ecologia Cognitiva.

Introdução

A ilusão antiga de que ensinar é transferir “conteúdos” ficou definitivamente comprometida e posta à prova perante uma pandemia que obrigou a suspender as aulas presenciais, fechar as escolas (a 16 de março de 2020, e de novo em janeiro de 2021), e mover o ensino presencial para um ensino a distância. Foi, e continua a ser, simultaneamente, uma oportunidade, a nível nacional, de se repensar e reimaginar a educação e formação do futuro.

A pandemia deixou a descoberto grandes fragilidades neste modelo de transição. Uma delas, foi a inadequação dos modelos organizacionais e pedagógicos adaptáveis a uma geometria variável de presença/distância e sincronismo/assincronismo. Ainda outra, foi/é a utilização de uma pedagogia adequada às formas não-presenciais de aprendizagem. Ainda outra, foi/é a dificuldade e a falta de garantia de confidencialidade na realização dos exames finais online, pois estes exigem um software de exame, próprio, como supervisores virtuais, ou ferramentas para monitorizar se o aluno consulta novas páginas da web. Apesar de todos os contratemplos, Dias Figueiredo, pai do projeto Minerva, em 1985, considera que esta experiência de explorar ferramentas e tecnologias que

suportam e envolvem os alunos na sua aprendizagem online foi muito rica e, simultaneamente, muito difícil e stressante para algumas famílias, crianças, jovens, adultos e também para os professores, formadores e diretores das escolas, mas que o desafio foi superado. Para Dias de Figueiredo (20 junho, 2020), “a dicotomia entre mundo presencial e mundo online é hoje um falso problema. Os dois mundos já não têm fronteiras”. Hoje, não podemos prescindir das tecnologias digitais, do uso dos telemóveis, das redes sociais, do Instagram, Twitter, Facebook, WhatsApp, da comunicação na Internet, do correio eletrónico e do Messenger, do acesso às Bases de Dados e aos Recursos Educativos Abertos (EOR), à ciência do BIG DATA, existentes na “Cloud”, na diversidade de contextos, formais ou informais, públicos ou privados, para ensinar e fazer aprender.

As tecnologias emergentes da 4ª Revolução Industrial, expressão cunhada na feira de Hannover, na Alemanha, em 2011, provocaram uma vertiginosa e excitante mudança disruptiva que permitiu um conjunto de inovações generalizadas nos mundos físico, digital e biológico, sem precedentes na história da humanidade. A educação e formação não foram exceção, como bem descreve Klaus Schwab, Fundador e Presidente do Fórum Económico Mundial, nos seus livros “A Quarta Revolução Industrial”, de 2018 e “Moldando a Quarta Revolução Industrial”, de 2019. A inteligência artificial, a tecnologia 5G, a computação em nuvem e de proximidade e a Internet das coisas (IoT), são por exemplo, algumas das tecnologias emergentes da 4ª revolução Industrial, que estão a moldar o futuro da educação digital.

Para Xavier Aragay (2019) a inteligência artificial, por exemplo, entrará com força na educação do futuro e, com tal, devemos prepararmo-nos para não sermos apanhados de surpresa, e aproveitar ao máximo a era digital. A utilização da IA na educação, começou a produzir novas soluções de ensino e aprendizagem, mas estas requerem infraestruturas avançadas e um ecossistema inovador.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que tem como objetivos estratégicos promover a educação como direito fundamental, melhorar a sua qualidade, promover a experimentação, a inovação, a difusão e utilização partilhada da informação e de melhores práticas, assim como o diálogo sobre políticas em matéria de educação, publicou, em 2019, o artigo de Francesc, P. et al. (2019) sobre “Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development”, apontando soluções inovadoras de ensino e aprendizagem que estão a ser testadas em diferentes contextos (Barcelona, Projeto Reimagine Education Lab.).

Também, o projeto da OCDE “The Future of Education and Skills 2030” (2018), visa ajudar os sistemas educacionais a determinar os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de que os alunos precisam para prosperar e moldar o seu futuro, na nova era digital.

1.Moving online

A educação online inclui o ensino e a aprendizagem online. A qualidade da aprendizagem online resulta das decisões tomadas quanto ao design, planificação e gestão do currículo e da avaliação e, sobretudo, dos perfis de aprendizagem do aluno e das suas características relativamente à forma como interage com a tecnologia.

A aprendizagem online de qualidade é significativamente diferente da resposta de “ensino remoto de emergência” (Dias de Figueiredo, 2020), um ensino online, síncrono e assíncrono, que aconteceu na maioria das escolas, nos tempos de crise pandémica, devido à rapidez da mudança de aulas presenciais – face-to-face (F2F) - para ensino a distância (EaD). O ensino remoto de emergência “não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim, fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise” (tradução para português de Hodges, et al., (March 27, 2020).

Cada escola escolheu as plataformas do sistema de gestão de aprendizagem - Learning Management System (LMS) - que lhe pareceu ser o mais acessível e intuitivo para alunos e professores, sem, eventualmente, ponderarem todas as dimensões recomendadas por Means, B. et al. (2014) no livro “Learning Online. What Research Tells us About Whether, When and How?” para o processo de design dos cursos online. Os autores identificam nove dimensões: são modalidade, ritmo, proporção aluno-instrutor, pedagogia, função do instrutor online, função do aluno online, sincronia de comunicação online, função das avaliações online e fonte de feedback.

- modalidade (totalmente online; blended com diferentes percentagens; e F2F);
- ritmo (individualizado ou coletivo);
- rácio aluno-professor;
- pedagogia de contexto (expositiva, colaborativa, prática, ...);
- função / papel do professor online;
- função / papel do aluno online;
- sincronia da comunicação online (totalmente síncrona, assíncrona ou mista);
- função/ papel das avaliações online;
- fonte do feedback (autoavaliação, avaliação do professor, avaliação pelos pares)

(cit. in Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, March 27, 2020).

Na comunicação online síncrona, o professor/tutor e os alunos/formandos interagem em simultâneo, recorrendo a ferramentas de comunicação síncronas, como por exemplo, chat, whiteboard ou videoconferência, enquanto que na comunicação assíncrona – o professor/ tutor e os alunos/formandos interagem em tempos diferentes, utilizando como ferramentas, por exemplo, o fórum ou o email, transferência de ficheiros.

Os alunos, hoje, também são muito diferentes. Atualmente, temos uma nova população de alunos, que nasceu entre os anos 1985 a 1995, e que cresceu com a propagação destas novas tecnologias. Uma geração a que Michel Serres (2012) chamou de “polgarzinha / petite poucette”, por serem alunos que habitam o virtual, vivem “dentro” das tecnologias, e estão sistematicamente conectados, sendo capazes de manipular diferentes informações ao mesmo tempo, e não, como a maioria dos seus professores que vivem “com” elas.

2. A educação mediada, ampliada e enriquecida pelo digital, é uma oportunidade de inovação social. Educação digital “onlife”

Hoje, vivemos num tempo de profunda revolução do ensino e da aprendizagem, que nos obriga a uma mudança disruptiva na forma como é preciso ensinar para que todos os nativos digitais aprendam, um mundo que combina ciência e cultura, tecnologia, sociologia e filosofia. Luciano Floridi, considerado uma referência mundial na infoética ou ética da informação, professor, filósofo e pesquisador do Instituto de Internet da Universidade de Oxford, acredita que a filosofia pode ajudar a sociedade a lidar com as questões relacionadas com a internet e a tecnologia; na nova realidade “onlife”, “já não faz sentido tentar separar online e offline” (8 de julho, de 2015), porque vivemos uma nova ordem social, económica, política e ética no seio da qual esse tipo de distinção não tem sentido. “Onlife”, termo batizado por este expert, em 2013, para evidenciar a confluência da Sociedade da Informação e da democratização da tecnologia.

A aprendizagem onlife, termo cunhado pela Iniciativa Onlife, da Comissão Europeia da União Europeia, onde se defende o fim da distinção entre offline e online, assim como a ideia de que as tecnologias são simples ferramentas ou recursos de apoio à aprendizagem.

Hoje vivemos num tempo de transição de uma sociedade tipográfica para uma sociedade algorítmica (Pierre Lévy, Figura 1) em que se procura a expansão da inteligência humana coletiva (a internet representa a expressão da inteligência humana), que interliga informações e transforma tudo em símbolos.



Figura 1 – Pierre Lévy (4, de julho, 2016). O Big Data e a próxima revolução científica. Fonte: <https://youtu.be/W5hIcxKPVRw>

Lévy é especialista na teoria da inteligência coletiva e precursor da Cibercultura, filósofo e sociólogo francês, criador do conceito de inteligência coletiva. Para este filósofo da informação, temos hoje uma grande responsabilidade pelo que ocorre online e pela próxima revolução científica, que não será uma revolução da tecnologia, mas antes, uma revolução nas ciências humanas (Sociologia, Psicologia Social Economia, Linguística, ...). Pelo facto de estarmos todos conectados pela internet geramos uma quantidade enorme de dados - Big Data – que permite observar e processar a atividade e as interações entre os seres humanos, causando um grande impacto na civilização e contribuindo para acelerar uma nova revolução. Como usaremos as novas tecnologias para aumentar a inteligência humana coletiva, é a questão a que o projeto Information Economy MetaLanguage (IEM), uma ferramenta de expansão da inteligência coletiva

que trabalha com o oceano de dados da memória digital comum à humanidade, pretende dar um contributo. Gigantes da comunicação como o Google e o Facebook estão a promover o uso de inteligência artificial para explorar e analisar dados. Isso significa que a lógica e a computação tendem a prevalecer na forma que entendemos a realidade.

Hoje estamos no início de uma nova transição de sociedade, que não sabemos quando estabilizará, o mundo da pós-modernidade, que o sociólogo Zygmunt Bauman (2001) batizou de modernidade líquida, muito diferente da sociedade do século passado, em que as fronteiras estão sempre em mudança.

No século XXI, dizer aos jovens que têm de escolher um projeto de vida para a vida inteira e segui-lo passo a passo, já não é possível. Neste mundo de interdependências, volátil, incerto, complexo e ambíguo (VUCA), cada um(a) tem de criar a sua identidade e ir redefinindo-a continuamente ao longo da vida. Para alcançar um projeto de vida feliz há dois valores indispensáveis: a segurança e liberdade, mas o grande dilema é que não dá para ter as duas ao mesmo tempo (Bauman, 2009).

António Dias de Figueiredo (2020) considera que temos de começar a construir a inovação, mas pelas margens do sistema, onde esta possa florescer sem ser confrontada sistematicamente pela tradição. Uma formação para a mudança cultural, que promova nos alunos a autonomia para aprender - a Pedagogia da Autonomia.

3. Infraestruturas avançadas e um ecossistema inovador para a educação digital do futuro

A crise pandémica veio acelerar a necessidade de mudança na educação através da colaboração e da partilha das melhores práticas apoiados em pedagogias online. A transposição das práticas pedagógicas e didáticas presenciais para os ambientes digitais online não funciona, sendo necessário uma transformação no processo educativo e pedagógico.

O Programa de Digitalização para as Escolas, inserido no Plano de Ação para a Transição Digital, do Programa de Recuperação e Resiliência (PRR, 2021-2026), tem como finalidade transformar as aprendizagens através da diversificação de meios, metodologias, recursos e infraestrutura tecnológica, garantido uma escola como ecossistema, que fomente mais inclusão, literacia digital e de informação, com novas formas de interação potenciada por novos recursos educativos (Pilar I: Capacitação e inclusão digital das pessoas e Subpilares: Educação digital; Formação profissional e requalificação ; Inclusão e literacia digital).

Esta reforma para a educação digital, pretende potenciar as mudanças curriculares introduzidas pelas políticas educativas mais recentes, nomeadamente o programa de autonomia e flexibilidade curricular (DL 55/2018), a educação inclusiva (DL 54/2018) e todos os documentos curriculares como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a sua operacionalização em torno das Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos Profissionais (Despacho 7414/2020) e Cursos Artísticos Especializados (Despacho 7415/2020) . Por outro lado, o Programa Portugal INCoDE.2030, no eixo Educação, que visa educar as camadas mais jovens da população, através do estímulo e reforço nos domínios da literacia digital e das competências digitais em todos os ciclos, níveis de ensino e de aprendizagem ao longo

da vida, será fortemente ancorada na produção de conteúdos educativos, melhorando e atualizando, quer os espaços didático-pedagógicos de educação formal, quer os de educação não formal, criando condições para a melhoria do sucesso escolar e a redução do abandono escolar precoce.

3.1 Escola como ecossistema humano

Os desafios que se colocam às escolas, são enormes. A escola como ecossistema humano (Bronfenbrenner, 1987, in Sousa, 1998) tem diferentes comunidades (alunos, professores funcionários) em interação com os todos os outros stakeholders internos e externos constituindo um todo – a própria escola. Esta cooperação leva-nos, à imagem do ecossistema, em que diferentes comunidades interagem e trabalham para o mesmo fim, com proveito mútuo. Num ecossistema, uma perturbação no equilíbrio influencia todos os envolvidos, tal como acontece na escola, e no sistema de garantia da qualidade.

A sociedade contemporânea, caracterizada pela volatilidade do conhecimento, pelo imperativo de antecipação das necessidades de um futuro incerto e competitivo, pela complexidade da multiculturalidade, e pela ambiguidade, fruto de uma evolução tecnológica acelerada e de uma globalização crescente, reserva à Educação, a função social, corporizada na escola, a capacidade de gerar e gerir as mudanças necessárias para produzir cidadãos com uma formação integral capazes de aprenderem durante toda a vida e enfrentarem, com perseverança e resiliência, a mudança em todos os domínios da sociedade.

Fortalecer um modelo ecológico de escola, implica possuir os quatro elementos exigíveis a qualquer ecossistema humano: uma população, um ambiente/meio envolvente, uma tecnologia e um nível de relações organizadas. Nesse sentido cada escola deve construir a sua cultura própria, espelhado no seu Projeto Educativo e clarificado na sua Missão, e uma Infraestrutura Tecnológica que a prolonguem para o ciberespaço.

As dificuldades relativas a equipamentos e plataformas digitais de acesso ao mundo online foram já, em grande parte, resolvidas, ou serão resolvidas cabalmente com o PPR. Agora é urgente capacitar os professores e os formadores para melhorar as pedagogias, centradas na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento da autonomia dos alunos aprenderem, de pesquisarem para, com responsabilidade e espírito crítico, enfrentarem os desafios e os problemas colocados por um professor facilitador, mediador e não de um simples transmissor de conteúdos, resolvendo os projetos e apresentando soluções criativas (project based learning).

4. Ensino a distância: desafios para os professores, para os alunos e para a escola

Um dos maiores benefícios da aprendizagem online é a flexibilidade em disponibilizar aos alunos os recursos de aprendizagem inteiramente online, e não por e-mail, por exemplo, permitindo-lhe aprender a ritmos diferentes, aceder a qualquer hora e em qualquer local e ter acesso ilimitado a nova informação.

Para compreender, numa primeira aproximação, o que está envolvido na transição do modelo tradicional para os modelos que incorporam a distância, é útil ter em conta seis variáveis relevantes: simultaneidade, tempo, controlo, ritmo, tecnologia e a empatia.

Quando se trata de escolher a tecnologia para envolver os alunos neste novo desafio, antes de implementá-la no design do curso, Bates & Poole (2003, cit. in Orvalho, L., 2020, pp. 5-6), consideram a existência de oito fatores a que é preciso responder, dentro da corrente da psicologia cognitiva:

- S - students: Is the technology appropriate for the particular group or range of students? Will students be able to easily access the technology with their current computer devices (including mobile devices)? Will students continue to have access to their work on the online technology after the course has been completed (if this is important to you)?
- E - ease of use: Will students need to take a lot of time to learn how to use the technology? Will I need to take a lot of time to learn how to use the technology? Am I comfortable enough with the technology to guide students if they have questions? If you answered 'no' to the last two questions, you may need to go to a training workshop (if available) or ask your colleagues for support. Or, if you don't currently have time to learn the technology, you may wish to select one that has a shorter learning curve or you are already familiar with.
- C - costs: Will I or my students need to pay to access the technology? If so, you may wish to select a similar technology that is freely available either on the web or hosted by your organization. Are there licensing costs for archiving any of the course material after the life of the course (if it's required for you to maintain an archive of students' work)?
- T - teaching and learning: Does the technology support the learning outcomes of my course? Does the technology engage students in their learning? Does the technology make my teaching more efficient (i.e. reduce marking time)?
- I - interactivity: Does the technology support student-student, student-instructor, or student-content interaction?
- O - organizational issues: Are there support structures to update and maintain the technology? Is there help or support available to me or the students if needed? Is there a way for me or my students to retrieve their material if the technology fails or is replaced? Will I need to manage students' accounts or login information or can they register and login to the technology themselves?
- N - novelty: Will this technology provide a new learning experience for students? Will this technology help me advance my teaching approach? Have others used this technology for educational purposes? If so, can I learn from their challenges and success? If it's a relatively new technology, am I prepared if there are technical difficulties?
- S - speed: Can I update content on the technology whenever I want to? Can I and my students quickly get setup to use the technology?

4.1 O papel do professor e o papel do aluno no ensino e aprendizagem online.

Existem vários modelos de aprendizagem colaborativa e de interação em ambientes virtuais, que se distinguem pela sua adaptabilidade e atualidade, e que fortalecem a presença social (Orvalho, L., Cunha, A., Dantas, J., Arantes, P. Arantes, Monteiro, S. 2020, pp. 6-9):

- modelo e-moderating / modelo de e-moderador de Gilly Salmon (2000);
- modelo de Brown (2001);
- modelo de Faerber (2002);
- modelo de Henri e Basque (2003);
- modelo “Community of Inquiry” de Garrison & Anderson (2003).

Este último modelo, ou modelo de comunidades de investigação, suportado pelas aprendizagens construtivas e colaborativas, os autores identificam três “presenças” (cognitiva, social e de ensino) que se relacionam e conjugam entre si no ato de aprendizagem. A presença cognitiva está fortemente relacionada com o conceito de pensamento reflexivo de Dewey (1959). O pensamento reflexivo envolve um estado de dúvida que provoca o pensamento e um ato de pesquisa, de busca de conhecimento que esclareça a dúvida, estando todos estes fatores relacionados com as relações e com a prática. Esta presença incita os alunos a desenvolverem a capacidade de reflexão crítica. A presença social está relacionada com a capacidade de um grupo de uma comunidade se projetar, tanto social como emocionalmente, através do meio de comunicação estipulado. A presença de ensino é o que o professor faz para criar uma comunidade de investigação que inclui a presença tanto cognitiva como social. Portanto, não incidem especificamente sobre os elementos sociais e cognitivos em si, mas nos papéis de um professor ou nas funções reais que um professor deve executar para criar e manter um ambiente dinâmico de aprendizagem. Estas funções são integrativas, no sentido de que a presença de ensino reúne o cognitivo e social de forma proposital e sinérgica (Garrison & Anderson, 2003, p. 66), como se representa na Figura 2.

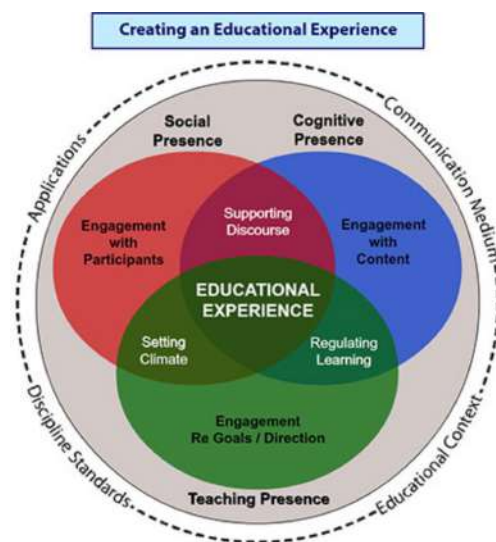


Figura 2: Community of Inquiry framework (Garrison & Anderson, 2003)

4.2 Ferramentas da web para o ensino online

As escolas têm de saber organizar-se e criar a sua identidade digital única, de forma a explorar geometrias variáveis, aprofundando a aprendizagem mista, “blended learning”, procurando o melhor da aprendizagem presencial com o melhor da aprendizagem a distância, no uso dos espaços, dos tempos e dos agrupamentos dos alunos, tirando partido da componente social da aprendizagem presencial e da avaliação enriquecida com a dimensão online, nomeadamente a avaliação entre pares, o uso de jogos digitais,

das ferramentas da avaliação online, como por exemplo o uso dos e-portefólios, Quizizz, Kahoot, Socrative, etc. Para desenvolver as competências para o século XXI são precisas não só novas pedagogias de ensino online como ferramentas da web que facilitem a sua aquisição e desenvolvimento, como por exemplo aquelas que se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1- Ferramentas da web

Inquiry	Scoop - https://www.scoop.it/ ; RefMe - https://refmewebsite-ui.herokuapp.com/#/ ; Pinterest - https://www.pinterest.pt/ ;; Pearltrees- https://www.pearltrees.com/ ; Mendeley - https://www.mendeley.com/
Collaboration	Padlet - https://padlet.com/ ;
Discussion	Tricider https://www.tricider.com/ AnswerGarden - https://answergarden.ch/

Alguns exemplos de ferramentas da web, que podem apoiar e suportar a avaliação das aprendizagens e o feedback aos alunos para melhorar o ensino, são (Tabela 2).

Tabela 2- Ferramentas da web

a)	Edmodo (Assess student progress and performance with a follow-up bulletin);
b)	Tellegami (discussion /collaboration, peer review);
c)	Kahoot (diagnostic and formative assessment);
d)	Piccolage (brainstorming /discussion with poster);
f)	Quizzes (formative and summative assessment);
g)	Google Forms (diagnostic, formative and summative assessment).
h)	e-portfolios (https://pt.wix.com/)

O e-portefólio reflexivo de evidências de aprendizagem é, talvez, nos dias de hoje, a estratégia de avaliação alternativa e eficaz mais usada. Nas atuais práticas de ensino, o e-portefólio é muito valorizado, pois assenta numa “visão construtivista da aprendizagem e de avaliação formativa alternativa, mais autêntica e participativa” (Orvalho, 2012, p. 5716). Tem vindo a alcançar um maior destaque no campo da avaliação e tem contribuído para uma avaliação formativa “mais autêntica, dinâmica, fundamentada e participada” (Orvalho, 2012, p. 5717).

A transição para o ensino online não pode ser a reprodução por videoconferência do modelo presencial, com os defeitos que lhe são próprios, agora agravados com alguma falta de literacia digital e sem conhecimento das potencialidades e os pontos fracos de cada tecnologia. É preciso não deixar ninguém para trás, especialmente aqueles alunos mais desfavorecidos, que não dispõem de equipamentos ou com acesso reduzido/ou sem acesso à Internet, no local da sua residência.

4.3 Desafios para os professores e os alunos em tempo de Covid-19

Os professores e alunos conseguiram construir comunidades de aprendizagem e de prática, de forma colaborativa, em tempo de Covid-19. O grupo dedicado à ajuda entre

professores “E-learning – Apoio”, criado no Facebook, por livre iniciativa dos professores no dia seguinte ao fecho das escolas, foi um exemplo de como os professores, se automobilizaram e organizaram para vencer as suas dificuldades, neste tempo de pandemia.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/eLearningApoio/>

Este grupo constitui, assim, uma comunidade de aprendizagem e de formação na, sobre e para a ação, uma inteligência coletiva, compartilhada que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades, uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade. Uma cultura de ecologia cognitiva (Pierre Lévy, 1992), em que as cognições, atitudes e ideias partem da construção do coletivo e não do indivíduo, mediada por uma tecnologia digital, que permitiu criar um novo espaço e conhecimento dinâmico e quantitativo, produzido em colaboração, de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva.

O grupo “E-learning-Apoio”, formado no Facebook respondeu, de forma eficiente, à questão: como usar as novas tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva? Temos uma grande responsabilidade pelo que ocorre online. A internet é a expressão da inteligência humana coletiva (Pierry, Lévy, 2019, Entrevista Fronteiras Salvador, 04.07.2019).

O roteiro “Contributos para a implementação do Ensino a distância nas Escolas” da DGE, para o ensino básico e secundário, constitui-se como uma ferramenta de apoio às escolas na implementação do Ensino a Distância, em tempo de confinamento, a partir de 8 de fevereiro de 2021. (<https://apoioescolas.dge.mec.pt/ContributosEaD>).

Para Pierre Lévy, os seres humanos são incapazes de pensar só e sem o auxílio de qualquer ferramenta. No contexto tecnológico Lévy propõe a construção de um meio em que:

Não há mais sujeito ou substância pensante, nem “material”, nem “espiritual”. O pensamento se dá em uma rede na qual neurónios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações. (Pierre Lévy, 1992, p.135)

Para muitos professores, tem sido a oportunidade de experimentarem “a arte da possibilidade” (Zander, 2000), de conhecerem os seus limites perante os grandes desafios; para outros professores, foi a experiência de pensarem um mundo novo, que permita através de novas ferramentas e uma nova pedagogia, tirar partido da ligação em rede, da colaboração e da aprendizagem em comunidade, para não deixar ninguém para trás; ainda para outros professores, foi o primeiro contacto com uma tecnologia, de que

já tinham ouvido falar, mas que nunca tinham posto em prática, por força da inércia associada às rotinas de muitos anos de ensino presencial.

Para alunos tem sido uma oportunidade de colaborar, de construir autonomia e responsabilidade, de aprender a aprender e resolver problemas com base em desafios.

A ameaça do COVID-19 apresentou desafios únicos para as escolas, para os alunos, professores, pais e todos os stakeholders, mas, Dias de Figueiredo considera que foi um desafio superado pela ação colaborativa de todos, e em especial, dos professores, que se souberam mobilizar e organizar para vencer as suas dificuldades, nesta emergência de ensino remoto, para dar resposta ao fecho abrupto das escolas e à transição de aulas presenciais para online.

Em jeito de conclusão...

Num mundo que é hoje de presença e distância, em que a aprendizagem acontece em qualquer lugar e a qualquer hora, o importante é que cada um(a) abrace diariamente o presente e todas as surpresas que o futuro possa reservar, com um espírito sempre recetivo à mudança. No mundo de informação e de dispositivos inteligentes que nos rodeia faz sentido repensar o papel da educação e da formação na formação integral dos cidadãos, para maximizar os benefícios da profunda transformação tecnológica, social e económica que está a reconfigurar a sociedade. Moldar o futuro digital, significa capacitar e incluir todos os cidadãos, reforçando o potencial de todos para responder aos desafios globais com os nossos valores fundamentais.

Nota: Este artigo foi adaptado do artigo da mesma autora:

Orvalho, I. (2021). Moving to the future. Ensino a Distância: desafios para a escola, professores e alunos. In Revista TER, nº 41, janeiro-abril de 2021, pp.1-13. Amar Terra Verde, Lda. Separata da revista. <https://isave.pt/wp-content/uploads/2021/05/41-web-isave-epatv.pdf>

Referências Bibliográficas

- Aragay, Xavier (2019, 3 de diciembre). La inteligencia artificial entrará con fuerza en la educación: debemos prepararnos y anticiparnos. [Blog].Disponível https://xavieraragay.com/transformacion_educativa/la-inteligencia-artificial-entrara-con-fuerza-en-la-educacion-debemos-prepararnos-y-anticiparnos
- Bauman, Z. (2001). Modernidade Líquida. Zahar Ed.
- Bauman, Z. (2009). A Arte da vida. Jorge Zahar Ed.
- Figueiredo, A. D. (2020, 26/06/202). E Depois do Ensino Remoto de Emergência? Ponto da Situação e Próximos Desafios. [Apresentação no Flash Live Event #somossolução do grupo e-Learning Apoio do Facebook]
- Floridi, L. (2015). The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era. Springer Disponível em <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Manifesto.pdf>
- Gortazar, L. y Moreno, J. M. (2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. [World Bank Blog] <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- Hodges, Ch. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, 27 of March). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EducaseReview.<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Lévy, P. (2019, 04.07). A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva? Disponível em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/pierre-levy-a-questao-e-como-usaremos-as-novas-tecnologias-de-forma-significativa-para-aumentar-a-inteligencia-humana-coletiva>
- Lévy, P. (4, de julho, 2016). O Big Data e a próxima revolução científica. Fronteiras do Pensamento. [Vídeo, Youtube]. <https://youtu.be/W5hIcxKPVRw>
- Lévy, Pierre (2004). As tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática. Editora 34.
- Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. (2014). Learning Online. What Research Tells us About Whether, When and How? Routledge.
- Orvalho, L. (2020). MOVING ONLINE: Using the potencial of media for teaching and learning. A new pedagogy of learning contexts. Revista Kriativ-Teck. Edição Nº 8, agosto 31. ISSN Print: 1646-9976 | ISSN Online: 2184-223X | DOI: 10.31112/kriativ-tech-2020-06-37
- OECD (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pd](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pd)
- Orvalho, L. (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. In Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docência, realizado na FPCE, da Universidade do Porto, dias 24, 25, 26 e 27 de junho 2012, Edição do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pp. 5714-5725. Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_textos.zip
- Orvalho, L., Roldão, C., Peralta, H. & Martins, I. (2018). Currículo do Ensino Secundário: Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados - Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. Ministério da Educação. ME, ANQEP, I.P.
- Orvalho, L., Cunha, A., Dantas, J., Arantes, P. & Monteiro, S. (2020). SCHOOLS 4.0 – INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION: PROJECT NR. 2018-1-PT01-KA202-047463. In Correia, L. e Neves, T. (Coords). Livro de Atas do XV Congresso da SPCE, “Liberdade, Equidade e Emancipação” Online, 10, 11 e 12 de setembro de 2020. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. ISBN: 978-989-95390-2-0. (pp. 461-463). https://objsrv01.eventqualia.com/evt4-media/documents/Livro_Resumos_SPCE_V6.pdf
- Orvalho, L. (2020). MOVING ONLINE: Using the potencial of media for teaching and learning. A new pedagogy of learning contexts. Revista Kriativ-Teck. Edição Nº 8, agosto 31. ISSN Print: 1646-9976 | ISSN Online: 2184-223X | DOI: 10.31112/kriativ-tech-2020-06-37
- Orvalho, L. (2020). Ensino Profissional em Portugal: aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e artísticos especializados e acesso ao Ensino Superior para diplomados de vias profissionalizantes. Relatório Estado da Educação 2019. Edição 2020. CNE. ISBN: 978-989-8841-32-2 (pp.470-493). <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1615-estado-da-educacao-2020>
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos. ERC. <http://hdl.handle.net/1822/44959>
- Pedró, Francesc; Subosa, Miguel, Rivas, Axel; Valverde, Paula (2019). Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Programa de Recuperação e Resiliência (PRR, 2021-2026). Disponível em https://www.youtu.be.com/watch?v=A_RiZb2pvhs&ab_channel=Rep%C3%BAblicaPortuguesa. PRR em debate. Transição Digital.ME
- Programa Portugal INCoDE.2030. <https://www.incode2030.gov.pt/incode2030>
- Serres, M. (2012). Petite Poucette. Amazon: Le Pommier.

- Sousa, de S. B. (2008). Um discurso sobre as Ciências. 5ª Edição. Cortez Editora. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1979672/mod_resource/content/1/SANTOS%20Um%20discurso%20sobre%20as%20ci%C3%A7%C3%A2ncias_LIVRO.pdf
- Schwab, K. (2019). Moldando a Quarta Revolução Industrial. Levoir, Marketing e conteúdos multimídia, S.A. ISBN 978-989.793_9.
- Schwab, K. (2018). A 4ª Revolução Industrial. Levoir, Marketing e Conteúdos Multimídia, S. A.
- UNESCO (2019). Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. Education Sector. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>

Legislação

- Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros
- Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho – estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, N.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros
- Despacho 7414/2020 de 24 de julho - Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais
- Despacho 7415/2020 de 24 de julho - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 - Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital. Diário da República n.º 78/2020, Série I de 2020-04-21. Presidência do Conselho de Ministros

Gestão democrática e a implementação de sistemas de avaliação de qualidade nas escolas da cidade de maputo

António Bruno de Moraes
703200419@ucm.ac.mz, brunomoraes2007@gmail.com

Universidade Católica de Moçambique-FEC, Doutorando em Inovação Educativa 5ª edição

Resumo

O sistema de avaliação de qualidade das escolas é uma temática bastante presente na sociedade contemporânea. Este artigo pretende analisar a gestão democrática na implementação do sistema na avaliação de qualidade nas escolas da Cidade de Maputo. A análise desta temática teve como metodologia o referencial teórico que trata desta matéria. O texto traz uma reflexão sobre a gestão democrática nas escolas, o sistema de avaliação de qualidade nas escolas, e os procedimentos do sistema de avaliação de qualidade para uma gestão democrática das escolas da Cidade de Maputo. O argumento principal é que a gestão democrática e o sistema de avaliação é uma condição necessária para a melhoria da qualidade das escolas e os procedimentos dos sistemas de avaliação de qualidade para uma gestão democrática das escolas da cidade de Maputo são a auto-avaliação e avaliação externa. A Gestão Democrática nas escolas é de extrema relevância, uma vez que ela proporciona um trabalho colectivo e compartilhado, onde todos estão juntos em busca de um objectivo em comum: a qualidade de ensino.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Participação. Avaliação De Qualidade. Escola.

Introdução

Actualmente, percebemos uma grande necessidade das escolas em trabalhar colectivamente; não obstante, nota-se que, por mais que existam propostas para democratizar a escola, ainda assim ela tem o director como seu responsável último. A partir desse novo entendimento de gerir uma escola, torna-se possível atender melhor suas necessidades, já que a comunidade local e a escolar (pais, alunos, funcionários e professores) têm voz activa e conhecem mais do que ninguém a própria realidade. Essa prática auxilia o director, que passa ser mais um membro que participa e decide e não o único a tomar decisões.

Este artigo tem como objectivos: geral – analisar a gestão democrática na implantação de sistemas de avaliação de qualidade nas escolas da Cidade de Maputo; específicos – identificar os diferentes actores envolvidos na gestão democrática das escolas; caracterizar o sistema de avaliação de qualidade; e descrever os procedimentos implantados no sistema de avaliação de qualidade para uma gestão democrática das escolas da Cidade de Maputo.

Desse modo, temos como questão de investigação: até que ponto a gestão democrática pode contribuir no sistema de avaliação de qualidade nas escolas da Cidade de Maputo?

Este se justifica por trazer um tema intrigante e de grande relevância para educação, visto que propõe a participação de todos os envolvidos na escola para democratizá-la. E

se desenvolverá através de pesquisa exploratória, que envolve levantamento bibliográfico de livros e de artigos científicos.

É de referir que o artigo está dividido em três pontos principais: o primeiro trata da gestão democrática nas escolas; o segundo trata do sistema de avaliação de qualidade nas escolas; e o terceiro e o último, trata dos procedimentos do sistema de avaliação de qualidade para uma gestão democrática das escolas da Cidade de Maputo.

1. Gestão Democrática nas Escolas

Por muito tempo, o modelo de administração escolar predominante era centrado na figura do director, que actuava tutelado aos órgãos centrais, zelando pela realização das normas, determinações e regulamentos providos pelos demais sistemas de ensino (Lück, 2006). Ao contrário da visão centrada na figura do director, Paro (2006) e outros autores propõem a democratização da escola.

A gestão democrática se caracteriza pela colaboração de todos seus atores. Como tal ocorre a partir do momento em que todos os sectores da escola participam efectivamente, através da elaboração de projectos pedagógicos ou por outras formas de participação, o que envolve não somente profissionais da educação, mas também a comunidade. Deste modo, podemos inferir que a gestão democrática é um processo pelo qual há o envolvimento e a participação de pais, alunos, professores e funcionários.

A gestão democrática ocorre a partir do momento em que for conquistada a participação de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisões, sejam sobre seus objectivos ou seu funcionamento. Assim, a escola democrática se caracteriza por iniciativas colectivas e autónomas de todos, com iniciativa de participação, mediante organização e controle interno com prestação de contas e transparência à comunidade.

Além disso, a gestão democrática pode ser considerada como um processo que proporciona a participação dos membros da escola colectivamente, mas não deve ser tão-somente a tomada de decisão; por isso, torna-se necessário que estes membros se responsabilizem por tal decisão.

Em contrapartida, Pedro Demo (1999) ressalva que há instituições que contradizem a concepção democrática, insinuando que o autoritarismo é mais eficaz, visto que as decisões são mais rápidas e muitas vezes já foram tomadas, enquanto pelo viés democrático o processo é um tanto quanto trabalhoso, já que todos necessitam opinar.

Luluva (2009) que fez um estudo numa instituição de Ensino Secundária Geral, em Maputo, mostra que a qualidade de gestão, ou melhor, o modelo de gestão adoptado na escola, por generalização, nas escolas secundárias e ou comunitárias ainda identifica-se com o estilo de liderança autoritário, em que os actores envolvidos não participam na tomada de cultura colaborativa e participativa na gestão da própria escola. Diz que, antes de se fortalecerem os princípios de gestão democrática na escola pública moçambicana, os Conselhos de Escola serão considerados como meros colaboradores da direcção da escola nas questões periféricas da vida da escola, quando solicitados; a implementação da gestão democrática na escola pública constitui um desafio para o sistema educativo moçambicano e que não se deve tratar apenas de uma determinação das instâncias superiores, mas sim de uma vontade de gestores e actores sociais em assumir, com responsabilidade e de forma participativa, a gestão da escola; e na escola

estudada, o Conselho de Escola não participa nem na tomada de decisões para a vida da escola e muito menos na sua execução. As reuniões do Conselho de Escola servem apenas para legitimar as decisões previamente tomadas pelo director da escola.

Apesar disso, é importante salientar que a gestão democrática nas escolas proporciona um melhor entendimento do que é gerir, pois não é só o gestor que tem o poder de decisão, e sim todos os interessados, visto que, pelo princípio democrático, as decisões são realizadas colectivamente. A gestão democrática não ocorre sem a participação. Ela é um componente fundamental para o processo de democratização da escola. Porém, tal participação é considerada utópica.

A democracia e a participação são inseparáveis; são considerados termos intrínsecos e um conceito remete ao outro. Não obstante, essa reciprocidade nem sempre ocorre. Apesar da democracia ser inexecutável sem participação, é possível observar que ainda ocorre nas escolas participação sem espírito democrático (Lück, 2006).

O processo de participação surge de um princípio em que todos estão envolvidos, visto que permeiam todos os segmentos, os espaços da vida escolar e os processos do sistema de ensino, de acordo com os princípios democráticos, orientadores da construção conjunta. Através da participação, é possível promover na escola um ambiente democrático e, por isso, é considerada como um elemento fundamental da democracia, pois sem ela não se tem condição de apontar um legítimo processo democrático.

No entanto, não basta à escola permitir que a família participe, sem promover a própria participação de seus funcionários, sejam estes professores, gestores, directores, enfim, todos os que compartilham o dia-a-dia escolar, que de forma directa e indirecta contribuem para o trabalho educativo. Todavia, para muitas escolas, participar é desnecessário, talvez por ser algo cultural ou ainda porque, em nosso cotidiano, seja mais prático receber tudo o que esteja pronto e legitimado.

Percebe-se que na escola, além da pouca participação dos pais, existe uma actuação limitada dos seus profissionais. Os gestores, apesar de verem a necessidade da gestão compartilhada para a construção da realidade de que fazem parte, não a praticam em suas escolas. No entanto, não há processo participativo e nem democracia sem o envolvimento de todos os segmentos da escola, o que inclui comunidade, alunos, professores e até funcionários.

O gestor é responsável por promover e propor na escola uma Gestão Democrática, é o responsável último desta e, do mesmo modo, tem a função de promover a participação de todos.

O Conselho de Ministros, na resolução nº 7/2005 de 23 de Dezembro, aponta algumas responsabilidades conferidas a um gestor escolar, a saber: (i) Dirigir a escola; (ii) Zelar pela implementação da política, organização da direcção, controlo da escola; (iii) Executar as decisões das estruturas superiores de direcção da educação, do conselho da escola e dos órgãos locais do Estado do território onde a escola se situa; (iv) Organizar e divulgar as leis e despachos e outros documentos normativos de interesse da escola; (v) Assegurar a direcção científica, técnica, pedagógica dos planos de estudo e programas aprovados pelo MEC e realizar actos administrativos que lhe foram atribuídos por lei. (vi) Dirigir, em coordenação como o conselho de escola, o processo de elaboração, execução e controlo dos planos de trabalho e garantir uma gestão racional dos recursos

materiais e financeiros; (vii) Aplicar e fazer aplicar as normas e princípios metodológicos da gestão dos recursos humanos e da política de quadros, apresentar às estruturas superiores, nos prazos definidos todos os dados necessários para informação, nomeadamente: planos, dados estatísticos, relatórios e demais informações; (ix) Participar nas reuniões de conselho de escola; (x) Promover o desenvolvimento do ambiente democrático e participativo com a comunidade; (xi) Garantir o bom funcionamento do colectivo de direcção e (xii) Elaborar o programa de desenvolvimento do equipamento da escola.

2. Sistema de Avaliação de Qualidade

Melhorar o desempenho até atingir a excelência é, sem sombra de dúvida, o objectivo de qualquer organização, e as escolas como organizações que são também devem procurar atingir a excelência. Após se ter atingido o objectivo da generalização da escolaridade obrigatória, “emerge como desígnio estruturante da evolução do sistema educativo a questão da qualidade” (Morgado, 2004, p. 9) e, mais importante nos tempos que correm do que nunca, as escolas devem procurar demonstrar que têm qualidade, mesmo “sendo muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino” (Oliveira & Araújo, 2005, Janeiro, p. 6).

O sistema de avaliação de qualidade é um conjunto integrado de acções realizadas de modo contínuo, que com a decisão da escola de avaliar continuamente as práticas e os resultados da sua gestão, e se mantem ao longo do tempo mediante a repetição cíclica do processo.

Avaliar a gestão de uma escola significa verificar o grau de aderência das suas práticas de gestão em relação ao referencial de existência. A avaliação permite identificar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria. Funciona como uma oportunidade de aprendizagem sobre a própria escola e também como instrumento de internalização dos princípios e práticas de gestão de excelência.

Sendo a qualidade um conceito não consensual, muitos podem ser, e são, os indicadores de medida a utilizar. A utilização dos indicadores de qualidade permite que se tenha um diagnóstico de diferentes aspectos de uma instituição de ensino. Segundo (Lück, 2000 Novembro/dezembro), podemos encontrar 8 indicadores principais:

- O Ambiente Escolar - a escola é mais do que um lugar de ensino e aprendizagem. Ela é também um lugar de vivência de valores. Os indicadores de qualidade devem mensurar se a escola tem sido um ambiente agradável e saudável, onde valores como disciplina, respeito, amizade e solidariedade sejam valorizados, proporcionando aos alunos se socializarem, brincarem e conviverem com a diversidade.
- A Prática Pedagógica - deve-se verificar se a proposta pedagógica está de acordo com as necessidades da instituição e se a inclusão de alunos com necessidades especiais está sendo efectivamente cumprida, por exemplo.
- A Avaliação - dá um bom feedback em vários níveis dentro de uma escola. Bem como, alunos, turmas, professores e demais serviços e departamentos da instituição de ensino. Todos os envolvidos podem usar os resultados obtidos em

cada um desses indicadores para fazer uma auto-avaliação e rever sua postura e acções.

- O Ambiente Físico - o ambiente escolar tem que ser um lugar limpo e organizado, onde a mobília e os equipamentos devem estar em bom estado e o material didáctico deve ser adequado.
- A Gestão Escolar Participativa - mensurar a participação de toda a comunidade escolar nas decisões por meio da participação nos Conselhos Escolares e o constante acompanhamento escolar. Devem considerar também as parcerias locais e como estão sendo solucionados os conflitos que aparecem. O gestor não deve esquecer de utilizar esses indicadores na área financeira de sua escola para verificar, por exemplo, se os custos operacionais estão sendo eficientes, evitando prejuízos financeiros para a escola.
- A Formação e as Condições de Trabalho dos Profissionais - devem ser quantificadas, entre outros aspectos, a quantidade de funcionários para saber se são em número suficiente para o bom funcionamento da escola, a formação adequada e contínua dos professores, e a assiduidade e estabilidade de toda a equipe escolar. Cabe aqui não esquecer de mensurar como tem sido a dedicação dos professores inovando em suas aulas e contextualizando os conteúdos, levando em consideração o que os alunos já sabem e o que querem e precisam aprender.
- O Acesso e Permanência dos Alunos na Escola - vários aspectos devem ser considerados como: quais medidas estão sendo tomadas ao receber alunos que apresentam desfasagem de aprendizagem, como está sendo tratado o aprendizado de alunos com necessidades especiais, mensurar a quantidade de faltas e os índices de evasão dos alunos. Outro factor que tem uma grande influência nesse indicador, é o nível de satisfação de pais e alunos. Quando ambos estão satisfeitos, a vontade de estudar e de permanecer na escola é grande e a taxa de evasão cai.
- Os Indicadores Oficiais - esses indicadores são nacionais e tem o objectivo de comparar as estratégias da sua escola com a de outras instituições de ensino para verificar se elas estão sendo efectivas.

O importante é que todos os indicadores analisados tenham como principal objectivo oferecer aos alunos uma oportunidade de aprendizado cada vez melhor e mais efectiva. O director, toda a equipe de funcionários da escola, pais, alunos e comunidade onde está inserida, ou seja, todos devem estar envolvidos e preocupados com a melhoria da qualidade do ensino da escola para garantir que crianças e jovens permaneçam nela e concluam os níveis de ensino na idade ideal.

A avaliação surge como o instrumento privilegiado para promover a qualidade em educação. Ela serve para que cada escola (cada aluno, cada sistema) conheça o seu próprio desempenho, a fim de poder, em cada ano, lançar mão das medidas necessárias e possíveis para que aquele desempenho melhore, então.

3. Procedimentos do sistema de avaliação de qualidade para uma gestão democrática das escolas da Cidade de Maputo

A conquista de processos mais democráticos e a ampliação da participação nas diferentes instâncias da sociedade são factores que vêm imprimindo inúmeras transformações no contexto moçambicano, de natureza económica, política, científica, pedagógica ou legal. A garantia da gestão democrática na educação é assegurada como um princípio educacional no nosso país.

Ampliando o escopo da reflexão, é importante enfatizar a relevância dos processos avaliativos para a concretização dos fins educacionais e objectivos da escola, e para o reconhecimento da participação como força transformadora da realidade vivenciada. A avaliação de qualidade insere-se, justamente, nesse contexto como um processo de fortalecimento e consolidação da gestão democrática.

Sousa (2006) enfatiza que [...] a avaliação de qualidade institucional abrange a análise da instituição educativa como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projecto pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio do julgamento das decisões tomadas pelo colectivo da instituição, das propostas delineadas e das acções que foram conduzidas, suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos. (p. 138)

Tomando como referência a abordagem de Freitas (2007, Outubro), percebemos que o movimento da avaliação de qualidade institucional pode se constituir como uma possibilidade de superação dos problemas da escola. Para isso, faz-se necessário que o colectivo de profissionais, os alunos e suas famílias, bem como a comunidade escolar se disponham a reflectir sobre as dificuldades e proponham acções de melhoria, que podem, inclusive, exigir a actuação do Poder Público e accionar os envolvidos na implementação de melhorias concretas na escola.

Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018), existem dois procedimentos principais: Auto-avaliação e Avaliação Externa.

A Comissão de Assuntos Pedagógicos do Conselho da Escola realiza a Auto-avaliação. A avaliação interna é um procedimento importante para trazer a visão da qualidade oferecida pela escola. Uma boa Auto-avaliação oferece de forma analítica e crítica a visão de qualidade na escola. A auto-avaliação é um processo que contribui para a melhoria da escola e operacionaliza-se enquanto exercício colectivo, através do diálogo e confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação. Trata-se de um processo inerente ao crescimento profissional e pode considerar-se igualmente um ato de responsabilidade social, conduzida internamente tendo como finalidade identificar os seus pontos fortes e fracos, através dos quais é possível partir para a elaboração de planos de melhoria.

Finalmente, convém também lembrar que, de acordo com Díaz (2003), existe um conjunto de objectivos que devem nortear o processo da auto-avaliação e que passamos a enumerar:

- A escola tem de ter estabelecido, de maneira clara e pública, os objectivos que vão orientar a sua actividade;

- A instituição coordene, de forma adequada, os recursos humanos, físicos e económicos de que dispõe;
- A organização educativa alcance os objectivos que se propõe para um determinado período;
- A escola se desenvolva enquanto organização segundo critérios de melhoria previamente estabelecidos; e
- O nível de relação da escola com o meio seja o adequado.

A avaliação externa (tal como a avaliação interna) tem como principal objectivo proporcionar o desenvolvimento e a melhoria dos estabelecimentos de ensino, tendo em consideração as suas particularidades, fazendo destes, excelentes locais de aprendizagem. Através deste tipo de avaliação da escola crê-se que é possível averiguar a qualidade das suas práticas e resultados, permitindo a sua articulação com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas. Neste processo, a escola pode reforçar a sua capacidade de autonomia e conseguir regular o sistema educativo, contribuindo para um melhor e maior conhecimento acerca das escolas e do serviço público que prestam, estimulando a participação social da vida das escolas.

Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018), a avaliação externa confere maior credibilidade da Auto-avaliação e a participação de outros intervenientes no processo educativo, mostrando de forma clara a relevância dos padrões definidos pelas autoridades competentes. Para efeitos estatísticos esta avaliação decorrerá entre Fevereiro a Março de cada ano. No entanto, depois deste período qualquer outra entidade devidamente autorizada poderá realizá-la. Uma avaliação externa requer uma boa colaboração da escola bem como uma boa preparação dos avaliadores. A equipa dos avaliadores deverá fazer uma combinação de várias estratégias como:

- Analisar os resultados de Auto-avaliação;
- Estabelecer um diálogo com os intervenientes da Auto-avaliação;
- Elaborar um relatório e partilhar com a escola.

A direcção da escola deve ter em conta os resultados apresentados no relatório da avaliação externa para reajustar o seu Plano de Acção.

Assim, a avaliação deverá sempre emergir, ser aceite, participada e até estimulada por todos os participantes da comunidade escolar, de modo a que esta consiga levar a escola para uma real melhoria (Azevedo, 2002).

Conclusão

A qualidade da escola é sem dúvida um dos assuntos que mais preocupa a sociedade em geral, os governantes, pais, professores e alunos. Esta questão está directamente relacionada com a avaliação no ensino. Na realidade, é necessário avaliar para podermos melhorar, justificar, planear e definir estratégias orientadoras que nos levem a atingir os objectivos dentro da organização escolar.

Ao longo deste artigo, apontamos a importância da gestão democrática da escola no sistema de avaliação de qualidade enfatizando a importância da participação, por a

considerarmos um elemento essencial para a democratização escolar onde todos os seus envolvidos (alunos, pais, professores e todos os funcionários da escola) participam efectivamente, tanto na tomada de decisão como até mesmo nas questões do dia-a-dia da escola. Acreditamos que o gestor é parte fundamental para o processo de democratização, por ser considerado o articulador entre a escola e a comunidade.

Para que a escola seja democratizada, acreditamos ser necessário que todos se conscientizem da importância da gestão compartilhada e do papel da escola no que tange à qualidade do ensino. Portanto, acreditamos que só há qualidade no ensino quando todos os envolvidos participam de forma mais eficaz.

No entanto, para que a escola seja de fato democrática e participativa, todos que fazem parte dela, para poder participar de modo mais activo e eficiente, devem passar por avaliação. O sistema de avaliação de qualidade utiliza o que se chama de indicadores de qualidade para avaliar todo o trabalho da escola onde vem ajudar a colher todas as informações necessárias para que se atinja o objectivo pretendido. O objectivo principal desses indicadores é o engajamento da própria comunidade na luta pela melhoria da qualidade da escola.

Os procedimentos dos sistemas de avaliação de qualidade para uma gestão democrática das escolas da cidade de Maputo são a auto-avaliação e avaliação externa. A avaliação externa, tal como a auto-avaliação de escolas deve ser considerada como uma prática recorrente que faz parte do quotidiano dos atores escolares e encontra-se presente na maneira como conduzimos o nosso comportamento e atitudes, ainda que muitas vezes não nos apercebemos dessa realidade. Os processos avaliativos são um espaço fértil para jogos de poder dentro da organização escolar, uma vez que vai expressar os interesses e os planos de acção dos atores que fazem parte da avaliação.

Portanto, através da gestão escolar democrática e participativa e da avaliação de qualidade conseguimos perceber as relações que os vários atores sociais estabelecem entre si dentro da organização escolar, de modo a que possamos interpretar a complexidade do sistema privilegiando as acções e não as intenções. Concomitantemente, torna-se fundamental conhecer os processos de comunicação entre os diversos atores, assim como as relações interpessoais estabelecidas que mantêm entre si.

Bibliografia

- Azevedo, J. (2002). Avaliação de Escolas: Consensos e divergências. Porto: Edições ASA.
- Conselho de Ministros (2005). A resolução nº 7/2005 de 23 de Dezembro. Maputo.
- Demo, P. Participação é conquista (3. ed.). São Paulo: Cortez, 1999.
- Díaz, A. (2003). Avaliação da Qualidade da Escola. Porto: Edições ASA.
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 100, 965-987.
- Lück, H. (2000). Indicadores para a Qualidade na Gestão Escolar e Ensino. Revista: Gestão em Rede, 25, 15-18.
- _____. (2006). Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. Petrópolis: Vozes.
- Luluva, S. (2009). Participação do Conselho de Escola na gestão escolar – Dissertação de Mestrado não publicada. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018). Manual de Padrões e Indicadores de Qualidade para as Escolas Primárias e Centros de Alfabetização e Educação de Adultos de Moçambique. Maputo: Edição Revista.
- Morgado, J. (2004). Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, R. & Araújo, G. (2006) “Qualidade do Ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”, Revista Brasileira de Educação, 28, 5-23.
- Paro, V. (2006). Administração escolar introdução a crítica (14^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Sousa, S. M. Z. L (2006). Avaliação Institucional: elementos para discussão. In: Luce, M. B.; Medeiros, I. L. P. (Orgs.). Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, pp. 118-159.

Ação da cooperação internacional na 1.^a reforma curricular de TimorLeste¹¹

Susete Albino
susetealbino@fcsb.unl.pt

Professora Auxiliar Convidada
CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH,
Universidade NOVA de Lisboa, 1069-061 Lisboa

Resumo

A Consulta Popular de 30 de agosto de 1999 ditou a vitória esmagadora do “sim” à independência de Timor-Leste, desencadeando uma onda de violência por parte dos indonésios e das milícias que provocou a morte e a deslocação de milhares de pessoas e a destruição completa ou parcial das infraestruturas existentes, que determinou a administração do território por parte das Nações Unidas até 20 de maio de 2002. Esta conjuntura suscitou uma forte mobilização da comunidade internacional e dos parceiros de desenvolvimento e, embora os desafios fossem múltiplos e complexos, a educação foi encarada como uma área a priorizar. Este texto apresenta os resultados do estudo da 1.^a reforma curricular do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, realizado no âmbito da análise de políticas públicas, e teve como suporte o modelo sequencial, o modelo metáfora dos fluxos múltiplos, a teoria das elites e o quadro teórico das coligações de causa ou de interesse. Ao longo da investigação e em cada uma das etapas do ciclo político foram identificados (i) os parceiros de desenvolvimento envolvidos, (ii) a natureza e a dimensão da sua intervenção; (iv) os instrumentos e os recursos por estes utilizados; e (iv) o impacto da sua atuação. Do ponto de vista metodológico, o estudo documental constituiu o instrumento principal, tendo a observação sido complementada com as perceções dos decisores políticos que tiveram um papel proeminente nesta reforma, recolhidas com a realização de entrevistas não estruturadas. Os resultados alcançados apontam para uma forte presença de atores da cooperação internacional nas etapas de agendamento, formulação, implementação e avaliação da medida e por tentativas de ingerência na política nacional por parte de alguns parceiros no que respeita à escolha da língua portuguesa como língua oficial e língua de instrução, o que protelou o início da reforma curricular.

Palavras-Chave: Timor-Leste, Ação Da Cooperação Internacional, Análise De Políticas Públicas, Reforma Curricular.

1. Antecedentes: desafios educacionais, reforma curricular e política linguística

Tomando como referência o trabalho de Knoepfel, Larrue, Hill e Varone (2011), o entendimento de como um problema carece da intervenção do poder público passa pela identificação do grau de importância que lhe é conferido e dos fatores que motivam esse interesse. Como tal, a análise de uma medida requer a resposta a três questões-chave: (i) Como surge a atenção pública ao problema? (ii) Qual o contexto económico e político do país? e (iii) Que fatores determinam essa atenção?

¹¹ Esta comunicação apresenta parte dos resultados da tese de doutoramento da autora: Albino, S. (2020), *Políticas educativas, cooperação e desenvolvimento em Timor-Leste (2002-2015)*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), Lisboa, Portugal.

No rescaldo do referendo, verificou-se o colapso do sistema educativo. A comunidade internacional procurou avaliar a dimensão dos estragos e estabelecer prioridades, de modo a proporcionar uma Ajuda coordenada e eficaz.

Segundo o Report of the joint assessment mission, para o ensino primário, a urgência recaía na reabertura das escolas. As intervenções externas deveriam incidir na reconstrução das infraestruturas, no recrutamento e formação de professores e na distribuição de materiais para o ensino-aprendizagem (World Bank, [WB], 1999). Recomenda-se também que se continue a utilizar o currículo indonésio, ainda que com adaptações à cultura e à história locais e com a introdução de conteúdos em tétum e em português.

Em 2002, após dois anos de governação da United Nations Transitional for East Timor (UNTAET), o Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), destaca o facto de mais de metade da população continuar analfabeta, os desafios de gerir o multilinguismo e o facto de um número considerável de docentes ter apenas o 4.º ano de escolaridade. No documento, lê-se, ainda, que “no ano letivo 2000/2001, o número de crianças matriculadas nas 707 escolas primárias de TimorLeste era de 185.180”, e que a taxa líquida de matrícula, em 2001, era de 76% (PNUD, 2002, p.50).

Para além disso, verifica-se que embora a elaboração de currículos tenha, desde logo, sido considerada indispensável, a medida acaba por ser relegada para um momento posterior. Tal não decorre apenas da perceção de se priorizarem outras intervenções, mas do ceticismo de alguns parceiros de desenvolvimento relativamente à posição dos Governos Transitórios quanto à escolha das línguas oficiais, mormente da língua de instrução.

Em Timor-Leste country program evaluation, 2000-2010, respeitante aos projetos do Banco Mundial (BM), por exemplo, lê-se: “it was known as early as 1999 that Portuguese would be the language of instruction in schools if the major political formation Conselho Nacional de Reconstrução do Timor, CNRT, came to power (which it did in 2002)” (Independent Evaluation Group, [IGE], 2011, p. 36).

O Report of the joint assessment mission, de 1999, por sua vez, destaca que

the mission notes the policy position of CNRT to adopt Portuguese as an official language, with Tetum as a national language. Language policy is a sensitive issue: not only the choice of language(s) but the speed and method of introduction of a new policy can cause fears of exclusion if not carefully managed. (WB, 1999, p.13)

Além disso, foi recomendado que, antes de ser tomada uma posição definitiva, “that a process of consultation with key stakeholders be held over the coming months, the discuss transitional language policy and migration path” (WB, 1999, p.13).

Em referência aos currículos, o Relatório do Desenvolvimento Humano de TimorLeste sublinha que, entre 2000 e 2002, foram “poucos os esforços no sentido da melhoria dos currículos escolares – o que se deveu em parte à incerteza do período de transição” (PNUD, 2002, p.57).

Infere-se, assim, uma correlação entre os atrasos do desenvolvimento curricular e a incerteza do período de transição. Conquanto não se explicita a que se refere esta

incerteza, observa-se que as questões intrínsecas à seleção da língua de instrução se encontravam a ela subjacentes, pois a afirmação surge após a recomendação:

“Timor-Leste deverá voltar a analisar a importância de o ensino ser ministrado na língua materna – seja ela o tétum ou qualquer uma das línguas principais. A experiência de outros países que se depararam com problemas semelhantes sugere que as crianças aprendem com mais rapidez se começarem por dominar a sua língua materna para, em seguida, aprenderem uma das línguas nacionais – neste caso, o português ou o tétum – como segunda língua. (PNUD, 2002, p.55)

Regista-se, no entanto, que os Governos Transitórios mantiveram firmemente a sua posição. Essa orientação consolida-se com a produção de um currículo, designado de currículo transitório, elaborado por docentes timorenses e decorrente de uma iniciativa timorense e com a decisão de se introduzir o português como língua de instrução no ano letivo de 2000/2001, nos dois primeiros anos do ensino primário (Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto da República Democrática de Timor-Leste, [MECJDRDTL], 2004a, p.2).

Já nos restantes anos e níveis, verifica-se uma inserção gradual, começando a ser ensinada como língua segunda. A medida contou com o apoio de Portugal, que, a pedido dos timorenses, financiou a colocação de 141 docentes portugueses nas escolas, aos quais competiu lecionar no ensino secundário e desenvolver as competências linguísticas dos professores (PNUD, 2002).

Conclui-se, deste modo, que a atenção pública ao ensino primário despontou com a reedificação do sistema e adquiriu maior dimensão com os números do analfabetismo, com as taxas líquidas de matrícula e com o acordo mundial assumido em Dacar, em setembro de 2000, que preconizou o compromisso de garantir que todas as crianças pudessem terminar o ensino primário até 2015. Contudo, a dependência externa fez com que a tomada de decisão fosse essencialmente assumida pela comunidade internacional e não pelos Governos Transitórios, por estes não disporem de legitimidade política. Constata-se, igualmente, que o fator linguístico e as divergências de opinião condicionaram a ação política e o início do desenvolvimento do primeiro currículo. O Ministro da Educação, Armindo Maia (E1), recorda a pressão externa, em particular do Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF):

A UNICEF apoiava mais o ensino básico, o ensino primário na altura. Apoiava a formação de professores, mas também a questão curricular, embora tivesse havido alguns desentendimentos por causa da língua materna. A UNICEF, já na altura, aliás mesmo antes de eu assumir a pasta do Ministério da Educação, ainda com o Padre Filomeno, fazia abordagens para a introdução da língua materna. O Padre Filomeno resistiu... Quando eu assumi [a pasta], isso também aconteceu... Eu... Bom... Eles vinham com a teoria de que era através da língua materna que os alunos podiam aprender facilmente... Quer as línguas quer as outras disciplinas curriculares. Eu disse que... Bom, eu não discuti sobre esta questão... Eu apenas lhes perguntei se eles estavam dispostos a assumir as responsabilidades financeiras, quer a formação de professores quer o material didático... Aí, eles recuaram... E pronto, nós avançamos com a nossa política de phase-in/phase-out.

A independência, a 20 de maio de 2002, possibilitou que o problema, assumido como um “problema político, passível de ser resolvido com a intervenção dos poderes públicos” (Rodrigues, 2014, p.19), conquistasse um lugar de destaque na agenda política por parte do I Governo Constitucional. Para o efeito, contribuíram a oficialização do português, consignada no artigo 13.º da Constituição, o Programa do I

Governo Constitucional e a adesão de TimorLeste ao sistema das Nações Unidas (NU) e ao compromisso da prossecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

2. Análise da medida

2.1 Agendamento da medida: premência do desenvolvimento do primeiro currículo

O reconhecimento de um problema como algo que requer atenção política exige o estudo dos fatores exógenos e internacionais, mas, igualmente, do contexto da decisão do agendamento e do seu grau de urgência e complexidade.

O período imediatamente a seguir à independência caracterizou-se por um forte dinamismo do Governo na definição de iniciativas nos diversos setores, nomeadamente na esfera educativa.

O Programa do I Governo precisa a afetação de 35% do orçamento à educação e à saúde para 2002/2003, registando-se a promessa de

mais de US\$ 11 milhões, em quatro anos, em financiamento adicional para a expansão do acesso à instrução básica, atacando o problema da alfabetização de adultos, a educação profissional e a melhoria geral da qualidade do ensino. Mais ainda, é quase garantido que a instrução primária irá receber mais de 50% dos fundos do Orçamento. (Parlamento Nacional da República Democrática de TimorLeste, [PNRDTL], 2002, p.12)

Já o documento East Timor National Development Plan, que norteou as intervenções empreendidas em todas as áreas pelo I Governo, determina linhas de ação concretas, elenca objetivos precisos e estabelece estratégias específicas (RDTL, 2002, pp.156-157).

Confirma-se que, no que toca à questão curricular, estes documentos enfatizam a importância da criação de currículos, programas e materiais didáticos de qualidade (i) adequados ao contexto e ao público; (ii) inovadores do ponto de vista das abordagens metodológicas; e (iii) suscetíveis de desenvolverem o tétum e propiciarem a reintrodução do português.

De realçar que, no que concerne às línguas, o documento frisa que ao se “facilitar uma transição para as novas línguas oficiais que são o português e o tétum de um modo ordenado e com custos razoáveis (...)” se está a contribuir para a “redução da pobreza e a promoção de um crescimento económico rápido e integrado, equitativo e sustentável que melhore o bem-estar de todo o Povo timorense (...)” (PN-RDTL, 2002, p.3).

O ex-Ministro da Educação e Cultura e atual Ministro, Armindo Maia (E1), e a ex-Vice-Ministra da Educação para o Ensino Primário e Secundário e Ex-Ministra da Educação e da Cultura, Rosária Corte-Real (E2), apontam o que levou o Governo a privilegiar os 1.º e 2.º ciclos em detrimento dos outros:

O princípio foi a universalidade da educação... a educação como direito... A Constituição diz claramente que é um direito das crianças... E, obviamente que, com um nível extremamente elevado de analfabetismo, nós tínhamos de apostar primeiro nisso. Não que ignorássemos os ciclos mais avançados, mas porque havia prioridades, não é? (E1)

Na altura, a maioria dos timorenses... posso dizer, a maioria ou metade dos timorenses, já não me lembro dos dados, era analfabeta. Não sabia ler nem escrever. Então, isso era um problema... (E2)

Procurando uma ancoragem analítica, considera-se oportuna a mobilização do modelo metáfora dos fluxos múltiplos. Para Kingdon (2014), uma decisão governamental desta índole requer o entendimento (i) do que leva os decisores a conferirem atenção a um tema em detrimento de outros; (ii) de como e porque é que se assiste a alterações ao nível das agendas políticas; e (iii) de como é realizada a seleção das soluções políticas para os problemas identificados. Entende-se que, em 2002, persistia uma multitude de problemáticas no campo educativo. Embora todas elas fossem objeto de atenção pública, foi necessário fazer opções e não perder de vista os compromissos assumidos. A reforma curricular do ensino primário era, portanto, tida como impreterível e a dimensão do seu impacto foi reconhecida pelo conjunto dos atores.

A confluência dos três fluxos propostos por Kingdon (2014), a saber (i) o problema da ausência de um currículo primário e o protagonismo conquistado no debate político devido às elevadas taxas de analfabetismo, ao compromisso do Governo em atingir o ODM2 até 2015 e à divulgação de dados e de relatórios pelas organizações internacionais (o fluxo dos problemas); (ii) o financiamento externo (o fluxo das políticas); e (iii) a tomada de posse do I Governo Constitucional (o fluxo da política); propiciaram, assim, a abertura da janela de oportunidade (a policy window), ou seja, o agendamento da reforma curricular.

2.2 Formulação da política educativa: necessidade de consensos em matéria de educação e desenho da medida

Em larga medida, o Programa do I Governo e o Plano Nacional de Desenvolvimento instituíram a garantia da expansão do acesso à instrução primária. Para o efeito, reservaram 50% das verbas do orçamento aos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico (EB). Ora, conquanto a premência da reforma fosse do conhecimento de todos os atores, a esta continuava subjacente a pressão externa relativamente às opções linguísticas dos líderes timorenses. Em Timor-Leste: Education the way forward, de 2003, por exemplo, observase que o BM aponta a escolha do português como um possível constrangimento na promoção de um ensino e de uma educação de qualidade e defende que os decisores deveriam rever a sua posição. (WB, 2003, pp.11-17).

A instituição de entendimentos em torno da política nacional respeitante ao idioma de instrução foi deveras complexa e a persistência do questionamento externo sobre decisões internas foi uma realidade, o que protelou o início do solucionamento do problema. Recorrendo à teoria das elites, infere-se, no entanto, que a power elite timorense, composta por personalidades que desempenharam um papel decisivo na luta pela independência e que utilizaram o português como instrumento de luta e de afirmação identitária, mantiveram uma posição perentória neste âmbito. Relembre-se que, segundo o modelo sequencial, a etapa da formulação é um momento crítico do processo político, pois envolve diferentes atores e interesses económicos, sociais e políticos nem sempre consensuais. Transpondo esta premissa para a medida em análise percebe-se que apesar de os decisores considerarem a reforma prioritária, a sua delineação dependia do financiamento dos parceiros internacionais e da contratação de especialistas externos.

A estes aspetos acresciam, entre outros, a inexistência de um quadro legal e normativo no setor da educação, a falta de docentes qualificados e as elevadas taxas de crianças fora do sistema.

Focando-se na urgência da resolução da problemática e no cumprimento do ODM 2, a UNICEF, em 2003, em estreita relação com o MECJD e com financiamento da Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional, decide, finalmente, avançar com um vasto programa de apoio e a reforma pôde principiar.

Em 2004, a UNICEF solicitou a uma equipa de especialistas portugueses a elaboração dos currículos e conteúdos programáticos para o ensino primário, bem como a sua implementação. O currículo do 1.º ano ficou concluído em 2005 e começou a ser aplicado nas escolas em setembro. Já o do 2.º ano, foi introduzido em dezembro de 2006.

Procurando uma ancoragem analítica, recorre-se ao modelo *advocacy coalition framework*, o qual defende que os diferentes intervenientes no processo político procuram coligações com atores que partilhem ideias, para agirem de modo concertado e obterem o apoio necessário à viabilização dos objetivos delineados. Neste caso pode considerar-se que a aliança entre os decisores timorenses e a UNICEF e demais parceiros bilaterais formaram aquilo que Sabatier e Smith (1980), citado por Araújo e Rodrigues (2017), denominam de subsistema político, o que garantiu a concretização da tomada de decisão.

A literatura alude que as opções referentes aos problemas políticos se materializam, na maior parte dos casos, em normativos. Contudo, no contexto peculiar de Timor-Leste, estes consubstanciaram-se em dois documentos-chave, o Plano do currículo nacional para a educação primária (MECJDRDTL, 2004a) e o *Primary curriculum implementation plan – Timor-Leste 20042009. Supporting the implementation of new curriculum from grade 1 to grade 6* (MECJD-RDTL, 2004b).

De acordo com o Plano do currículo nacional para a educação primária (MECJDRDTL, 2004a), a reforma procurou responder a necessidades específicas, em particular “de promoção da cultura, de valores, de atitudes, de conhecimentos e de um conjunto de competências adequados à sociedade de Timor-Leste e às exigências colocadas pela competição internacional” (p.2). Segundo o mesmo, os valores subjacentes ao currículo decorreram da Constituição e eram encarados como fundamentais para a nação. Já os princípios curriculares ter-se-ão firmado nos valores sociais, educacionais e culturais do país (MECJD-RDTL, 2004a, pp.89).

Olhando para o *Primary curriculum implementation plan – Timor-Leste 20042009. Supporting the implementation of new curriculum from grade 1 to grade 6* (MECJDRDTL, 2004b), percebe-se a dimensão da pertinência conferida à medida no que respeita ao apoio à prossecução dos desígnios do Governo, a saber, assegurar “a quality basic education for all its children. It is based on the need for a school curriculum that is to be based on the knowledge, skills and attitudes relevant to the future lives of the majority of children in Timor-Leste” (RDTL, 2004b, p.12).

2.3 Implementação do novo currículo: atividades, recursos e atores

A literatura em análise de políticas públicas destaca que a delineação de uma ação sustentada em objetivos, atividades e metas específicos não garante a sua concretização. Logo, o estudo da etapa de implementação é crucial para entender “a relação entre uma decisão e os resultados obtidos com essa decisão” (Rodrigues, 2014, p.26).

O Plano do currículo nacional para a educação primária (MECJD-RDTL, 2004a) é apresentado como “o documento mais importante da reforma do currículo”, como um texto no qual se “inscrevem os valores educacionais para todos os alunos, do ensino primário de Timor-Leste” e como “um guia para compreender e implementar o currículo nacional para todos os que trabalham em educação” (p.1).

A efetivação do novo currículo teve como suporte o Primary curriculum implementation plan – Timor-Leste 2004-2009. Supporting the implementation of new curriculum from grade 1 to grade 6 (MECJD-RDTL, 2004b), com o propósito de descrever “strategies and procedures for increasing the efficiency and effectiveness of curriculum development by the Curriculum Division of MECYS” (p.11). Para isso, (i) propõe um modelo sustentável para o desenvolvimento do currículo; (ii) especifica os papéis e as responsabilidades dos intervenientes a nível nacional, local e dos próprios estabelecimentos de ensino; (iii) sugere um cronograma para a criação dos documentos e materiais de apoio curricular; e (iv) define um calendário faseado para a entrada destes últimos nas escolas (MECJD-RDTL, 2004b).

Note-se que embora a sua introdução surja logo para o 1.º e 2.º anos em 2005-2006, o que se pretendia era que este abarcasse todas as turmas do 1.º ano de escolaridade e apenas algumas do 2.º ano. O mesmo deveria ocorrer em 2006-2007, com a sua aplicação nos dois primeiros níveis no conjunto dos estabelecimentos e apenas em algumas turmas do 3.º ano. Este faseamento deveria seguir a mesma lógica nos anos subsequentes.

Com relação aos atores envolvidos, o documento (i) estabelece que o MECJD fica responsável pelos conteúdos curriculares, pelos padrões curriculares e dos exames, pela determinação da idade de entrada no 1.º ciclo, do número de horas de instrução e do número de dias de ensino para cada ano e pela decisão relativa às línguas de instrução; e (ii) aponta as competências do Conselho Nacional do Currículo, da Divisão do Currículo, da Divisão de Exames, dos Comitês Consultivos, dos Centros de Formação Contínua de Professores, dos diretores distritais, dos vicediretores, dos inspetores, dos formadores e dos professores (MECJD-RDTL, 2004b).

Com as eleições de 2006 tomou posse o II Governo. A leitura do programa governativo indica as circunstâncias de crise política que lhe deram origem e ressalta a intenção de se prosseguirem os objetivos programáticos e a ação da legislatura anterior. No que toca à educação, é fixada como prioritária a continuidade da melhoria das condições de ensino nas escolas (PN-RDTL, 2006). Já no Programa do III Governo Constitucional, um Governo “com um período de vida bastante curto” (Decreto-Lei n.º 4/2007, p.1779), observa-se o prosseguimento das políticas.

O Relatório da primeira revisão anual conjunta para o setor da educação do Ministério da Educação e da Cultura, decorrente do encontro liderado pela Direção de Planeamento e Desenvolvimento do Ministério, em outubro de 2006, sublinha que “desde o endosso do Plano estratégico para a conclusão universal do ensino primário por parte dos parceiros de desenvolvimento em 2005, o MEC e os intervenientes na educação começaram a trabalhar rumo a uma estratégia única para o ensino primário” (MECRDTL, 2006, p.5). Relativamente ao currículo, a então Vice-Ministra da Educação e da Cultura para a Educação Primária e Secundária reafirmou que este constituía “o coração do ensino” e que estudava a possibilidade de acelerar a

implementação do ensino primário” (MEC-RDTL, 2006). Tal viria a materializar-se com a publicação do Despacho Ministerial n.º 1/2007/MEC, de 13 de março.

Quanto ao relatório da UNICEF, respeitante às iniciativas empreendidas na RDTL entre 2003 e 2010, frisa que a agência se esforçou por apoiar a produção de um currículo alinhado com o ambicionado pelo Governo.

Retomando a questão da política linguística, verifica-se que mesmo se a implementação do novo currículo teve o suporte desta agência especializada das NU e de diversos parceiros internacionais, parte das organizações multilaterais e bilaterais e algumas ONG continuaram a mencionar a escolha da língua portuguesa como um entrave ao aumento da qualidade do ensino. Num documento do BM de 2006, por exemplo, lê-se: “Embora o acesso à educação tenha melhorado de modo gradual, a qualidade é baixa; os desafios são intensificados pelas dificuldades na implementação efetiva da política sobre idiomas de ensino” (BM, 2006, p.13).

O relatório do BM, concernente aos projetos administrados entre 2000 e 2010, aponta negativamente o facto de terem sido financiados materiais didáticos para os professores e para os alunos, referindo que “unfortunately, while the complex language situation was known to Bank staff, its implications for effective teaching were not given adequate attention by, for example, introducing textbooks in tetum concurrently, as the USAID did” (IEG, 2011, p.35).

A UNICEF, por sua vez, acabou por se envolver no debate, com a organização de uma conferência internacional sobre educação bilingue, juntamente com a UNESCO, a CARE Internacional e o MEC, em abril de 2008.

É forçoso constatar que, a despeito de o processo de implementação ter começado num momento de forte instabilidade política e de as opções tomadas pelos sucessivos Governos terem conhecido relutância por parte dos parceiros internacionais, o novo currículo, os materiais didáticos chegaram a todas escolas e docentes do país. Foram dinamizadas formações, muitas das quais pela CP, e a língua portuguesa foi, paulatinamente, entrando nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula.

Porém, na sequência das eleições de 2007, assiste-se a uma mudança de ciclo político com um Governo de aliança de maioria parlamentar e à recuperação da confiança da população nas instituições do Estado, permitindo a definição de políticas públicas indispensáveis no conjunto dos setores. Assumida como um domínio-chave na redução da pobreza e das desigualdades sociais, no programa do Governo, lê-se que este “elege a educação como um investimento no futuro do país e por isso irá destacar áreas prioritárias de intervenção, através da criação de um plano de ação orientado para a reforma do sistema de ensino” (Presidência do Conselho de Ministros da RDTL, [PCM-RDTL], 2007, p.8). Para além disso, é instituído o compromisso de, até 2020, se proporcionar que todas as crianças tenham tido acesso à escolarização e tenham, pelo menos, terminado o ensino primário. O documento alude, igualmente, ao contributo da Ajuda externa:

Com o imprescindível apoio da ajuda externa, nomeadamente da Ajuda Portuguesa ao Desenvolvimento, esforços notórios foram empreendidos na educação em português que, a par do tétum, constitui uma das duas línguas oficiais do país. (...)A ajuda multilateral de outros parceiros, contribuiu, também, para evoluções significativas durante esses anos, traduzidas na elevação global do nível de escolaridade da população timorense. (PCM-RDTL, 2007, p.39)

Na sequência do determinado, foi elaborado um documento de planeamento estratégico para a esfera educativa, para um período de 5 anos, Política Nacional de Educação 2007-2012. Construir a nossa nação através de uma educação de qualidade. Neste, no que toca ao EB, é reiterado que “constitui a principal prioridade do sistema educativo timorense (...)” e é apresentada a intenção de se estender a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano. Quanto ao currículo, o documento frisa a pertinência de se prosseguir a sua implementação e reforça a urgência em acelerar a reintrodução das línguas oficiais nas escolas e em melhorar a gestão da Ajuda externa (ME-RDTL, 2007, p.14).

Ainda durante esta legislatura, destaca-se a promulgação da Lei de Bases da Educação, em 2008 e do Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

2.4 Avaliação do novo currículo nacional: da reformulação ao reagendamento

Na etapa de avaliação importa olhar para os efeitos diretos e indiretos da reforma curricular, perceber se a solução adotada respondeu ao problema que esteve na sua origem e determinar o seu impacto sobre a situação dos destinatários.

O Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030, elaborado e editado pelo Ministério da Educação em 2011, constituiu a “primeira análise sistemática do progresso feito com relação à construção do sistema educativo nacional” (ME-RDTL, 2011b, p.1).

A secção relativa ao 1.º e 2.º ciclos do EB destaca os progressos alcançados ao nível das infraestruturas, da contratação de recursos humanos e da taxa de matrícula (93% em 2010). Não obstante, sublinha a existência de “muito espaço para melhorias” (ME-RDTL, 2011b, p.33): (i) o número de crianças em idade regular matriculadas no 1.º ano de escolaridade não ultrapassava, em 2011, os 79%; (ii) a frequência era irregular; e (iii) as taxas de reprovação e de abandono escolar eram elevadas. Para cada um destes problemas são enunciados os fatores a eles inerentes.

Quanto ao primeiro, “a distância casa-escola, a desvalorização da escola e consequente falta de consciência dos pais sobre a importância da matrícula dos alunos na idade regular, além de práticas desadequadas de inscrição que atrasam a matrícula na idade correta” (ME-RDTL, 2011b, p.34) são apontadas como causas possíveis. Quanto às razões subjacentes à fraca assiduidade, são referidas a

distância casa-escola, transportes não fiáveis, fatores climáticos como chuvas fortes, obrigação de trabalhar para a família, doenças, despesas relacionadas com a escola, absentismo dos professores, acesso a água e saneamento nas escolas, salas de aula sobrelotadas, violência escolar, a qualidade do ensino e práticas de gestão escolar relativas à monitorização e promoção da frequência escolar. (p.35)

Relativamente às elevadas taxas de reprovação, é considerado que estas podem decorrer da qualidade da educação que recebem e na qual se incluem “a língua de instrução, a sobrelotação das salas de aula, o conhecimento das matérias por parte dos professores, os fracos métodos de ensino, a colocação de professores menos qualificados nos anos de escolaridade iniciais, recursos de sala de aula inadequados e a pouca assiduidade dos professores” (ME-RDTL, 2011b, p.37). Esta análise fortaleceu a urgência de uma intervenção coerente, nomeadamente no currículo. A este respeito, lê-se que foram identificados diversos desafios, os quais “incluem a introdução do uso das línguas

oficiais, tendo-se tornado claro que os professores precisavam de mais formação para implementar integralmente o currículo”. (ME-RDTL, 2011b, p.39).

Tendo presente o descrito, compreende-se que o *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030* proponha uma reformulação da medida de política, sugerindo “uma revisão significativa do currículo, para promover um processo de ensino-aprendizagem melhorado” (ME-RDTL, 2011b, p.40). Assim, determinou-se que, até 2015, fossem concretizadas cinco atividades: (i) a revisão da estrutura do currículo do 1.º e 2.º ciclos em uso; (ii) a pilotagem dos novos currículos nas escolas e identificação das alterações ao projeto inicial; (iii) a planificação e produção de materiais; (iv) a impressão da edição final e distribuição por todos os estabelecimentos de ensino dos novos materiais; e (v) a realização de cursos de formação contínua especializada destinados aos docentes (MERDTL, 2011b, p.94).

Retém-se, por último, que se assume como fundamental a existência de um maior alinhamento das ações da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) com os programas prioritários, “não sendo possível continuar a haver intervenções que não estejam em consonância com o mesmo” (MERDTL, 2011b, p.193).

Ainda em 2011, destaca-se a publicação de dois documentos: *Política de ensino multilingue baseada nas línguas maternas para Timor-Leste* e *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*.

O primeiro, datado de fevereiro de 2011, resulta de um estudo da Comissão Nacional de Educação de Timor-Leste efetuado na sequência da Conferência Internacional sobre educação bilingue *Ajudar as crianças a aprender*, da qual emanaram pareceres no sentido de se privilegiar um ensino multilingue. O documento defende que a opção pelo ensino em língua materna nos níveis iniciais propicia: (i) o aumento das taxas de matrícula; (ii) a diminuição do abandono escolar; (iii) o reforço da participação dos pais e da comunidade na educação; (iv) o desenvolvimento da proficiência nas línguas oficiais; e (v) a melhoria dos resultados dos alunos (Comissão Nacional de Educação de Timor-Leste, [CNE], 2011).

O *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*, por sua vez, apresenta o setor da educação e formação como a chave da melhoria das oportunidades do povo “para o ajudar a concretizar todo o seu potencial” e como fundamental “para o crescimento e desenvolvimento económico de Timor-Leste” (RDTL, 2011a, p.18). Partindo desta premissa, é enunciada a remoção das barreiras no acesso e sublinhada a necessidade de incrementar a equidade e a qualidade da educação. No que respeita à política linguística verifica-se uma abertura oficial ao multilinguismo, pois prevê-se

um novo currículo educacional, com base nos melhores programas de desenvolvimento de crianças. Com vista a melhorar o acesso à educação e criar bases sólidas em termos de literacia e numeracia em português e tétum, os idiomas locais serão usados como idiomas de ensino e aprendizagem, no primeiro ciclo do ensino básico, proporcionando uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com as recomendações da ‘Política de ensino multilingue baseada nas línguas maternas para Timor-Leste’. (RDTL, 2011a, pp.2021)

O documento prescreve, igualmente, um conjunto de reformas para o EB, de entre as quais ressaltam as que visam (i) a melhoria da formação de professores e da gestão dos recursos humanos; e (ii) o desenvolvimento e implementação de “um currículo moderno

e relevante, disponibilizando materiais de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os professores e alunos” (p.23).

Com as eleições legislativas de 7 de julho de 2012, assiste-se a uma mudança governativa. A aposta na educação e num desenvolvimento humano sustentável são centrais no programa do novo Governo, o qual tem como suporte estruturante o *Plano de Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*, com o compromisso da concretização de políticas que garantam:

- A matrícula de todas as crianças no 1.º ano do ensino básico, segundo a idade adequada.
- A redução do abandono escolar (...).
- Introdução das recomendações da “Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste” (...).
- O desenvolvimento e implementação de um currículo escolar moderno e pedagogicamente adequado.
- A provisão de materiais de ensino e aprendizagem com qualidade a todos os professores e alunos.

(PCM-RDTL, 2012, p.15)

Conclui-se, portanto, que as alterações realizadas durante o IV Governo Constitucional não foram suficientes e que a medida de política entrar novamente na agenda. A este reagendamento está subjacente a mudança governativa, mas também a influência de grupos de interesse nacionais e internacionais, que se uniram em prol da escolarização inicial em língua materna e de uma aprendizagem gradual das línguas oficiais.

3. Ação da cooperação internacional para o desenvolvimento

O acesso à arena política por parte dos atores envolvidos na medida ocorreu antes do problema integrar a agenda política e procedeu das características *sui generis* do contexto.

Na linha do exposto, depreende-se o papel preponderante assumido pela UNICEF, sem a qual a reforma curricular não teria sucedido. Verificase, por outro lado, que a Cooperação Portuguesa (CP) emergiu como parceiro privilegiado da RDTL. Por último, confirma-se a presença da CID em todas as etapas do processo político.

Às condições de atuação da CID estiveram subjacentes: (i) a dinâmica interna das organizações multilaterais (UNICEF); (ii) o grau de legitimidade dos atores (CP); (iii) a habilidade da UNICEF em estabelecer acordos com a Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (financiamento), com a CP e com consultores externos (assistência técnica); e (iv) a capacidade da UNICEF e da CP em operarem num contexto de instabilidade política e numa esfera desprovida de quadros qualificados e de legislação.

Com relação aos meios dos atores, observase que o reconhecimento e a representatividade no cenário internacional da UNICEF, assim como o poder económico e os recursos humanos de que dispõe foram decisivos no papel assumido.

Dando atenção à questão da influência, sem, no entanto, se aferir o seu grau, compreendese que ao competir à agência das NU liderar o processo e à Universidade

Católica desenvolver os documentos estruturantes e orientadores do novo currículo essa influência era inevitável.

Importa salientar que, a despeito de a análise indiciar influência externa no conteúdo dos debates sobre a reforma e no próprio projeto, os quatro primeiros Governos não cederam às pressões dos parceiros de desenvolvimento no que concerne à língua de instrução.

As percepções recolhidas junto dos decisores políticos quanto à ação da CID vêm não só confirmar as ilações explicitadas como também complementá-las. Assim, relativamente às intervenções externas, Armindo Maia considera que “Houve um esforço [da CID] para se acertarem com as políticas, mas nem sempre” (E1).

No quadro da definição conjunta das intervenções da CID, Rosária Corte-Real, relembrou uma proposta feita junto do BM e o trabalho realizado:

Ainda me lembro, antes de eu sair, eu fiz uma proposta e pensava que não nos [iam querer] ajudar... Uma proposta para fazer o levantamento [dos] analfabetos em idade escolar.... Analfabetos e drop out, aqueles que saíram, porque não queriam continuar ou porque não [tinham] capacidade... E eles... E pode ver isso na educação, eles têm dados disso, eles ajudaram-nos... O Banco Mundial ajudou-nos... E nós conseguimos ter dados. (E2)

Já o ex-Ministro João Câncio Freitas (E3) destacou que

O Plano Estratégico Nacional da Educação e o quadro legal em vigor foram as ferramentas fundamentais para o diálogo construtivo entre os parceiros doadores e o Ministério da Educação e constituíram as condições de base para que se pudessem concretizar mais e melhores projetos, nos termos das solicitações emanadas das entidades timorenses. (E3)

No âmbito do cumprimento dos compromissos assumidos, o mesmo sublinhou “o inestimável contributo de todos os parceiros internacionais” e a sua “incansável colaboração” (E3).

De mencionar, por último, que enquanto Armindo Maia e Rosária CorteReal enfatizaram a forte dependência externa e as limitações dos protagonistas timorenses em termos de tomada de decisão

O Governo sozinho como [podia] fazer? Não tínhamos dinheiro... (E3)

Nós, na altura, não tínhamos muita força para contrariar, para colocar um certo balanço... Mas, pronto... Se formos comparar com outros períodos, em que o Orçamento era praticamente todo nosso, nós tínhamos mais força... (E1)

4. Referências

- Albino, S. (2020), Políticas educativas, cooperação e desenvolvimento em Timor-Leste (2002-2015). Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), Lisboa, Portugal.
- Araújo, L., e Rodrigues, M.L. (2017). Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 11-35.
- Banco Mundial (2006). Documento informativo para a reunião de Timor-Leste com os parceiros de desenvolvimento. Díli: BM.
- Comissão Nacional de Educação de Timor-Leste (2011). Educação multilingue baseada na língua materna: Política nacional. Díli: CNE.
- Independent Evaluation Group (2011). Timor-Leste country program evaluation, 2000-2010. Washington, WA: IEG, the World Bank Group.

- Kingdon, J.W. (2014). *Agendas, alternatives, and public policies* (2nd ed.). Edinburgh: Pearson New International Edition.
- Knoepfel P., Larrue, C., Varone, F., e Hill, M. (2011). *Public policy analysis*. Bristol: The Policy Press.
- Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto da República Democrática de Timor-Leste (2004a). *Plano do currículo nacional para a educação primária*. Díli: MECJD-RDTL.
- Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto da República Democrática de Timor-Leste (2004b). *Primary curriculum implementation plan – Timor-Leste 2004-2009. Supporting the implementation of new curriculum from grade 1 to grade 6*. Díli: MECJD-RDTL.
- Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste (2006). *Relatório da primeira revisão anual conjunta para o setor da educação*. Díli: MEC-RDTL.
- Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (2007). *Política Nacional da Educação (2007-2012). Construir a nossa nação através de uma educação de qualidade*. Díli: ME-RDTL.
- Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (2011b). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: ME-RDTL.
- Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste (2002). *Programa do I Governo Constitucional*. Díli: PN-RDTL.
- Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste (2006). *Programa do II Governo Constitucional*. *Jornal da República, Série I - n.º 11, 1422-1427*.
- Presidência do Conselho de Ministros da República Democrática de Timor-Leste (2007). *Programa do IV Governo Constitucional (2007-2012)*. Díli: PCMRDTL.
- Presidência do Conselho de Ministros da República Democrática de Timor-Leste. (2012). *Programa do V Governo Constitucional. Legislatura 2012-2017*. Díli: PCM-RDTL.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste 2002: Ukun rasik a'an – O caminho à nossa frente*. Díli: PNUD.
- República Democrática de Timor-Leste (2002). *East Timor National Development Plan*. Díli: RDTL.
- República Democrática de Timor-Leste (2011a). *Timor-Leste. Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: RDTL.
- Rodrigues, M.L. (Coord.) (2014). *Exercícios de análise de políticas públicas*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda e ISCTE-IUL.
- World Bank (1999). *Report of the joint assessment mission*. Washington, WA: World Bank.
- World Bank (2003). *Timor-Leste: Education the way forward*. Washington, WA: World Bank.

Sources and consequences of teachers' stress during the Covid-19 pandemic

Sara Pato¹, Elsa Fontainha^{2,3}
153068@aln.iseg.ulisboa.pt, elmano@iseg.ulisboa.pt

¹ISEG Lisbon School of Economics & Management/ Universidade de Lisboa, Portugal

²ISEG Lisbon School of Economics & Management – Department of Economics/
Universidade de Lisboa, Portugal ³CESA/ CSG -Research in Social Sciences and
Management / Universidade de Lisboa, Portugal

Abstract

The Covid-19 pandemic has had severe and unprecedented consequences in multiple facets of education. Schools, teachers, students and their families were affected and the negative impacts will last for years. The aim of this paper is to identify and explain the sources and consequences of teachers' job stress and burnout during the pandemic as well as job and life satisfaction. Three sources of stress are emphasised: time allocation changes and workload; the behaviour of students; and the technostress. The empirical research is based on an original online survey applied to middle and high school teachers in Portugal <<https://www.c19profsurvey.com/en/>>. Information from four time references is collected: before pandemic; first school closure in 2020 (16th Mar - 16th Sep); second school in 2021 (15 th Jan - 5th Apr)); at the time of the survey (June-July 2021) The data obtained include characteristics and changes about: teachers and their households; job satisfaction, stress and burnout; life satisfaction; working time and teaching roles; work-life balance; teachings goals, methods, and outcomes; work stressors; working conditions for telework; expectations for teaching year 2021/2020 about job and teaching methods. The results show that teachers' job stress increased during pandemic and the behaviour and performance of students is its main driver. The difficulties to conciliate work time and personal time are also predictors of teachers' job stress. Signs of increasing burnout exist.

Keywords: Online Teaching And Learning, Teacher Stress, Covid-19, Portugal.

1. Introduction

The Covid-19 pandemic has had clear detrimental effects on life and job satisfaction and has contributed to peoples' exposure to extreme stress and consequently to the development of mental illnesses (Hamermesh, 2020) that are job-related such as the burnout syndrome (Galea, Merchant & Lurie, 2020) and job stress. In many cases, working from home (WFH) has been the newfound solution to battle against the fast-spreading virus, and in many sectors, telework was imposed as mandatory. Exceptional changes were made to people's lives and work. Telework disadvantages and advantages were summarised by Messenger (2019) before pandemic. Telework has some advantages for firms (e.g. lower costs) and for workers (e.g. time and costs of traveling to/from work reduced or eliminated). Because technology supporting WFH allows workers to be continually available (Ghislieri et al., 2017), it may lead to a work-overload (Derks & Bakker, 2014; Suh & Lee, 2017), and may increase work-family conflict (Ghislieri et al., 2017; Suh & Lee, 2017). The negative facets of WFH intensified during pandemic. Teleworkers have low career opportunities (Lippens, et. al. 2021) and the worries about privacy invasion by the employer also increase their stress

(OECD, 2020). According Eurofound (2020), one third of the teleworkers in European Union (EU) has high levels of stress (Eurofound, 2020).

Telework contributes to stress and potential mental health issues, as well as some organizational indicators like job satisfaction (Maier et al., 2015) and motivation (Sabzian & Gilakjani, 2013). According to the Equity Theory, when people find themselves in an unequal situation, at work or simply at a personal level, they tend to get frustrated and have higher levels of stress (Blau, 1964). Occupational stress, can in turn cause burnout syndrome due to lack of control at work, excess of working hours, prolonged stress, and a lack of balance between the job's demand and the worker's skills.

Some teleworkers have to share the work environment with other household members and simultaneously supervise their own children (Sevilla & Smith, 2020). Del Boca et al. (2020) consider that Covid-19 pandemic as a potential hazard for women, because they tended to spend much more time than men doing domestic chores and care activities. Since during the lockdowns the home and care support services are closed, the gender unbalanced participation in care and home activities within household is exacerbated (Borah Hazarika & Das, 2021).

Using data collected through an original survey, this research aims to contribute to the knowledge of the effects of the pandemic on teaching activity and the impact on teachers' stress and burnout in Portugal. Because of Covid-19 pandemic, schools (primary, lower and upper secondary) were forced to replace the time in class with emergency online learning. Teachers were involuntary teleworkers. In Portugal two periods of emergency online teaching occurred: one in 2020 and other in 2021. Between 1 January 2020 and 20 May 2021 the number of instruction days schools were "fully closed" (excluding school holidays, public holidays and weekends) was 62 and 35 in 2020 and 2021 respectively in the lower secondary education level (ISCED 2), and 47 and 45 in the upper secondary education level (ISCED 3) (OECD, 2021, p. 40-41).

2. Teachers' Jobs satisfaction, stress and burnout

2.1. Brief literature review before and after covid-19 pandemic

Before the Covid-19 pandemic, in Europe, half of the lower secondary school teachers experience stress at work, and in Portugal in 2018, the proportion of lower secondary teachers experiencing 'quite a bit' or 'a lot' of stress at work, was 90%, the highest value among all the studied countries (European Commission/EACEA Eurydice, 2021, p. 142).

The emergency remote online teaching was a challenge for schools, teachers, students and parents (OECD, 2020 and 2021; Schleicher 2020). Most schools had little time to prepare for teaching online, which overloaded and overburdened teachers, 'the forgotten frontline' (Beames et. al. , 2021) and parents. The implementation of online teaching requires training for the teachers and also demands from them positive attitude regarding the changes in the learning process (Ziebell et al., 2020). Students have to adapt in a very short period of time to new ways of learning and processes of assessment in new environments. Frequently during the first school closures there was a lack of preparedness of the different education participants (e.g. low level of digital

skills) and a shortage of infrastructures and resources (e.g. equipment, software, fast internet connection) in schools and at teachers' and students' homes.

When discussing the ways the pandemic influenced teachers and teaching activities, one must put into consideration all of the different aspects of a teacher's life and work. Online and synchronic classes caused drastic changes to the teaching and learning processes and methods. Many students during the lockdown experienced a lack of productivity and therefore got more frustration and stressed. The changes made in the assessment methods were challenging, since students were being evaluated on new competencies (Orlov et al., 2020). Turning on the video in online classes was always encouraged, but most students were not keen on doing it and some couldn't because of financial difficulties (Pokhrel & Chetri, 2021).

For students, online classes were by many associated to learning losses due to technical difficulties and challenging home environments. These learning losses affected teacher, since they had less success in teaching their students. Teachers activities were also affected by the abrupt changes in the diary life and organization of their families, in particular, when there are children and young adults living with themselves.

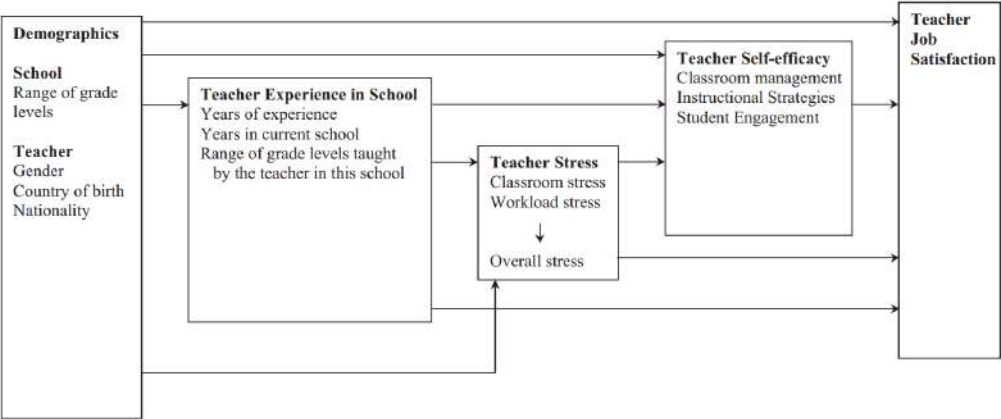


Figure 1: Nomological Network of Teacher Job Satisfaction. Source: Klassen & Chiu (2010), p. 743

Job Satisfaction, in general, can be defined as “a pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one’s job or job experiences” (Locke, 1976, p. 1304). It is associated to individual’s success, which, in turn, is achieved by positive outcomes. It is also explained by individual factors, such as age and gender (Hoppock 1936).

Job satisfaction of teachers has particular sources. It essentially depends on teachers’ demographic characteristics, teachers’ experience in school (e.g. tenure, grade levels and subjects taught), teachers’ stress (e.g. workload stress) and teachers’ self-efficacy (Klassen & Chiu 2010). Teacher self-efficacy, is related to educational strategies and class management and is strongly associated to student engagement. Teachers consider that they perform important roles in students’ lives and no normal balance exists in teacher/student social exchange. Consequently, when there is no reciprocity (student engagement) teachers may feel emotional frustration, stress, mental illness and burnout (Farber, 1991; Kengatharan, 2019; Van Horn et. al., 1999). Personal feelings and emotions also dictate teachers’ job satisfaction, as well as, level of stress and emotional awareness (Atmaca et al., 2020). The sources and consequences of teacher stress are summarised in Figure 1 (Klassen & Chiu, 2010). Recent meta analysis identify the main drivers of stress (Kyriacou & Sutcliffe, 1978) and burnout (García-Carmona, 2019).

Three sources of teachers' stress are emphasised in the empirical study for Portugal presented next section the time allocation changes and the workload; the technostress (Al- Fudail & Mellar, 2008; Özgür, 2020); and the behaviour of students.

2.2. Impact of Covid-19 pandemic on teaching activity Some evidences from the survey “Effects of the pandemic on teaching activity”

2.2.1. Survey

The original online survey “Effects of the pandemic on teaching activity” was targeted to teachers who teach students at middle and upper secondary corresponding to International Standard Classification of Education levels ISCED 2 and ISCED 3. Students age for the two levels is approximately between 12-18 years old.

Data were collected in June 2021 and July 2021. The English translation of the survey is available in <https://www.c19profsurvey.com/en/> (Pato & Fontainha, 2021). The respondents, all regions of Continental Portugal were personally contacted by an email which included the link to accede the survey.

The design of the survey was based on different kind of surveys and scales: (i) to evaluate working and teaching from home (Kraft, Simon & Lyon, 2021; the Ziebell et al. 2020); (ii) to study the time allocation of teachers and the balance between work and personal time (European Social Survey Family (ESS, n.d.); (iii) to explore more personal questions regarding the teachers' satisfaction with their own work and overall (Baert et al. 2020); (iv) to measure job satisfaction the Michigan's Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale and Bowling & Hammond (2008); (v) to measure emotional exhaustion and burnout signs the Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey(MBI-HSS) (Maslach & Jackson,1981) and the Copenhagen Burnout Inventory (Campos et al., 2013; Kristensen et al., 2005).

The questions use as reference for answering four moments in time:

- the period before the Covid-19 pandemic;
- the first school closure in 2020 (16th March - 4th April); and
- the second school closure in 2021 (8th February – 19th April).
- the time when the survey is answered (June-July 2021)

The survey includes five blocks of questions corresponding to different kind of information.

- *Respondent profile.* Teacher and teacher household characteristics and changes with pandemic.
- *First and second school closure.* Teacher's opinion on emergency remote teaching in relation to two periods when online classes took place, the first period of mandatory classes online (16 March 2020 to 4 April 2020) and the second lockdown (8 February 2021to 19 April 2021).
- *Activity changes with pandemic.* Teacher's time allocation and activity organization in relation to several aspects about the pre-pandemic situation (before March 2020) and what changed (or not) after the pandemic.

- *Before the pandemic and at the time of the survey.* Teacher opinion about several aspects before the pandemic (March 2020) and at the time of the Survey (June and July 2021).
- *Advantages and disadvantages of emergency remote online teaching.* Includes 2 open questions.

The relevant questions in the questionnaire for studying stress and burnout and the main three sources of stress (time allocation changes and the workload; the technostress; and the behaviour of students) are presented in Table 1. The alternative answers adopt a 5 point Likert scale: 1= ‘Completely disagree’; 2=’Disagree’; 3= ‘Neither agree nor disagree’; 4=’Agree’; 5=’Strongly Agree’.

Table 1 - Teachers’ Job and life satisfaction, stress and burnout (survey questions)

	Question
Job satisfaction	“I felt / I feel satisfied with my teaching work” “Overall, the environment and working conditions were/are good” (before pandemic and at the time of the survey)
Life satisfaction	“I felt / I feel satisfied with life in general” (before pandemic and at the time of the survey)
Stress and Burnout	“I have enough energy for family and friends when in moments of leisure.” (before pandemic and at the time of the survey) “I was / am too tired after work to do things I liked when at home (before pandemic and at the time of the survey) “<i>Work left me / leaves me emotionally drained</i>” (before pandemic and at the time of the survey)
Tecnhostress	“I easily adapted to distance learning” (1st and 2nd school closure) “In general, my school colleagues easily adapted to distance learning” (1st and 2nd school closure) “With distance learning the teaching techniques, methods, learning and assessment have been profoundly changed” (1st and 2nd school closure)
Behaviour and performance of students	“With distance learning, the preparation of students for the assessment was adequate” (1st and 2nd school closure) “Compared to face-to-face teaching, distance learning has hampered communication between teachers and students” (1st and 2nd school closure) “Compared to face-to-face teaching, distance learning has enabled students to perform equally” (1st and 2nd school closure)
Workload and Time allocation	“Class preparation time has increased substantially due to distance learning” (1st and 2nd school closure) See Table 3 and Figure 2

2.2.2.Results and discussion

The survey received 693 valid answers from teachers who taught from the 7th to the 12th grade. The composition of the sample is presented in Table 2. Most of the respondents are 44 years older or over (85%) and teach for more than 19 years (82%). Two thirds of the answers are from women. The characteristics of the sample converge in age and gender with the Portuguese universe of teachers who teach at the levels of ISCED under study. However, there is a significant heterogeneity across teaching subjects, ISCED education levels and regions (DGEEC, 2021a; DGEEC, 2021b).

Table 2: Sample composition (N=693).

	Total	Men	Women
Gender (%)			
Man	25.2		
Woman	74.8		
AgeGroup (%)			
20-24 years	0.3	0.6	0.4
25-34 years	1.0	2.4	0.6
35-44 years	13.7	13.5	14.1
45-54 years	42.1	42.4	41.9
55-64 years	39.2	37.6	40.3
65 years and over	3.2	3.5	2.8
Teaching Experience (%)			
5 years or less	2.5	4.7	1.6
6-10 years	2.0	1.8	2.2
11-19 years	13.3	12.4	12.9
20 years and over	82.3	81.2	83.3
Household Size (mean)	2.98	3.04	2.96

Source: Pato & Fontainha (2021).

After Covid-19 pandemic the work organization of teachers has a significant change. The work during weekends is frequent for 86% teachers (compared with the situation before pandemic corresponds to an increase of 19 p.p.) and the work at night is frequent for 79% (corresponding to an increase of 17 p.p.) (Table 3).

The possibility of balancing work time and personal and family time is negatively affected by the pandemic: there was a decrease of 14 p.p. in the share of respondents that declared that possibility as ‘frequent’ (it changes from 48% to 34%). Although it is pointed out in the literature for telework that one of the advantages of it is the possibility of better reconciling professional activities with family and personal activities, the results for the surveyed teachers (who worked online most of the time under analysis) do not confirm this potential advantage. On the contrary, the balance between work and personal and family life has worsened with the pandemic.

The difficulty in reconciling working hours is better understood when analysing weekly time spent before and after the pandemic (Figure 2). The biggest increase occurred was in the group of those who work more than 45 hours a week, with women went from 22% before pandemic to 41% after pandemic. It should be noted that the teachers' working week is contractually established and is equal to 35 hours.

Table 3: Teachers' work organization before and after pandemic.

	Before Pandemic [1]	After Pandemic [2]	Change (p.p.) [3]=[2]-[1]
Work during the weekend			
Frequent (%)	67.0	85.5	18.5
Seldom (%)	28.8	11.5	-17.3
Never (%)	4.2	3.0	-1.2
Work at night			
Frequent (%)	62.2	79.1	16.9
Seldom (%)	32.6	17.1	-15.5
Never (%)	5.2	3.8	-1.4
Possibility of balancing work time and personal and family time			
Frequent (%)	47.9	34.0	-13.9
Seldom (%)	46.4	56.2	9.8
Never (%)	5.8	9.7	3.9
Family responsibilities prevent teacher from dedicating the time he/she should work			
Frequent (%)	12.7	16.2	3.5
Seldom (%)	56.6	56.4	-0.2
Never (%)	30.7	27.4	-3.3

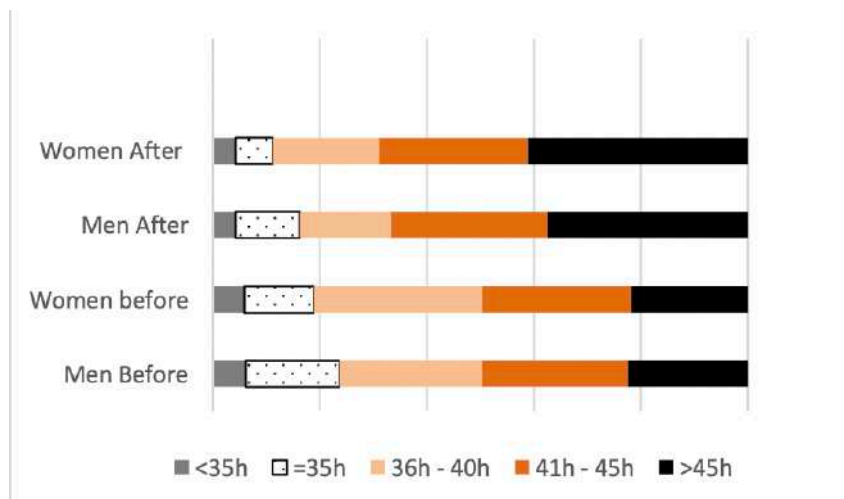


Figure 2 : Distribution of weekly hours allocated to teaching activities before and after the pandemic, by gender (unit: %).

The adaptation to the emergency remote teaching improved from first to second school closures. The mean of the answers (from 1 to 5) increases from 3.14 to 4.23. The self-evaluation shows a larger increase between closures, compared to the evaluation of the colleagues of the same school, that moves from 3.56 to 3.77. There is a very large agreement about the profound change imposed by the remote teaching and learning with a mean around 4.30 for both periods and low dispersion of the answers (standard deviation 0.76 and 0.74).

These results do not suggest technostress as the main source of stress. It is likely that the access to the essential resources to teach at home (computers, internet connection, physical space), in particular in the second school closure (mean equal 3.89 and media equal to 4 corresponding to 'agree') contributes to explain that absence. Additionally, at the time of the survey, 71% of the teachers 'agree' or 'strongly agree' that in general working conditions and environment are good.

Table 4 : Coping with changes; first and second school closure. 5 points Likert scale: 1= 'Completely disagree'; 5='Strongly Agree'

	Mean	Median	SD
<i>"I easily adapted to distance learning"</i>			
1st closure	3.14	3.00	0.87
2 nd closure	4.23	4.00	0.77
<i>"In general, my school colleagues easily adapted to distance learning"</i>			
1 st closure	3.56	4.00	1.34
2 nd closure	3.77	4.00	0.73
<i>"With distance learning the teaching techniques, methods, learning and assessment have been profoundly changed"</i>			
1 st closure	4.28	4.00	0.76
2 nd closure	4.26	4.00	0.74

<i>"I had access to the essential resources to teach at home (computers, internet connection, physical space)"</i>			
1 st closure	3.56	4.00	1.34
2 nd closure	3.89	4.00	1.21

The behavior and performance of students has influence on teacher stress. Data in Table 5 shows that compared to face-to-face teaching, distance learning: does not enable the students to perform equally (mean 2.30 to 2.56); does not prepare the students for assessment in an adequate way; and hamper communication between teachers and students.

Based on the results for students and time allocation and workload, is not surprising that teach job and life satisfaction worsened with pandemic in parallel with stress and burnout increase (Figure 3).

Table 5 : Effect of urgency remote teaching on students learning and performance first and second school closure. 5 points Likert scale: 1= 'Completely disagree'; 5='Strongly Agree'

	Mean	Median	SD
<i>"Compared to face-to-face teaching, distance learning has hampered communication between teachers and students"</i>			
1 st closure	3.92	4	1.10
2 nd closure	3.79	4	1.11
<i>"Compared to face-to-face teaching, distance learning has enabled students to perform equally"</i>			
1 st closure	2.30	2	1.02
2 nd closure	2.56	2	1.04
<i>"With distance learning, the preparation of students for the assessment (national and local exams)was adequate"</i>			
1 st closure	2.85	3	0.97
2 nd closure	3.00	3	0.97

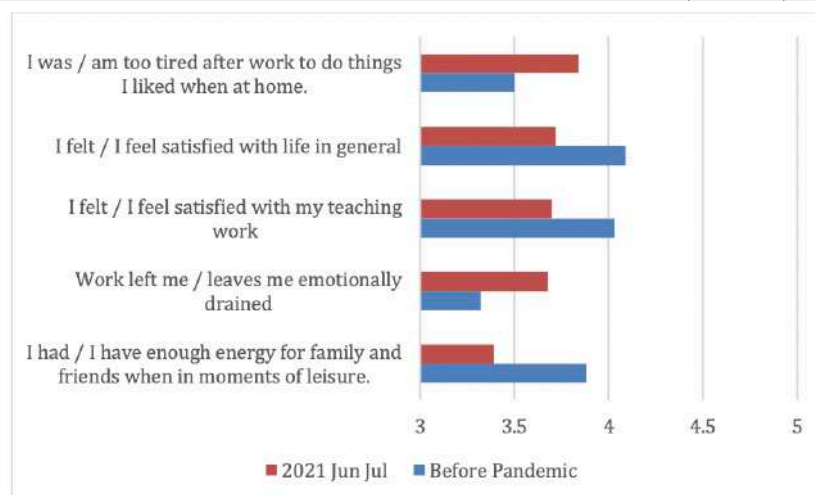


Figure 3 : Teachers' job and life satisfaction, stress and burnout. 1= 'Completely disagree'; 2='Disagree'; 3= 'Neither agree nor disagree'; 4='Agree'; 5='Strongly Agree'

3 Conclusions

Pandemic imposed unexpected changes in the field of education and also in the activities, social and economic behaviors and routines of schools, teachers, students and families. Empirical evidence based on data collected by an original survey applied in Portugal in 2021, suggests that the increase of perceived teachers' stress and burnout and job satisfaction are influenced by the behaviour and performance of students. The amount of work increased considerably with pandemic lockdowns and schools closures and it was not empirically confirmed that telework contributed to reduce the work-life conflict between work time and personal time balance. Difficulties to adapt and use new technologies during emergency remote teaching did not reveal to have a significant negative role in teachers well-being.

4 References

- Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, Vol. 51, N. 3, 1103-1110.
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, N. 103025. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>.
- Baert, S., Lippens, L., Moens, E., Weytjens, J., & Sterkens, P. (2020). The COVID-19 crisis and telework: A research survey on experiences, expectations and hopes, IZA Discussion Paper N. 13229. DOI: <https://ssrn.com/abstract=3596696>
- Beames J.R., Christensen H., & Werner-Seidler. A. (2021). School teachers: the forgotten frontline workers of Covid-19. *Australasian Psychiatry*. 29(4), 420-422.
- Blau, P. M. (1964). Justice in social exchange. *Sociological inquiry*, Vol. 34, N. 2, pp. 193-206. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1964.tb00583.x>
- Borah Hazarika, O., & Das, S. (2021). Paid and unpaid work during the Covid-19 pandemic: a study of the gendered division of domestic responsibilities during lockdown. *Journal of Gender Studies*, 30(4), 429-439.
- Bowling, N. A., & Hammond, G. D. (2008). A meta-analytic examination of the construct validity of the Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 63-77.
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2013). Copenhagen Burnout Inventory-student version: adaptation and transcultural validation for Portugal and Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 87-97.
- Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., & Rossi, M. (2020). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 18(4), 1001-1017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09502-1>.
- Derks, D., & Bakker, A. B. (2014). Smartphone use, work-home interference, and burnout: A diary study on the role of recovery. *Applied Psychology*, Vol. 63, N. 3, pp. 411-440. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00530.x>
- Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/ DGEEC (2021a). Perfil do Docente 2019/2020- Análise sectorial. Lisboa: DGEEC.
- Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/ DGEEC (2021b). Perfil do Docente 2019/2020. Lisboa: DGEEC.
- Dong, Y., Xu, C., Chai, C. S., & Zhai, X. (2019). Exploring the structural relationship among teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TP ACK), computer self-efficacy and school support. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-11.

- Eurofound. (2020). Telework and ICT-based mobile work: Flexible working in the digital age, New forms of employment series, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Social Survey ESS (n.d.) Family, work and well being, Rounds ESS2 2004 and ESS5 2010. Accessed on: <https://www.europeansocialsurvey.org/data/themes.html?t=family>
- Farber, B. A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. Jossey-Bass.
- Galea, S., Merchant, R.M. & Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: the need for prevention and early intervention. *JAMA Internal Medicine*, 180(6), pp.817-818.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.
- Ghislieri, C., Emanuel, F., Molino, M., Cortese, C. G., & Colombo, L. (2017). New technologies smart, or harm work-family boundaries management? Gender differences in conflict and enrichment using the JD-R theory. *Frontiers in Psychology*, 8(1070). DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01070.
- Hamermesh, D.S.(2020). Life satisfaction, loneliness and togetherness, with an application to Covid-19 lock-downs. *Review of Economics of the Household*, 18(4), pp.983-1000.
- Hoppock, R. (1936). Age and job satisfaction. *Psychological Monographs*, Vol. 47, N. 2, p. 115. <https://doi.org/10.1037/h0093408>.
- Kengatharan, N. (2020). The Effects of Teacher Autonomy, Student Behavior and Student Engagement on Teacher Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20 (4).
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), p.741.
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2021). Sustaining a sense of success: The protective role of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1- 43. DOI: 10.1080/19345747.2021.1938314
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, Vol. 19, N. 3, pp. 192-207.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Lippens, L., Moens, E., Sterkens, P., Weytjens, J. & Baert, S. (2021). How do employees think the COVID-19 crisis will affect their careers?. *Plos One*, 16(5), p.e0246899.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Maier, C., Laumer, S., Weinert, C., & Weitzel, T. (2015). The effects of technostress and switching stress on discontinued use of social networking services: a study of Facebook use. *Information Systems Journal*, 25 (3), 275-308.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Messenger, J. C. (Ed.). (2019). Telework in the 21st century: An evolutionary perspective. Edward Elgar Publishing.
- Michigan Organizational Assessment Questionnaire MOAQ. (n.d.) Accessed on:<https://paulspecter.com/assessments/assessment-archive/job-attitudes/michigan-organizational-assessment-questionnaire-moaq/>
- OECD (2020). School Education During Covid-19. Were teachers and students ready? Portugal, Country Notes. OECD.

- OECD (2021). The State of Global Education 18 Months into the Pandemic. OECD.
- Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., Rees-Jones, A. & Stoye, J. (2021). Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who you teach, but how you teach. *Economics Letters*, 202, p.109812.
- Özgür, H. (2020). Relationships between teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), school support and demographic variables: A structural equation modeling. *Computers in Human Behavior*, Vol. 112, N. 106468.
- Pato, S. & Fontainha, E. (2021). Questionnaire about the effects of the pandemic on teaching activity. Accessed on: <https://www.c19profsurvey.com/en>.
- Pokhrel, S. & Chetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), pp.133-141.
- Sabzian, F., Gilakjani, A. P., & Soudouri, S. (2013). Use of technology in classroom for professional development. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, N. 4, p. 684. DOI: 10.4304/jltr.4.4.684-692
- Schleicher, A. (2020). The impact of covid-19 on education. *Insights from Education at a Glance 2020*. OECD.
- Sevilla, A. & Smith, S. (2020). Baby steps: the gender division of childcare during the COVID-19 pandemic. *Oxford Review of Economic Policy*, 36(Supplement_1), pp.S169-S186.
- Suh, A., & Lee, J. (2017). Understanding teleworkers' technostress and its influence on job satisfaction. *Internet Research*, 27 (1),140-159. DOI: 10.1108/IntR-06-2015-0181.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01376.x>
- Ziebell, N., Acquaro, D., Pearn, C. & Seah, W.T. (2020) Examining the impact of COVID-19 Report Summary. Australian Education Survey. University of Melbourne.

Aprendizagem baseada em problemas – perspetivas de docentes e alunos do ensino superior

Raquel Simões de Almeida¹, José Matias Alves²
afa@ess.ipp.pt, jalves@porto.ucp.pt

¹ Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico do Porto. Porto, Portugal

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa. Porto, Portugal

Resumo

De acordo com o Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março, um dos propósitos centrais do processo de Bolonha foi a mudança de paradigma de ensino e dos modos de aprendizagem. Na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto (ESS-P.Porto), este propósito teve um papel determinante na escolha da Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning - PBL), enquanto modelo de referência para o desenho do novo curriculum da licenciatura em Terapia Ocupacional (Bar et al., 2018; Gómez, 2005). O objetivo deste trabalho é recolher as perspetivas dos docentes e dos estudantes face às regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional da ESS-P.Porto, com vista a uma melhor compreensão sobre as condições para a inovação pedagógica e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Para isso, realizamos um questionário online destinado aos docentes e realizamos também um grupo de discussão focalizada com alunos dos diferentes anos curriculares da referida licenciatura. Ambos os instrumentos de recolha de dados foram baseados no Modelo de Análise das Condições para a Inovação Pedagógica. Neste trabalho, apresentam-se não só as principais conclusões da implementação do modelo de PBL no curso referido, como também sugestões de melhoria que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional.

Palavras-Chave: Aprendizagem Baseada Em Problemas, Ensino Superior, Inovação Pedagógica.

1 Introdução

A Terapia Ocupacional é uma profissão da área da saúde que ajuda a prevenir ou resolver problemas que interferem com a capacidade das pessoas para realizarem as atividades do dia-a-dia. Atualmente, existem cinco entidades de ensino superior que ministram cursos de licenciatura em Terapia Ocupacional em Portugal: Escola Superior de Saúde do Alcoitão (ESSA), Escola Superior de Saúde do Politécnico de Beja (ESS-IPBeja), Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria (ESS-IPLeia), Escola Superior de Saúde de Santa Maria (ESSSM) e Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto (ESS-IPPorto).

De acordo com o Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março, um dos propósitos centrais do processo de Bolonha foi a mudança de paradigma de ensino. Na ESS-IPP este propósito teve um papel determinante na escolha da Aprendizagem Baseada em Problemas, enquanto modelo de referência para o desenho do novo curriculum da licenciatura em Terapia Ocupacional. Este modelo pedagógico tem vindo a afirmar-se como opção à forma tradicional de pensar, desenhar e organizar os curricula, sendo hoje utilizado em diferentes áreas de conhecimento e aplicado internacionalmente.

No curso de Terapia Ocupacional em análise, os “problemas” surgem como triggers, que despoletam a necessidade de identificar questões e estudá-las, compreendê-las e geri-las, tal como acontece na prática profissional. Deste modo, procura-se estimular o desenvolvimento do raciocínio clínico e da capacidade de resolução de problemas, através da mobilização de conhecimentos de diferentes áreas. Este processo é realizado em cada unidade curricular pelos estudantes em pequenos grupos e facilitado por um docente-tutor, sendo alternado e complementado pelo estudo autónomo. Associam-se-lhes aulas laboratoriais de habilidades de diferentes áreas e aulas teórico-práticas nas diferentes temáticas articuladas em torno do “problema” em estudo.

Assim, o objetivo deste trabalho é recolher as opiniões dos docentes e dos estudantes face às regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional na ESS-PP, com vista a uma melhor compreensão sobre as condições para a inovação pedagógica e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ao longo deste trabalho, por questões de clareza, usaremos a tradução “Aprendizagem Baseada em Problemas” e manteremos a sigla do Inglês “PBL” – Problem Based Learning.

2. Aprendizagem Baseada em Problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia de ensino enquadrada numa perspetiva que promove o desenvolvimento de competências fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida e uma construção de conhecimento mais efetiva e significativa. Nesse sentido, tem sido usada como uma abordagem educacional na formação de profissionais da área da saúde em todo o mundo, tendo sido adotada inicialmente no curso de Medicina, pela Universidade de McMaster, no final dos anos de 1960, no Canadá.

No curso de Terapia Ocupacional, foi implementada pela primeira vez na Universidade de Witwatersrand, em 1993, num regime híbrido que incluía Aprendizagem Baseada em Problemas, bem como métodos de ensino mais tradicionais. Vinte anos depois, realizou-se um estudo para recolher a opinião dos estudantes sobre o mesmo (Jacobs, 2014) e estes evidenciaram perceções ambíguas sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas como método de ensino e aprendizagem. Neste estudo, os alunos relataram que o trabalho em grupo, a aprendizagem autodirigida e o trabalho de campo contribuíram para a sua aprendizagem, enquanto os objetivos, o feedback e a carga de trabalho eram aspetos da metodologia que precisavam ser alterados. De qualquer modo, a Aprendizagem Baseada em Problemas tem sido descrita como um método educacional que aprimora as habilidades de raciocínio clínico nos estudantes de Terapia Ocupacional (Scaffa & Wooster, 2004). Já em 1995, Royeen referia que para os terapeutas ocupacionais estarem preparados para as inevitáveis mudanças na saúde e na sociedade no século XXI, seria necessário não só competência técnica e conhecimento técnico, mas também habilidades de reflexão crítica.

A implementação da Abordagem Baseada em Problemas apresenta diferentes configurações, mas de uma forma genérica é centrada no aluno e ocorre em pequenos grupos colaborativos, enquanto os professores assumem o papel de tutores que facilitam o processo. Compreende genericamente sete etapas: leitura de um “problema” (cenário de caso) em tutoria; identificar conceitos desconhecidos; definir o “problema”

relacionado ao enunciado de caso específico; discussão em grupo/tutoria de questões e possíveis hipóteses com o conhecimento prévio; definir objetivos de aprendizagem para abordar as lacunas individuais de conhecimento; participação em aulas teórico-práticas e aulas práticas laboratoriais, bem como estudo e pesquisa autónomas recorrendo a vários recursos para aplicação dos conhecimentos ao problema em questão; e, por último, resolução do problema, fornecendo *feedback* ao grupo para se certificar de que todos os objetivos foram cumpridos, refletindo sobre a aprendizagem feita.

3. Metodologia

3.1 Questionário online

Recorrendo ao modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica (Cabral & Matias Alves, 2018), focando as variáveis chave da ação pedagógica, foi desenvolvido um questionário online para recolher as opiniões dos docentes face às regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional (TO). Após um estudo piloto, foi enviado um email ao coordenador de curso, apresentando o estudo e um link do questionário online realizado no Google Docs, de modo a partilhar com os docentes. O questionário foi disponibilizado durante 8 semanas, entre os meses de fevereiro e abril de 2021, demorando aproximadamente 10 minutos a completar. Optou-se por este formato de modo a garantir maior participação por parte do corpo docente.

O questionário desenvolvido foi estruturado em três grupos. O primeiro grupo está relacionado com dados sociodemográficos, onde foi solicitado que fornecessem informações como idade, género, habilitações académicas, escola em que leciona, tipo de contrato, em quantas unidades curriculares colabora, anos de docência em TO e ao nível do ensino superior, se era membro de órgão de gestão e se realizou alguma ação de formação contínua nos últimos 2 anos. O segundo grupo analisa as condições para a inovação pedagógica, de acordo com os níveis macro (própria organização escola, a(s) cultura(s) de escola e as identidades profissionais, que explicam e condicionam muito do que acontece nos outros níveis), meso (o nível da planificação e gestão estratégica dos recursos humanos e materiais que tornam possíveis as aprendizagens) e micro (nível da ação educativa concreta, que ocorre na sala de aula ou noutros espaços destinados para o processo de ensino-aprendizagem). O terceiro grupo visa obter reflexões finais por partes dos docentes: opinião geral sobre o curso, aspetos que deveriam ser mudados e aspetos que deveriam ser mantidos. Utilizou-se uma escala de Likert (variando de 1 = discordo totalmente a 4 = concordo totalmente), incluindo a opção sem opinião. As considerações éticas foram garantidas, nomeadamente através do pedido de consentimento informado.

Na Tabela 1 apresentamos a caracterização da amostra relativa aos docentes da instituição de ensino superior selecionada.

Tabela 1: Caracterização da amostra de docentes.

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto, N = 13				
Idade	De 26 a 35	De 36 a 45	De 46 a 55	Mais de 55 anos
	7	3	1	2

Género	Feminino	Masculino		
	9	4		
Habilitações	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Especialista
	1	4	7	1
Tipo de Contrato	Parcial	Integral		
	7	6		
Nº de UCs	2 a 3 UCs	4 a 5 UCs	5 a 6 UCs	Mais de 6 UCs
	1	6	1	5
Anos de docência	Até 3 anos	De 4 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
	2	3	6	2
Membro de órgão de gestão	Sim	Não		
	5	8		
Formação contínua (últimos 2 anos)	Sim	Não		
	10	3		

Legenda: UCs = Unidades Curriculares

3.2 Grupo de discussão focalizada

A recolha de dados nos estudantes foi realizada através de um grupo de discussão focalizada, através da plataforma Zoom, formato escolhido devido à maior disponibilidade dos estudantes e porque as opiniões são detetadas e partilhadas nos padrões de comunicação da vida diária e estes são geralmente experienciados em grupo (Flick, 2009).

Numa primeira instância, foram delineados dois critérios de inclusão: os participantes serem alunos do curso de Terapia Ocupacional da ESS-IPPorto e terem acesso a computador com internet para participar no grupo de discussão focalizada online. O contacto com os estudantes foi feito através de um email enviado pelo coordenador de curso da referida licenciatura, sendo que dos alunos que mostraram interesse em participar foram selecionados aleatoriamente 8 alunos, que mostraram disponibilidade na data prevista, tentando incluir todos os anos curriculares.

Realizou-se uma revisão da literatura para compreender as recomendações dos autores para construir um guião de qualidade atendendo ao modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica, que elenca as principais dimensões que a literatura aponta como fundamentais nestes processos. Assim, os tópicos de discussão foram cuidadosamente definidos e organizados seguindo uma sequência específica, com fatores macro, meso e micro da ação pedagógica. O guião foi submetido a revisão de um especialista e foi reformulado tendo em conta a precisão da linguagem utilizada, para evitar interpretações desviantes e alguns aspetos formais. A primeira parte do guião é dedicada aos dados sociodemográficos dos estudantes. Foi pedida autorização para gravação dos grupos de discussão focalizada e as considerações éticas foram garantidas, nomeadamente através do pedido e da obtenção do consentimento informado.

Na Tabela 2 apresentamos a caracterização da amostra relativa aos estudantes da instituição de ensino superior referida.

Tabela 2: Caracterização da amostra de estudantes.

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto, N = 8				
# Participante	Ano	Idade	Género	1ª Escolha Curso/ Escola
1	4º	24	F	Sim/ Sim
2	2º	20	F	Não/ Sim
3	3º	21	F	Não/ Não
4	4º	22	F	Não/ Sim
5	4º	21	F	Não/ Não
6	3º	21	F	Não/ Sim
7	1º	19	F	Não/ Sim
8	1º	25	F	Não/ Sim

4 Resultados

4.1 Perspetiva dos docentes

Começamos por apresentar de forma resumida os resultados obtidos do questionário online feito aos docentes da escola, evidenciando aqueles que consideramos mais relevantes para a análise. Foram apresentadas várias afirmações e os docentes deveriam indicar o seu grau de concordância com as mesmas através de uma escala de 1 = discordo totalmente a 4 = concordo totalmente.

No que diz respeito ao nível macro, que foca a própria organização, a(s) cultura(s) de escola e as identidades profissionais, que explicam e condicionam muito do que acontece nos outros níveis), a concordância é bastante elevada, com exceção de duas afirmações: “Vê o seu empenho e esforço reconhecidos e valorizados pelas lideranças na consecução dos objetivos delineados” (2.67) e “A Direção da Instituição de Ensino Superior congrega as energias do corpo docente para romper com a tradição e as rotinas estabelecidas por práticas anteriores” (2.85).

Quanto ao nível meso, que representa o nível da planificação e gestão estratégica dos recursos humanos e materiais que tornam possíveis as aprendizagens, houve mais variação nas respostas. Sublinhamos a pouca concordância nas seguintes afirmações: “As infraestruturas de apoio informático disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso” (2.67), “As salas de estudo disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso” (1.91), “Os laboratórios para as práticas são adequados aos objetivos e atividades de aprendizagem” (2.83), e “A carga e distribuição horária é compatível com a criação de tempos comuns para reuniões entre docentes do curso para partilhas e reflexões conjuntas” (2.54). Num curso que usa a aprendizagem baseada em problemas, estes aspetos são fundamentais, de modo a se promover o trabalho e pesquisa autónomos e o trabalho colaborativo dos estudantes. Por outro lado, existe a concordância total com a afirmação “Estou

disponível para ajudar os colegas (4)”, algo fundamental no trabalho em equipas educativas que também está previsto na aprendizagem baseada em problemas.

Quanto ao nível micro, que se refere ao nível da ação educativa concreta, que ocorre na sala de aula ou noutros espaços destinados para o processo de ensino-aprendizagem, os resultados são melhores, existindo bastante concordância com a maioria das afirmações. De qualquer modo, sublinhamos as quatro afirmações com nível mais baixo de concordância: “Nas minhas unidades curriculares é fornecido feedback aos alunos sobre os trabalhos de avaliação realizados” (3.22), “Nas minhas aulas recorro às tecnologias digitais de forma integradora” (3.15), “Centro o processo de ensino-aprendizagem no aluno e nas suas capacidades e particularidades” (3.17), e “Utilizo dispositivos de diferenciação pedagógica para promover a aprendizagem de todos” (3.23).

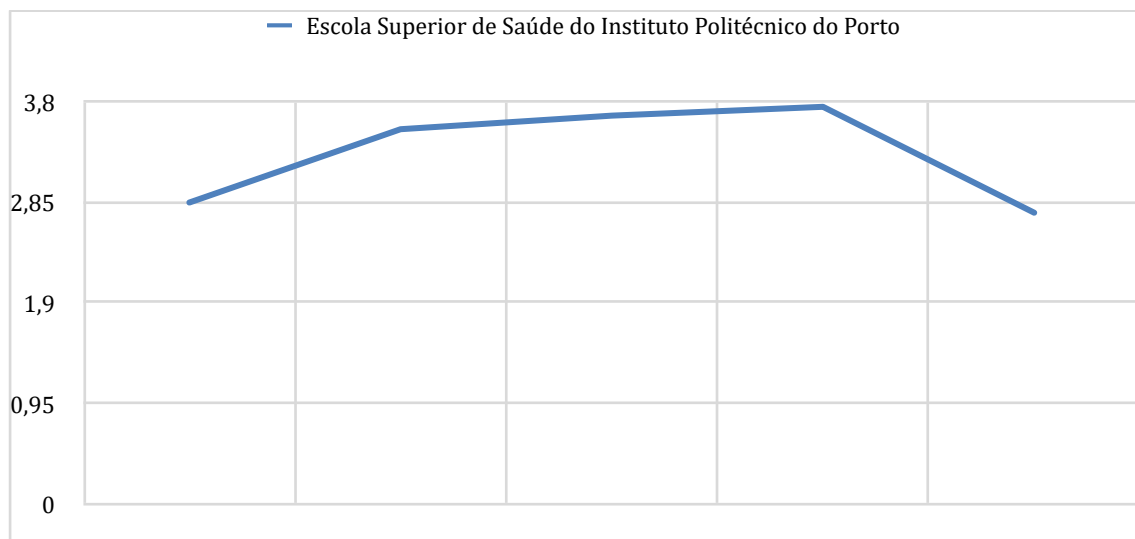


Figura 1: Resultados a nível macro.

A Direção da Instituição de Ensino Superior congrega as energias do corpo docente para romper com a tradição e as rotinas estabelecidas por práticas anteriores.

A Direção da Instituição de Ensino Superior incentiva a abertura da escola à comunidade equacionando novas parcerias/protocolos.

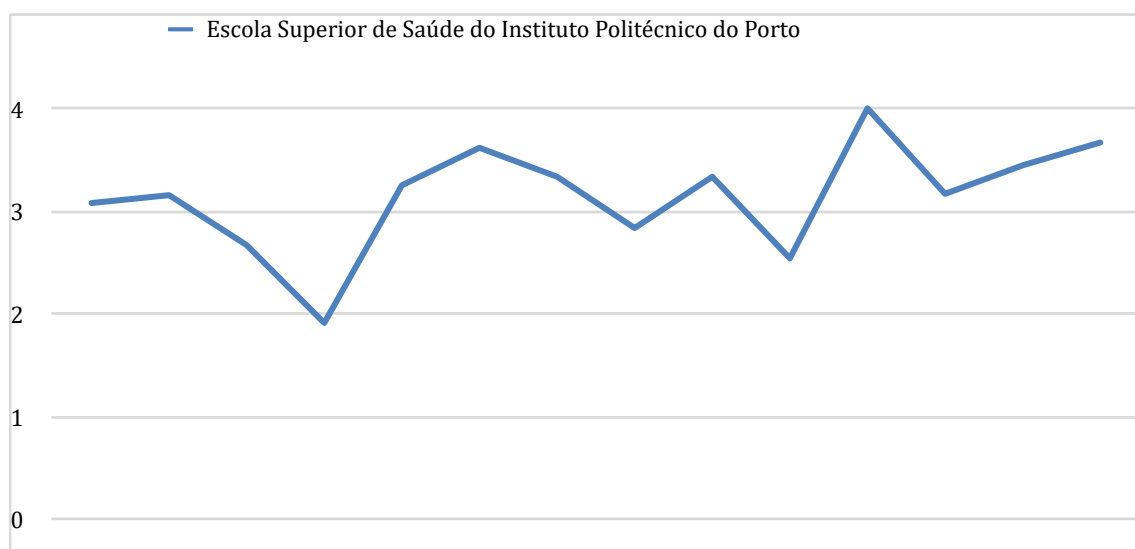


Figura 2: Resultados a nível meso.

O calendário escolar é adequado à aprendizagem dos alunos.

Os laboratórios para as práticas são adequados aos objetivos e atividades de aprendizagem.

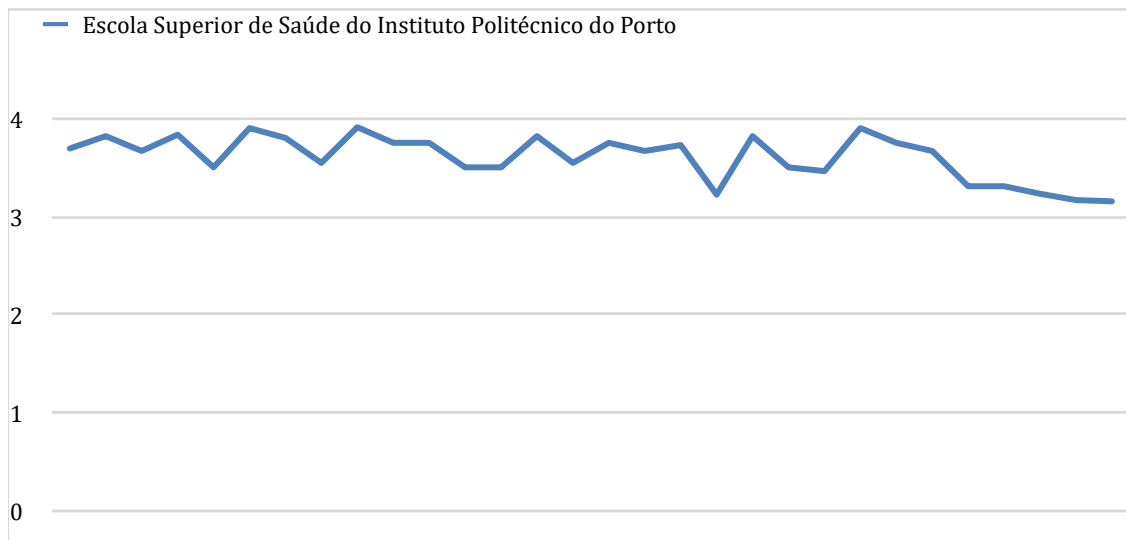


Figura 3: Resultados a nível micro.

As estratégias que promovo procuram criar e manter a motivação

A criatividade é estimulada nas minhas aulas.

Centro o processo de ensino-aprendizagem no aluno e nas suas capacidades e particularidades.

Neste questionário online, também houve uma adesão considerável ao preenchimento das respostas abertas. Foram elencados vários **pontos fortes** pelos docentes. Relativamente à cultura da escola, os docentes referiram algumas decisões relacionadas com as escolhas contratuais:

“Os docentes a tempo parcial encontrarem-se na prática clínica”; “A existência de um corpo docente a tempo integral bem diferenciado nas diferentes áreas representando muito bem a regência que assumem”; “Diversidade dos docentes”.

Relativamente à organização dos tempos e espaços, focaram como positivo:

“Número adequado de aulas práticas”; “Forte componente prática”; “Estágios nos diferentes anos”.

Quanto à gestão curricular, sublinharam:

“Integração de conhecimentos de diferentes áreas científicas em cada unidade curricular”; “Flexibilidade nas unidades curriculares para adequar os conteúdos à evidência científica mais recente”; “São promovidas unidades curriculares que promovem as áreas emergentes”; “Unidades curriculares com integração de múltiplas áreas científicas”; “Educar (...) no sentido de reconhecer o ser humano em todos os seus sentidos e dimensões”.

Apresentaram como positivo o modo de trabalho pedagógico:

“Curso com modelo pedagógico inovador em PBL com organização curricular vertical e horizontal adequada”; “Promoção do trabalho colaborativo em grupos tutoriais”; “Promoção da resolução dos problemas em grupo pelos alunos”; “Ensino reflexivo, autónomo e em corresponsabilização”; “Trabalho de equipa”; “Autonomia”; “Dota os alunos de ferramentas para poderem enfrentar o mercado de trabalho”; “Capacitação”; “Promove a aprendizagem relevante, atualizada e progressiva, de forma centrada no estudante”.

Todavia, também apontaram alguns **pontos a melhorar**. Relativamente à cultura da escola referiram:

“Os docentes a tempo parcial deviam ter mais continuidade sem necessidade de mudanças obrigatórias muito recorrentes”; “Distribuição do serviço docente usando como critério prioritário os domínios de especialização dos docentes contratados”;

“Necessidade de maior investimento em práticas de investigação científica, inovação e projetos comunitários”.

Relativamente à organização dos tempos e espaços, identificaram:

“Alguma rigidez na gestão de processos e recursos”; “Eliminar a organização semestral do calendário de forma a permitir estender os conteúdos das unidades curriculares”; “Número de alunos por práticas laboratoriais deveria ser menor, devia haver mais salas laboratoriais”; “Turnos mais pequenos”; “Melhores condições para treino e aulas práticas”.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, sublinharam a necessidade de:

“Partilha de estratégias colaborativas entre os docentes”; “Gerar uma visão global sobre a distribuição dos conteúdos ao longo dos anos e unidades curriculares, com uma reflexão participada, envolvendo docentes a tempo integral e parcial, assim como educadores clínicos”.

Ainda que satisfeitos com os modos de trabalho pedagógico, sugeriram:

“Primeiro ano com modelo de aulas mais tradicional e não PBL”; “Deixar de ser exclusivamente PBL”.

4.2 Perspetiva dos estudantes

De seguida, apresentamos os resultados obtidos através dos grupos de discussão focalizada realizados em tabela de modo a organizar melhor a informação recolhida (ver Tabela 3). A análise de dados foi realizada por função heurística, considerando a natureza exploratória do presente estudo. Inicialmente, a transcrição das gravações foi feita imediatamente de acordo com os padrões de Krueger e Casey (2014) e cada unidade de registo foi classificada. As categorias foram delineadas à priori de acordo com as variáveis chave do modelo de análise.

Tabela 3. Resultados do grupo de discussão focalizada com estudantes da ESS-IPPorto.

Categoria	Afirmações
Nível Macro	
Ambiente escolar	<i>“É um ambiente bom, contudo às vezes pode ser um pouco confuso sobretudo nas horas em que todos concorrem aos mesmos sítios e serviços”. P1</i> <i>“No início é confuso para toda a gente saber onde ficam as salas e os edifícios. Tem pouco locais de convívio. Cá fora não tem uma área para além das escadas e dos bancos para convívio.” P4</i> <i>“Apesar de tudo temos o outro lado da moeda, temos boas condições quando comparado com outras faculdades sobretudo no que toca a salas novas.” P6</i> <i>“A escola até tem excelentes condições. E foi muito bem desenhada e organizada.” P6</i>
Nível Meso	
Organização do curso	<i>“Acho que o curso está bem organizado (...) Os professores que conseguem colocar tudo no Moodle a tempo e horas mantendo tudo organizado, facilita-nos muito a vida.” P4</i>

Organização dos espaços	<i>“A escola está bastante apetrechada, até a nível de marquesas. E na área de saúde mental temos os recursos de Realidade Virtual, estamos muito bem a esse nível. O problema é sobretudo sobre o tamanho do PL e o tamanho das salas, talvez haja falta de organização.”</i> P4 <i>“Por vezes em reabilitação física não existe material para trabalhar. Por vezes fazemos aulas em cima de meses em vez de marquesas.”</i> P1 <i>“Isto é ainda mais flagrante quando há avaliações, toda a turma quer treinar e não há material disponível. Precisamos de mais salas, ou salas maiores. E melhor distribuição de marquesas.”</i> P5 <i>“Faltam mesas redondas para os trabalhos de grupo.”</i> P6 <i>“Aconteceu muitas vezes necessitarmos de uma sala para trabalhos de grupo não nos facultarem a sala. O único sítio disponível é a sala versátil que é demasiado confusa e barulhenta.”</i> P1 <i>“Fazem falta espaços de trabalho em grupo, semelhantes a espaços de co-working.”</i> P1
Agrupamento dos alunos e alocação dos docentes aos grupos de alunos	<i>“Não sei se será a melhor opção estarmos um ano inteiro com um grupo de orientação tutorial (...) há tutores muito passivos.”</i> P6 <i>“Penso que nem todos os tutores são preparados da mesma maneira (...) Há tutores que são excelentes e intervêm, e há outros que deixam simplesmente o trabalho fluir e não fazem qualquer tipo de comentário.”</i> P5 <i>“O papel do tutor também é de desbloquear obstáculos que vamos apanhando pelo caminho. Mas depende muito do tutor.”</i> P4 <i>“Apostar numa formação para tutores para orientarem as Orientações Tutoriais.”</i> P7
Desenvolvimento profissional docente e redes de aprendizagem	<i>“Penso que os professores tiveram pouca prática profissional. E também acho que não se foram atualizando ao longo do tempo (...) Se tivéssemos mais professores que vão tendo prática e experiência é muito mais fácil perceber do que a alguém que já estudou as matérias há muitos anos e que não se atualizou.”</i> P5 <i>“Na nossa escola estamos a parar de inovar porque ficamos presos no estatuto de boa escola. Isto é culpa dos docentes, não quererem inovar.”</i> P4 <i>“Sinto que existe muita falta de comunicação entre os professores. Devia haver uma melhor gestão do trabalho.”</i> P6 <i>“Nem todos os orientadores de tese têm as competências necessárias para orientar os estudantes.”</i> P8 <i>“Preocupam-se mais em transmitir a informação do que ensinar.”</i> P2
Nível Micro	

Modos de trabalho pedagógico	“O PBL é muito desafiante, mas é muito importante para nós (...) Estamos muito habituados a ler as aulas, estudar em casa e fazer os testes, mas depois somos confrontados com o PBL. E é realmente um desafio, mas aprendemos muito com o PBL porque obriga-nos a saber mais, obriga-nos a pesquisar (...) trabalho de grupo vai-nos levar para o que vai ser o nosso futuro: a equipa multidisciplinar.” P3 “Eu acho que problema na nossa escola é a organização das unidades e mesmo a forma como os professores lecionam a matéria (...) Concordo em termos um curso em PBL, mas depende muito da organização e o facto de estar dividido em áreas pode prejudicar-nos um pouco.” P1 <i>“O PBL a começar logo de início acho um pouco descabido, a minha sugestão é que o primeiro ano deve ter estas cadeiras mais teóricas e só depois ter uma vertente mais prática.” P8</i> <i>“A Escola falha ao ter implementado um curso em PBL que exige muito trabalho grupo e ao mesmo tempo não tem as condições necessárias para que se possa fazer trabalho em grupo.” P1</i> <i>“O PBL fomenta a discrepância da valorização entre trabalho de grupo e individual.” P1</i>
Gestão do currículo	“O estágio de observação faz mais sentido no final do primeiro ano, para limpar dúvidas.” P4
Estratégias de avaliação das aprendizagens	“Acho que o trabalho individual e o conhecimento individual deviam valer mais na nota final.” P4 “As grelhas de avaliação necessitam de uma revisão.” P1 “A avaliação das unidades (...) por vezes não temos acesso aos parâmetros de avaliação de forma atempada.” P3 “Não há feedback, é apenas uma nota numa pauta.” P4 “Somos todos adultos e devíamos estar envolvidos no processo de avaliação.” P8 “É importante rever o sistema de avaliações com maior feedback”. P3
Síntese	
Pontos fortes	“Trabalho de equipa.” P6 “Comunicação.” P1 “A criatividade para a resolução de problemas.” P4 “Melhor nível de Inglês.” P5 “Trabalho em equipa, desenvolvimento de competências de comunicação e inglês.” P4 “Gestão de equipa, independência, tempo de estágio.” P1 “Trabalho de equipa, sem dúvida. Aprendizagem em competências práticas, mas também no desenvolvimento pessoal.” P3 “Trabalho de equipa, todo o trabalho de pesquisa em inglês.” P5 “Gestão da equipa e de trabalhos.” P2 “Trabalho em equipa, saber lidar com muitas pessoas, desenvolvimento pessoal, capacidade de pesquisa e de síntese.” P8

Pontos a melhorar	<i>“Avaliações, grelhas de estágio e projeto, nomeação de regentes de algumas unidades, colocar mais docentes que mantêm uma carreira profissional fora do ensino.” P4</i> <i>“Abrir os horizontes para outras áreas, maior colaboração entre os docentes e novas formas de avaliação.” P1</i> <i>“Abordagem das avaliações, estrutura das unidades curriculares, melhor feedback de reavaliação sobre a performance do aluno no estágio.” P5</i> <i>“O tempo de cada problema devia ser mais alargado, os professores deviam comunicar mais para definir objetivos comuns, acho que temos demasiados alunos por cada tutoria.” P2</i> <i>“Fazia todo o sentido termos cooperação com outras realidades como os Estados Unidos, Canada e Reino Unido.” P6</i> <i>“Falta alguma interação com outros cursos e outras faculdades.” P1</i> <i>“A ligação entre unidades e áreas é um ponto a melhorar.” P4</i> <i>“Grelhas e modelos de avaliação, espaços da escola, organização das unidades curriculares e comunicação entre os professores.” P8</i> <i>“Sinto falta de apoio individual. Sei que os professores estão demasiado ocupados ao ponto de não me conseguirem ajudar.” P5</i> <i>“Há professores que não têm ética nem a vontade necessária para ajudar os alunos. Por outro lado, temos professores em part-time que fazem um trabalho muito mais organizado do que os professores em full-time.” P6</i>

Os estudantes da ESS-IPPorto enumeraram várias sugestões de melhoria para que a organização do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional possa corresponder às suas necessidades e expectativas. Importa escutar a voz dos estudantes e implementar as melhorias que se evidenciam como essenciais, nomeadamente no que reporta aos processos de avaliação, ao trabalho colaborativo entre docentes e à articulação curricular. Isto porque, ao analisar a perspetiva dos docentes e a perspetiva dos estudantes, parece assistir-se a um excesso de discursos face à pobreza das práticas pedagógicas e associativas docentes (Nóvoa, 1999).

5 Discussão

Em cada ano letivo recomeça a missão do docente de equipar os alunos que acompanha com as competências necessárias para uma aprendizagem ao longo da vida. Ao acolhermos estudantes, é um dever profissional básico assegurar que todos têm igualdade de oportunidades de sucesso, pelo que devemos adotar práticas curriculares eficazes e inovadoras que se adequem aos seus perfis, trajetórias e contextos.

Mais ainda, os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes e cabe também ao docente perceber de que forma aprendem melhor num compromisso coletivo com as aprendizagens destes. É por esse motivo que alguns autores (Ricon, Rosenblum & Schreur, 2010) advogam que se devem complementar diferentes metodologias de ensino. Porém, os alunos não devem ser vistos somente como beneficiários das mudanças, mas como participantes e co-autores do processo, pelo que devem estar envolvidos e ser ouvidos. Desta forma, e através de dispositivos de monitorização e de

avaliação sistemáticos e úteis, podem ser avaliadas as necessidades a cada momento e implementadas as respetivas ações de melhoria.

O PBL enquanto metodologia ativa, integrada e cumulativa de ensino pressupõe ter o aluno no centro do ensino-aprendizagem, implica autonomia e reflexão, trabalho em equipa, problematização da realidade e o papel do professor como ativador de dinâmicas, mediador e facilitador das aprendizagens visadas. Todavia, esta metodologia tem implicações para as escolas que a adotam e desenvolvem, nomeadamente, a existência de espaços, tempos e recursos ajustados, ou seja, não basta pôr em prática uma inovação educacional (como o caso do PBL), são necessárias planificação e preparação cuidadas previamente (avaliar os recursos existentes e as condições do meio envolvente, diagnosticar pontos fracos e potencialidades, comunicar uma visão de futuro e envolver todos os atores), assegurar a consistência e coerência destes processos, e claro, existir entusiasmo por parte dos que a lideram e implementam no terreno.

Ainda que seja perspectivada como uma inovação educacional, a aprendizagem baseada em problemas apresenta também algumas desvantagens: inadequação aos estudantes com mais dificuldades em trabalhar em grupos, dificuldade em trabalhar todos os conteúdos considerados relevantes, avaliação mais complexa, necessidade de mais espaços e recursos, entre outros.

De acordo com os dados recolhidos neste estudo, a transformação dos modos de trabalho pedagógico e das estratégias de ensino, a reorganização dos tempos e dos espaços, o reajuste da avaliação, o uso das novas tecnologias digitais, devem ser analisados a cada momento. Também a possibilidade da criação de comunidades de aprendizagem profissional, pode não só criar melhores condições para ensinar e aprender, como simultaneamente elevar as taxas e a qualidade do sucesso académico.

As perspetivas dos docentes e dos alunos do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional da ESS-IPPorto evidenciam alguns pontos de confluência e outros de divergência. Como aspetos positivos, os docentes referiram que a metodologia da aprendizagem baseada em problemas promove a capacidade de resolução dos problemas, o trabalho de equipa, a autonomia, a co-responsabilização, dotando os estudantes de ferramentas para poderem enfrentar o mercado de trabalho. Por outro lado, questionam a possibilidade de existir um modelo misto, com um período de transição eventualmente, em oposição a modos de trabalho exclusivamente em aprendizagem baseada em problemas. Focaram também a necessidade de cada grupo tutorial ter menos alunos, de existirem melhores condições dos espaços e mais trabalho colaborativo por parte dos docentes. Os estudantes identificaram como principais pontos positivos: o trabalho de equipa, a comunicação, e a criatividade. Como aspetos a melhorar identificaram a avaliação, a necessidade de uma maior colaboração entre docentes, o agrupamento de estudantes e a necessidade de ainda maior articulação entre as áreas curriculares.

Uma inovação educacional bem-sucedida só se consegue com uma ação integrada e integradora que contemple diferentes dimensões da instituição de ensino superior e das práticas pedagógicas dos seus docentes (a forma de organizar os tempos e os espaços de ensino-aprendizagem, o modo de agrupar os alunos, de alocar professores a diferentes grupos ou turmas, de gerir o currículo, de fazer aprender, de avaliar...).

Num estudo futuro, seria interessante comparar os modelos de ensino-aprendizagem das restantes licenciaturas de Terapia Ocupacional a nível nacional, através não só do questionamento de docentes e alunos, mas também através da análise documental (*currículum*, métodos de avaliação, corpo docente, relação professor-aluno, recursos, articulação com a comunidade, etc.) com vista a fazerem-se sugestões concretas de melhoria que possam beneficiar o processo de ensino-aprendizagem no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional.

6 Conclusões

Os docentes do Ensino Superior devem repensar os seus contextos profissionais, inscrevendo a sua ação num paradigma de inovação pedagógica e mudança educativa, alinhados com o imperativo ético de conseguir que todos os estudantes possam aprender mais e melhor. Sabemos que esta transformação sistémica obriga à participação de todos, desde o compromisso das lideranças organizacionais às práticas pedagógicas de cada um. A escolha da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional da ESS-IPPorto foi um sinal claro nesse sentido.

Todavia, de acordo com as perspetivas dos docentes e dos alunos, é essencial reorganizarem-se os tempos e os espaços em conformidade, repensar a avaliação, tornando-a mais diversificada e ao serviço da aprendizagem, trabalhar-se efetivamente em equipas educativas e claro, tomar decisões baseadas na evidência e ir monitorizando os processos ao longo do tempo de modo a se irem implementando os devidos ajustes.

Ao escutarmos a voz dos docentes e dos alunos relativamente às regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional da ESS-IPPorto compreendemos que há um caminho percorrido, mas muitos passos ainda para dar, de modo a fazer a transição plena das proclamadas mudanças ideológicas para as mudanças na prática.

7 Referências

- Bar, A.M., et al. (2018). Problem-based learning in occupational therapy curriculum - implications and challenges. *Disability and rehabilitation*, 40(17), 2098–2104.
- Cabral, I. & Matias Alves, J. (2018). Para um Modelo Integrado de Inovação Pedagógica e Melhoria das Aprendizagens. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa: Da teoria à(s) prática(s)* (pp.5-30). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. In *Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gómez, B.R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 5, 9-19.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Singapore: Sage.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.
- Scaffa, M.E. & Wooster, D. (2004). Effects of Problem-Based Learning on Clinical Reasoning in Occupational Therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 333-336. <https://doi.org/10.5014/ajot.58.3.333>.

- Royeen, C.B. (1995). A Problem-Based Learning Curriculum for Occupational Therapy Education. *American Journal of Occupational Therapy*, 49, 338-346. <https://doi.org/10.5014/ajot.49.4.338>.
- Jacobs, L. (2014). The other side of the coin: OT students' perceptions of problem-based learning. *South African Journal of Occupational Therapy*, 44(1), 62-67.
- Ricon, T., Rosenblum, S. & Schreuer, N. (2010). Using Problem Based Learning in Training Health Professionals: Should it Suit the Individual's Learning Style?. *Creative Education*, 1, 25-32. doi: 10.4236/ce.2010.11005.

Práticas pedagógicas implementadas por professores do Ensino Superior durante a pandemia

Liliane Aparecida da Silva Marques¹, Cássio Barboza Lima¹, Alessandro Ferreira Alves¹, Mariana Aranha de Souza^{1,2}, Rodrigo Franklin Frogeri¹
liliane.marques@alunos.unis.edu.br, cassio.lima@alunos.unis.edu.br,
alessandro.alves@professor.unis.edu.br, mariana.souza@professor.unis.edu.br,
rodrigo.frogeri@professor.unis.edu.br

¹ *Cento Universitário do Sul de Minas, Avenida Alzira Barra Gazzola 650 - Aeroporto, Varginha-MG, Brasil*

² *Universidade de Taubaté, Rua Quatro de Março 432 - Centro, Taubaté-SP, Brasil*

Resumo

A situação de pandemia, instaurada em todo o mundo desde o final de 2019, até o presente momento trouxe consequências diretas e indiretas à maioria da população, não apenas devido à adoção de medidas de prevenção, como também em relação ao combate à doença e suas consequências. A educação foi uma das áreas que mais mudaram, em consequência deste quadro: processos, procedimentos, métodos e rotinas, novos ou pouco utilizados, emergiram no contexto educacional para garantirem que o calendário escolar continuasse. A educação a distância passou de tendência, para quase uma exclusividade. Com isso, as universidades buscaram ferramentas pedagógicas para sustentarem a interação e a relação professor-aluno. Diante dessas condições, este trabalho buscou identificar as práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas que estão sendo utilizadas por uma organização educacional, durante o período de pandemia, para garantir a continuidade das aulas. A pesquisa foi desenvolvida com professores do Centro Universitário do Sul De Minas – campus Pouso Alegre MG, no intuito de analisar o contexto educacional de março até agosto de 2020, e contou com um ensaio-teórico e um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas e recursos informacionais utilizados pelos docentes dos cursos da área de gestão da instituição. Os dados foram coletados por meio de um questionário na ferramenta Google Forms, e aplicado com o método 5W2H. Foi identificada as práticas pedagógicas inovadoras adotadas nesta organização, correlacionando-as com os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas, Ferramentas Tecnológicas, Ensino À Distância, Pandemia.

1 Introdução

O ano de 2020 foi marcado, essencialmente, pela situação extraordinária de pandemia, causado pelo vírus Sars-CoV-2 (“novo coronavírus”), cujas consequências têm levado, além de milhares de mortes e infectados em todo mundo, a crises financeira e econômica em praticamente todos os países (Pilau-Sobrinho; Barbiero; Zibetti, 2020). Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou estado de pandemia, após a detecção de casos de contaminação do novo coronavírus em mais de 115 países (Agência Brasil, 2020). No Brasil, o quadro se acentuou a partir deste período, após o surgimento dos primeiros casos da doença Covid-19, causada pelo vírus. Diante dessa situação, diversas medidas foram necessárias, sendo o distanciamento social a principal delas, o que também exigiu mudanças diretas e

indiretas na maioria das atividades sociais, com a troca ou criação de métodos que pudessem suprir esta demanda (Teixeira; Teixeira; Teixeira, 2020).

Dada suas características particulares, a educação foi uma das áreas mais afetadas, obrigando gestores, professores e alunos a se adaptarem às novas condições de trabalho e convivência. De acordo com pesquisas da Unesco, em 17 de maio de 2020 mais de 121 bilhões de alunos não conseguiram voltar às escolas, surgindo a necessidade da oferta de educação interativa e motivadora (Huang et. al, 2020). Com o contexto educacional brasileiro não foi diferente, havendo a necessidade da transição do ensino presencial para a educação à distância e o ensino remoto, de forma que estes pudessem ser utilizados e adaptados rapidamente. Esta mudança exigiu o fortalecimento das relações entre professores e alunos, assim como inovação do ensino, de modo que fosse possível manter o planejamento escolar (Liberali, 2020). O contexto da pandemia de Covid-19 trouxe a percepção de situações imagináveis, como novas maneiras de ensinar e aprender, demonstrando a escola como um espaço de reinvenção, onde os protagonistas passaram a assumir papéis inéditos, destacando-se no contexto histórico. O ensino remoto demonstra algo inovador e desafiador, através da interação por meio da tecnologia; e mesmo diante de tantos desafios encontrou-se estratégias para viver o atual cenário da educação (Wandscheer, 2020).

O contexto histórico educacional demonstra as práticas pedagógicas correlacionadas aos resultados obtidos no contexto social em que está inserido. Com isso, a pandemia trouxe como desafios a qualificação do ensino, aprendizagem e a construção do conhecimento. O avanço tecnológico proporcionou acesso às diferentes plataformas para a construção do aprendizado. Portanto, o ensino superior precisou investir na interação entre as práticas pedagógicas e as tecnologias, com o objetivo de manter a sinergia educacional (Pessoa, Santos, Alves, 2020).

A construção das novas práticas pedagógicas do ensino Superior será demonstrada por meio da problemática: quais práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas nas aulas remotas durante o período de pandemia?

O objetivo geral deste trabalho foi pesquisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG) – campus Pouso Alegre MG nos meses de pandemia. Para detalhar e justificar o problema foram abordados os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, b) conhecer os meios tecnológicos utilizados nas aulas remotas, e c) avaliar as influências das práticas e tecnologias no ensino e aprendizagem.

A escolha do tema seguiu as considerações de Marconi & Lakatos (2003, p. 44-46), mostrando-se viável e de relevante importância para ser explorado no contexto a que se propõe.

Nota-se a importância de identificar metodologias e práticas pedagógicas adotadas individualmente pelos docentes, e pelos grupos de professores; os pontos fortes dessas técnicas educativas na educação a distância e no ensino remoto. Com isso, serão analisadas as práticas pedagógicas dos professores dos cursos da área de gestão, especificamente durante o período estudado, e correlacionadas as estratégias abordadas na literatura.

2 O ensino a distância e sua relação no ensino e na aprendizagem

Com as escolas fechadas, vários países introduziram o ensino à distância para dar continuidade ao planejamento. Este fato depende da implementação equitativa da infraestrutura, familiaridade dos professores com as ferramentas tecnológicas de aprendizagem a distância e o envolvimento dos familiares, através do apoio psicológico e emocional. Essa dependência pode ser notada nas disparidades socioeconômicas entre as redes de ensino pública e privada, especialmente pela falta de acesso às ferramentas tecnológicas, como celulares, computadores e internet, além da deficiente formação tecnológica dos docentes e a não oferta de aulas de qualidade para reforçar as desigualdades de aprendizado (Banco Mundial, 2020).

As novas propostas educacionais, como a Educação à Distância (EAD), tiveram início durante o século XX, com a utilização de tecnologias e novas práticas pedagógicas (Oliveira et. al., 2019). Essas propostas demandaram a adequação dos métodos de ensino e dos materiais didáticos com o objetivo de mudar as formas de ensinar e a interação aluno-professor, com aulas participativas, e utilizando novas ferramentas tecnológicas que tentam trazer a realidade para a sala de aula.

O ensino remoto destaca-se pelo uso de ferramentas on-line, com o objetivo de haver comunicação síncrona entre os discentes e docentes. As aulas podem ser gravadas e disponibilizadas posteriormente, para os discentes que não conseguiram assisti-las; e para os alunos que as assistiram, oportuniza-os revisar o conteúdo e analisar explicações dos docentes, para esclarecer as dúvidas. Este modelo de ensino híbrido oferta diferentes formas de aprendizagem, e oferece a possibilidade do professor abordar diversos conteúdos e provocar nos discentes a assimilação do conhecimento (Barbosa; Viegas; Batista, 2020). Assim, observa-se que o uso de inovação na educação oportuniza o uso das tecnologias digitais como ferramentas interativas (fóruns e chats) por qualquer indivíduo, em qualquer localização do planeta (Ganzela, 2018).

Após a abertura do ensino para uso de novas tecnologias, o Decreto Federal 5.622/2005 (revogado pelo Decreto 9.057/2017), tratou da infraestrutura para oferta de cursos, como profissionalização dos professores, do administrativo, polos de apoio presenciais, biblioteca e laboratórios. Entre os anos de 2012 a 2016, o Conselho Nacional de Educação constituiu as diretrizes para a educação do ensino superior, que destacou as normas nacionais de oferta de programas e cursos superiores à distância. Em 2020, o Ministério da Educação destaca a importância do ensino à distância, ressaltando que a mesma possibilitou a manutenção do calendário escolar das Instituições de Ensino Superior (Santos-Neto; Borges, 2020).

A educação brasileira utiliza de tecnologia integrada às práticas pedagógicas existentes, porém com perfil tradicional de educação conteudista, onde o professor detém o saber com um modelo padronizado. Faz-se necessária uma nova estrutura escolar com processos pedagógicos participativos e o estímulo a cidadãos críticos e conscientes (Camillo; Medeiros, 2018). Moran (2017) relata a necessidade do EAD sair dos modelos conteudistas e incorporar o uso personalizado das tecnologias digitais, como a flexibilidade e o compartilhamento online, mediante a diversificação da aprendizagem ativa, que auxilie os alunos a desenvolver as competências cognitivas e sociais. Em muitos casos os professores precisam utilizar ferramentas didáticas que contribuam com conhecimento e aprendizagem, como ferramentas digitais que potencializem o ensino e

o envolvimento dos alunos (Ganzela, 2018). Neste momento de distanciamento social foi necessário o uso de plataformas digitais, fóruns, chats, instrumentos informacionais para manter a conexão entre aluno e professor, e manter o protagonismo do ensino educacional (Góes; Cassiano, 2020).

Mundialmente, diversas soluções e estratégias educacionais foram implantadas, como a disponibilização de lista de recursos online, curadoria para professores e alunos, disseminação do conhecimento por canais de televisão e rádio, disponibilização de websites com acesso gratuito e offline a conteúdos, pontos de acesso público a internet, grupos pedagógicos em aplicativos de compartilhamento para os docentes, monitoramento das atividades dos discentes e produções de materiais com o detalhamento das atividades (Banco Mundial, 2020).

A educação à distância encontra desafios a serem superados por professores e alunos, como a autogestão do tempo, conhecimento, compartilhamento de tarefas e a interatividade com a plataforma virtual, que necessita de compartilhamentos da disseminação e apreensão do conhecimento.

Para auxiliar o planejamento pedagógico, apresenta-se a Metodologia Ativa, caracterizada como a interrelação sistêmica entre educação, cultura, sociedade e escola, com o desenvolvimento de métodos ativos e criativos, interação entre docentes e alunos e o uso de ferramentas educativas e tecnológicas para desenvolver a aprendizagem (Moran, 2018).

Diante das mudanças sociais, nota-se como relevante a interação realizada pelos docentes entre o planejamento pedagógico e os recursos digitais, reconfigurando a didática e a criatividade com as mudanças emergentes no contexto escolar, social, sanitário e ambiental (Silva et. al., 2019).

É interessante enfatizar o ensino com a combinação entre aprendizagem ativa e híbrida. Na aprendizagem ativa o aluno é protagonista, participativo e reflexivo do processo, experimentando, desenhando e criando com orientação do professor. Já a aprendizagem híbrida é flexível, havendo mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem o processo. Ambas são relevantes no contexto de pandemia, pois utilizam de ferramentas tecnológicas que auxiliam a sinergia do ensino e aprendizagem; porém sem planejamento pedagógico e participação dos integrantes do ensino, nada pode acontecer.

3 Materiais e métodos

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, procurou identificar as práticas pedagógicas e os recursos tecnológicos utilizados por docentes da área de gestão do Centro Universitário do Sul de Minas – campus Pouso Alegre, região sul do estado de Minas Gerais - Brasil, durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19.

Dos 24 professores que lecionavam nos Cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos e Processos Gerenciais, 10 aceitaram participar voluntariamente deste estudo.

Para a elaboração das estratégias de pesquisa, utilizou-se a metodologia 5W2H, em que os 5W referem-se a What (o quê?), When (quando?), Why (por que?), Where (onde?) e

Who (quem?) e os 2H correspondem às palavras how (como?) e how much (quanto?), como descreve Spiazzi (2018). O planejamento das etapas desta pesquisa, considerando a metodologia 5W2H, encontra-se descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Metodologia 5W2H aplicada no questionário.

PLANILHA 5W2H							
	What	Why	How	Where	Who	When	How Much
Descrição	O que?	Porque?	Como?	Onde?	Quem?	Quando?	Quanto?
A construção das Práticas Pedagógicas dos professores do ensino Superior	Artigo	Para conhecer quais práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas nas aulas remotas durante o período de pandemia	Planejar o questionário, cronograma de execução e análise das respostas	Centro Universitário do Sul de Minas - Campus Pouso Alegre	Professores dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos e Processos Gerenciais	Meses de junho, julho e agosto de 2020	Medir as quantidades e as descrições das práticas pedagógicas e as ferramentas tecnológicas foram no ensino remoto

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da metodologia 5W2H (2020).

Após esta etapa, os docentes foram convidados a participar deste estudo por meio do envio de um convite *online*, contendo o *link* para um questionário, preparado no *Google Forms*. Andres *et. al.* (2020) descrevem o *Google Forms* como uma ferramenta *online* com várias funções, as quais podem proporcionar resultados positivos, rápidos e práticos na divulgação de questionários em diversas partes do planeta.

O questionário foi elaborado considerando os descritores que orientam a revisão de literatura, a saber: “Práticas Pedagógicas”, “Interação”, “Ferramentas Tecnológicas”, “Ensino à distância” e “Pandemia”. Foram estabelecidas 17 questões, sendo 15 de múltipla escolha, e duas dissertativas. Para análise das respostas de múltipla escolha do questionário, foi utilizado o *IBMSPPSS Statistic*, um programa estatístico utilizado para resolver grande variedade de problemas de negócios e pesquisas através de análises, testes de hipótese e verificações geoespacial e preventiva (Barom, 2019). Por meio dele também é possível realizar análise de frequência e tabelas cruzadas. Conforme aborda Meirelles (2014), a utilização do SPSS não se dá em simples verificações de frequências, mas é eficaz quando se tem certa quantidade de dados organizados em diversas categorias, o que permite ao usuário realizar tabelas cruzadas a partir de diversas hipóteses de pesquisa.

Para as perguntas abertas utilizou-se o *software Wordclouds*, que gera “nuvens de palavras independentes” (Zygomatic, 2021). De acordo com as recomendações de Cruz

et. al. (2019), agrupam-se todas as respostas e importa-as para o *Wordclouds*, excluindo os possíveis ruídos, como artigos, pronomes e acentuações.

De posse deste tratamento inicial dos dados, realizou-se a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), considerando as temáticas apresentadas pelos respondentes, bem como a análise estatística de frequência e cruzamento de dados e o referencial teórico.

4 Resultados e discussões

Os resultados são apresentados em relação a: (i) caracterização dos participantes, incluindo idade, tempo de docência e curso em que atua; (ii) a atividade docente durante a pandemia e a participação dos estudantes; e (iii) reflexão sobre as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem em decorrência do ensino emergencial remoto, adotado em virtude da pandemia da Covid-19.

Ao mesmo tempo, esses resultados são refletidos considerando o referencial teórico que orienta as pesquisas sobre a profissão docente e o desenvolvimento profissional no que tange, inclusive as estratégias didáticas e as aprendizagens dos estudantes no Ensino Superior.

4.1 Caracterização dos participantes

Dos 10 participantes deste estudo, dois possuem entre 20 e 30 anos, três possuem entre 31 e 40 anos e cinco possuem mais de 41 anos. Em relação ao tempo de docência, dois exercem há menos de 5 anos, cinco entre 5 e 10 anos e três há mais de 20 anos. Esses dados podem ser observados no quadro 2.

Quadro 2 - Relação entre faixa etária e anos de atividades dos docentes.

Em que faixa etária você se enquadra? * Há quantos anos você exerce a atividade docente (em qualquer nível de ensino)? Tabulação cruzada					
Contagem					
		Há quantos anos você exerce a atividade docente (em qualquer nível de ensino)?			Total
		Entre 1 a 5 anos	Entre 5 a 10 anos	Há mais de 20 anos	
Em que faixa etária você se enquadra?	20 a 30 anos	0	2	0	2
	31 a 40 anos	1	2	0	3
	41 a 50 anos	1	1	3	5
Total		2	5	3	10

Fonte: Elaborado no IBMSPSS pelos autores (2020).

Os resultados presentes no quadro 2 também revelam uma concentração de cinco docentes, que atuam em qualquer nível de ensino entre 5 e 10 anos, mas com idades diferentes. Ao mesmo tempo, cinco docentes, que possuem idade entre 41 e 50 anos, se distribuem diferentemente quanto ao tempo de docência. Outro dado importante é que,

dos únicos três docentes que estão há mais de 20 anos na docência, todos possuem idade superior a 41 anos, o que demonstra uma relação proporcional entre idade e tempo de profissão.

Com relação ao tempo de atividade do docente no Ensino Superior, a tendência é que apenas professores de maior idade (acima de 41 anos) possuam tempo de docência superior a 10 anos, como demonstra o quadro 3:

Quadro 3 - Relação de faixa etária com tempo de trabalho dos docentes

Em que faixa etária você se enquadra? Há quanto tempo você leciona no ensino superior? Tabulação cruzada							
Há quanto tempo leciona no ensino superior?							Total
Contagem		Há menos de 1 ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 5 a 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Há mais de 20 anos	
Em que faixa etária você se enquadra?	20 a 30 anos	0	0	2	0	0	2
	31 a 40 anos	1	1	1	0	0	3
	41 a 50 anos	0	3	0	1	1	5
Total		1	4	3	1	1	10

Fonte: Elaborado no IBMSPSS pelos autores (2020).

Dos cinco docentes com idade superior a 41 anos, dois possuem mais de 10 anos no Ensino Superior e três atuam nesta modalidade de ensino entre 1 e 5 anos. Os três docentes com idades entre 31 e 40 anos estão distribuídos em diferentes tempos de atuação no Ensino Superior: um há menos de 1 ano, um entre 1 e 5 anos e 1 entre 5 e 10 anos. Já os dois docentes com idade entre 20 e 30 anos estão lecionando nesta modalidade de ensino entre 5 e 10 anos. Este quantitativo demonstra que apenas 10% dos participantes, ou seja, um docente, é iniciante na docência no Ensino Superior.

Quanto aos cursos em que os professores atuam, observa-se uma maior concentração dos docentes (sete deles) lecionando no curso de “Administração”, conforme é mencionado no quadro 4:

Quadro 4 - Cursos de atuação dos docentes

Em qual ou quais cursos você leciona?		
Cursos	Frequência	Percentual
Administração	7	70
Ciências Contábeis	6	60
Gestão de Recursos Humanos	5	50
Processos Gerenciais	3	30
Engenharia	1	10
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	10
Publicidade e Propaganda	1	10

Sistemas de Informações	1	10
Logística	1	10
Educação Física	1	10
Nutrição	1	10

Fonte: Elaborado no IBMSPSS pelos autores (2020).

Os participantes, de um modo geral, lecionam em mais de um curso. Pode-se observar que dos dez professores, sete lecionam no curso de Administração, seguido pelo curso de Ciências Contábeis, com seis docentes, Gestão de Recursos Humanos com cinco docentes e Processos Gerenciais com três docentes. Os demais cursos são lecionados por apenas um professor.

4.2 A atividade docente durante a pandemia e a participação dos estudantes

Quanto ao desempenho da atividade docente, verificou-se que 100% dos docentes conduziram aulas ministradas em tempo real (aulas remotas). Metade deles afirmou ter associado a esta prática atividades da Educação à Distância (EAD), mediante conteúdos disponíveis em plataforma virtual para acesso do aluno à qualquer tempo, incluindo materiais e aulas gravadas.

Esta adaptação da atividade docente se assemelha às adaptações realizadas por diferentes instituições de ensino no Brasil e no mundo, como apontam os estudos de Dias (2021) e Bonine (2021), que relataram, dentre outras questões, as mudanças realizadas no contexto da docência em virtude da pandemia da Covid-19, evidenciando, de forma preeminente, o aumento de aulas ao vivo a partir de aplicativos de videochamadas, como o zoom, google meet e teams.

Tais mudanças impactaram, também, no cotidiano do professores, que passaram a trabalhar com seus alunos no contexto de sua residência, em diferentes horários. Este impacto exigiu adaptações tecnológicas, de ambiente e de rotina, experienciados de forma distinta em diferentes grupos de professores, como apontam os estudos de Martins e Almeida (2020). Neste estudo, observou-se que os docentes elencaram uma série de fatores que influenciam, segundo eles, o planejamento e a execução das aulas. Foi-lhes proposto uma lista, com diferentes motivos (relacionados à família, conexão com a internet, acesso e conhecimento de recursos tecnológicos, presença de alunos do público alvo da Educação Especial ou falta de engajamento dos alunos), que poderiam ser todos assinalados, além de uma possibilidade de resposta aberta.

Dos docentes participantes que ministram aulas remotas, verificou-se que as maiores dificuldades enfrentadas, sinalizadas com 20% dos votos cada uma, se referem a:

- Distração com família, amigos, animais domésticos ou outras pessoas, enquanto ministra as aulas;
- Dificuldade de conexão com a internet;
- Dificuldades para promover o aprendizado de alunos com necessidades educativas especiais e;
- Dificuldades no planejamento das aulas ou atividades extras, em razão de trabalho extra.

Na sequência, com 10% dos votos, encontram-se dificuldades relacionadas a:

- Ferramentas tecnológicas insuficientes ou de má qualidade e;
- O tempo na plataforma e em conexão com as turmas.

Quando comparadas essas respostas com a faixa etária dos docentes, verificou-se a análise de acordo com o cruzamento, conforme o quadro 5:

Quadro 05: Faixa etária x fatores que influenciam no planejamento das aulas:

Tabulação cruzada.				
E quanto a você, professor (a): quais dos principais autores e/ou itens tem exercido influência no planejamento ou execução das aulas?	Em que faixa etária você se enquadra?			
	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	Total
Distração com família, amigos, animais domésticos ou outras pessoas, enquanto ministra as aulas.	0	1	1	2
Dificuldade de conexão com a internet.	2	0	0	2
Dificuldades para promover o aprendizado de alunos com necessidades educativas especiais.	0	1	1	2
Dificuldades de planejamento das aulas ou atividades extras, em razão de trabalho extra.	0	1	1	2
Ferramentas tecnológicas insuficientes ou de má qualidade	1	0	0	1
O tempo na plataforma e em conexão com as turmas	0	0	1	1

Fonte: Elaborado no IBMSPSS pelos autores (2020).

Na faixa etária entre 20 e 30 anos, 20% tiveram dificuldades com a conexão à internet e 10% identificaram que as ferramentas tecnológicas foram insuficientes ou de má qualidade. Na faixa etária entre 31 a 40 anos, os fatores abordados foram distração, o aprendizado de alunos com necessidades educativas especiais e o planejamento das aulas ou atividades extras, cada um representando 10% do total. Já na faixa entre 41 a 50 anos, foram apontados a distração, dificuldades para promover o aprendizado de alunos com necessidades educativas especiais; dificuldades no planejamento das aulas ou atividades extras, e o tempo na plataforma e conexão com as turmas. Esta foi a faixa mais representativa (40%) quanto à quantidade de fatores relatados.

Quanto às estratégias e recursos didáticos utilizados pelos professores, verificou-se que 80% dos docentes utilizaram o *Google Meet* e 20% o *Google Classroom*. Este indicativo, inicialmente se explica pelo fato da instituição ter adquirido as ferramentas *Google For Education* (atualmente, *Google Workspace*) como plataforma de ensino e aprendizagem, antes mesmo do advento da pandemia. Por ser uma plataforma já utilizada, a instituição manteve a orientação de continuidade de uso da plataforma durante as aulas remotas, solicitando que todas as aulas ao vivo fossem realizadas no *Google Meet* e toda a organização dos materiais de ensino e comunicação com os estudantes fossem realizadas por meio do *Google Classroom*.

Com relação às principais estratégias utilizadas pelos docentes, destacam-se as aulas remotas, realizadas ao vivo, com possibilidade de interação com os alunos. Todos os

participantes a assinalaram. Na sequência, com 90% dos votos, encontra-se a comunicação via e-mail ou por meio de aplicativo de mensagens. Estes dois itens são os que aparecem em vários estudos, publicados entre os anos de 2020 e 2021, sobre as principais adaptações realizadas pelos docentes durante as aulas emergenciais remotas. É possível observar estas estratégias mencionadas nos trabalhos de Dias (2021); Bonine (2021); Pereira *et al* (2020); Hynes, Mickahail e Hauer (2021); e Young e Vianna (2021).

Na sequência, com 60% dos votos, encontram-se os itens “gravação de videoaulas” e “uso de ferramentas tecnológicas interativas, associadas às videoaulas”. Estes itens demonstram que os docentes também se apropriaram de estratégias da EAD, como a gravação de videoaulas e sua associação com outros materiais interativos, durante o período de distanciamento social. Sobre isso, Godoy *et. al.* (2020) também apontam como um indicativo presente na ação docente no período de aulas remotas. Tais adaptações se assemelham aos indicativos presentes nos estudos de Moore e Kearsley (2007), ao mencionar a importância da dimensão da interatividade nas ações educativas realizadas à distância, a qual depende, de forma intencional, do processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes e da mediação realizada pelo docente no ambiente virtual de aprendizagem.

Com 30% dos votos dos docentes, está a opção “ferramentas tecnológicas interativas, sem gravação de videoaula ou aulas remotos”, seguida de 10% de votos para:

- Comunicação via e-mail ou aplicativos de mensagens;
- Envio de materiais de apoio no formato digital (resumos e livros); e
- Encontros presenciais com número reduzido de alunos.

Os participantes desta pesquisa também foram questionados sobre as principais características observadas nos alunos durante o período de aulas remotas em decorrência da pandemia da Covid-19. 60% dos docentes afirmaram terem observado sinais de ansiedade nos estudantes e de dificuldade em se adaptar ao ensino não presencial. 50% dos docentes afirmaram ter observado falta de foco nos estudos por parte dos estudantes e 40% observou uma necessidade de convívio social.

Em 30% das respostas, os docentes relataram atraso na realização das tarefas e atividades e uma preocupação com fatos externos às aulas; 20% alegaram desmotivação por parte dos estudantes, enquanto que 10% observou questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem e sinais de depressão.

Já os principais atores ou itens que exercem alguma influência na aprendizagem dos alunos são: dificuldade com a conexão de internet ou trabalho (muitos alunos não conseguem assistir às aulas ministradas em tempo real, representando 20% dos votos), conforme identifica-se no quadro 06.

Quadro 06: Atores e itens que influenciam na aprendizagem do aluno

Nas aulas ministradas remotamente, quais os dois principais atores e/ou itens que exercem influência na aprendizagem dos alunos?				
Atores	Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ausência de resposta	5,0	50,0	50,0	50,0

Há dificuldades com a conexão à internet / Em razão de trabalho o aluno não consegue assistir às aulas (todas ou algumas) ministradas em tempo real.	2,0	20,0	20,0	70,0
Ferramentas tecnológicas insuficientes ou de má qualidade / alunos com necessidades educacionais especiais não conseguem desenvolver ou acompanhar as atividades providas	1,0	10,0	10,0	80,0
Há dificuldades com a conexão à internet / alunos com necessidades educacionais especiais não conseguem desenvolver ou acompanhar as atividades providas	1,0	10,0	10,0	90,0
Os que interagem participam da aula, já os que não interagem, não querem nada com nada. Não fazem nada na sala de aula, nem nas aulas remotas.	1,0	10,0	10,0	100,0
Total	10,0	100,0	100,0	

Fonte: Elaborado no IBMSPSS pelos autores (2020).

Pode-se observar a representatividade individual, igual a 10%, dos itens restantes, relacionados a ferramentas tecnológicas, alunos com necessidades educacionais especiais e interação dos alunos. Nessa questão, houve ausência de resposta de 50% dos docentes.

4.3 Reflexão sobre as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem em decorrência do ensino emergencial remoto

Com a implementação do ensino a distância ocorreram mudanças em relação ao ensino presencial, o que resultou em dificuldades, para 60% dos docentes, como demonstrado no quadro 7.

Quadro 7: Mudanças no aprendizado:

Em relação ao ensino presencial, que já era desenvolvido anteriormente, como você considera as mudanças no aprendizado, ocorridas pela implementação do ensino a distância?				
Mudanças no aprendizado	Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não houve alterações	1,0	10,0	10,0	10,0
Passaram a ocorrer dificuldades, devido às mudanças	6,0	60,0	60,0	70,0
Melhorou um pouco	2,0	20,0	20,0	90,0
Melhorou significativamente	1,0	10,0	10,0	100,0

Percebeu-se a partir das contribuições dos docentes que as novas metodologias e tecnologias utilizadas neste período de pandemia trouxeram mudanças nos métodos tradicionais, como o envolvimento dos professores e alunos nas aulas remotas, aprendizado e criatividade nas aulas com o uso de tecnologias, abordagens disruptivas no envolvimento dos atores no processo de aprendizagem e flexibilização para superar as dificuldades.

5 Conclusão

A partir do estudo identificou-se como importante a interação entre professores e alunos, envolvida com as práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas e sinergia aluno-professor. Nota-se que, apesar do difícil momento e da iminente necessidade de isolamento social, a relação ensino-aprendizagem precisa superar os obstáculos que vão além das ferramentas tecnológicas, como o uso de plataformas digitais, chats, fóruns e chats.

A pesquisa demonstra a necessidade que alunos e professores têm em utilizar de maneira eficiente as ferramentas tecnológicas disponíveis, bem como inovar as metodologias de ensino e gestão educacional, frente a desafios e situações adversas, não apenas por promover um aprendizado diferenciado e disruptivo, com o envolvimento de todos no processo de aprendizagem, conforme a realidade social.

6 Referências

- AGÊNCIA BRASIL. (2020). Organização mundial da saúde declara pandemia de coronavírus. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.
- Andres, F. C. et. al. (2020). The use of the Google Forms platform in academic research: experience report. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-7. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174>.
- Banco Mundial. (2020, Abril 16). Políticas educacionais na pandemia do Covid-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>.
- Barbosa, A. M.; Viegas, M. A. S.; Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (1 nd. ed.). Edições 70 – Brasil.
- Barom, W. C. C. (2019). Pesquisas na área do ensino da história e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala. *História & Ensino*, 25(2), 239-268. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p239>.
- Bonine, A. R. B. (2021). Representações sociais de alunos e professores do ensino médio sobre avaliação. [Master's thesis, Universidade de Taubaté]. Banco de dissertações. <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2021/Adriana-Raquel-Baldessini-Bonine.pdf>
- Camillo, C. M; MEDEIROS, L.M. (2018). *Teoriais da Educação* (1 nd. Ed). Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18360>
- Cruz, P. O. et al. (2019). Percepção da Efetividade dos Métodos de Ensino Utilizados em um Curso de Medicina do Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(2), 40-47. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180147>.

- Dias, V. C. (2021). Inovações pedagógicas e práticas educativas de professores do ensino fundamental e médio. [Master's thesis, Universidade de Taubaté]. Banco de dissertações. <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2021/Vanessa-Cristina-Dias.pdf>
- Ganzela, M. 2018. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In: BACICHI, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. (pp. 109 -132). Penso Editora Ltda. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
- Godoi, M., et.al. (2020). O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: Desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research, Society and Development*, 9(10),1-19. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>
- Góes, C. B; Cassiano, G. (2020). O uso das plataformas digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. *Folha de Rostov*,6(2), 107-118. <https://doi.org/10.46902/2020n2p107-118>
- Huang, R., et. al. (2020). Guidance on open educational practices during school closures: utilizing oer under COVID-19 pandemic in line with UNESCO oer Recommendation. (1. ed.). Instituto de Aprendizagem Inteligente Pequim Universidade Normal. https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf
- Hynes, R. J.; Mickahail B.; Hauer J. (2021). Leadership in diverse workforces in the Covid era: case studies demonstrating best practices of effective and creative leadership. *International Journal of Educational Projects*, 1(2021), 37-43. <https://zenodo.org/record/4603681#.YUU267hKjIU>
- Liberali, F. C. (2020). Construir o inédito viável em meio a crise do Coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. Liberali, F. C. (org.); et al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. (p.p. 13-21). Pontes Editores. https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Liberali-2/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel/links/5efcf47d299bf18816f69b09/Educacao-em-tempos-de-pandemia-brincando-com-um-mundo-possivel.pdf
- Marconi, M.; Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. (5ª ed.). Atlas.
- Martins, V.; Almeida, J. (2020). Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista Docência e Ciberultura*, 4(2), 2015-224. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>
- Meirelles, M. (2014). O uso do SPSS (Statistical Package for the social sciences) na ciência política: uma breve introdução. *Pensamento Plural*. (14), 65-91. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3801/3414>.
- Moore, M. G.; Kearley, G. [trad. Roberto Galman], (2007). Educação a distância: uma visão integrada. (1 nd. ed.). Cengage Learning.
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In YAEGASHI, S. F. R. (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. (1ª ed. pp. 23-35). Editora CRV.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática*. (pp. 1-10). Penso Editora Ltda. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>.
- Oliveira, A. F. P. et. al. Educação a distância no mundo e no Brasil. (2019). *Revista Educação Pública*, 19(17), 1-6. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>
- Pereira, E.R. et. al. (2020). Alfabetização científica por meio do Storytelling em plataformas digitais no Ensino Fundamental. *International Journal of Educational Projects*,. 1(2021), 14-19. <https://zenodo.org/record/4586791#.YUU0MbKjIU>

- Pessoa, T. F. S.; SANTOS, E. A. G.; ALVES, M. A. (2020). Reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino superior em período de pandemia. *Revista Eletrônica Disciplinarum Scientia - Ciências Humanas*, 21(2), 119-132. <https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3460>
- Pilau-Sobrinho, L. L.; BARBIERO, V. F.; ZIBETTI (2020). Direito à saúde e Covid-19: os impactos sanitários da pandemia na sociedade. IN PILAU SOBRINHO, L. L.; CALGARO, C; ROCHA, L. S (org.). Covid-19: democracia e poder. (pp. 455-472). UNIVALI. <https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books/Documents/ecjs/E-book%202020%20COVID-19%20%E2%80%93%20DEMOCRACIA%20E%20PODER.pdf>
- Santos-Neto, V. B., BORGES, M. C. (2020). Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 9(1), 53-72. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n1a2020-54796>
- Silva, R. A. et. al. (2019). A study of the insertion and integration of digital technologies in a community of teachers of a Degree in Pedagogy. *Research, Society and Development*, 8(9), 1-15. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i9.1319>.
- Spiazzi, S. C. (2018). Gestão de processos de comunicação em instituições federais de ensino superior: um estudo de campo na Universidade Federal de Santa Maria. [Master's dissertation, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16621>
- Teixeira, A. P. F.; Teixeira, M. F; Teixeira, O. P. B. (2020). Análise das medidas do poder executivo sob o viés jurídico – Covid-19. IN PILAU-SOBRINHO, L. L.; CALGARO, C; ROCHA, L. S (org.). Covid-19 ambiente e tecnologia. (pp. 58-76). UNIVALI. <https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books/Documents/ecjs/E-book%202020%20COVID-19%20%E2%80%93%20DEMOCRACIA%20E%20PODER.pdf>
- Wandscheer, K. T. (2020). Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER L. (orgs.). Ilustração. Desafios da educação em tempos de pandemia (pp. 235-246). https://c0e13a64-7607-45ad-a19d-4c79c9d0bd5c.filesusr.com/ugd/13f659_0ce6ff53483548818da042f991a368e3.pdf
- Young, E.A.; VIANNA, M. H (2021). Agile Teams of Educators Keep Schools Open Online During Covid-19 *International Journal of Educational Projects*, 1 (2021), 44–48. <https://zenodo.org/record/4602378#.YUU38bhKjIU>
- Zygomatic. (2021). Create a Website With Wix. <https://www.wordclouds.com/>

Mapeamento das Pesquisas em Políticas Públicas para o Ensino de Ciências

Josias Paula Oliveira¹ e Marco Aurélio Alvarenga²
josiasdepaula@usp.br, marco.aurelio.feg@gmail.com

¹Universidade de São Paulo (EEL/USP)

²Universidade Estadual Paulista (FEG/UNESP)

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o conhecimento científico produzido na área de políticas educacionais voltadas para o Ensino de Ciências nos últimos dez anos (2010 a 2020), promovendo uma reflexão a respeito dos temas ainda não abordados e/ou tratados de forma insuficiente, além de propor outras formas de abordá-los. O mapeamento da pesquisa realizou-se com base nos pressupostos metodológicos do Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, dessa forma, o levantamento foi realizado nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram: políticas públicas educacionais, ensino de ciências, alfabetização científica e letramento científico. Foram encontradas quinhentos e setenta e seis publicações, em anais de seminários, simpósios e congressos, artigos, dissertações e teses, sendo que, trinta e seis apresentaram relação direta com o tema pesquisado. Dentro dos critérios estabelecidos, apenas quatro, tratam especificamente a respeito do Ensino de Ciências, correspondendo a 11% das publicações das pesquisas consultadas. Analisando esse cenário, diagnosticamos a carência de estudos que contribuam para implementação e efetivação de Políticas Públicas voltadas para o Ensino de Ciências, sendo necessário promover pesquisas que fundamentem essas ações. Para que as políticas educacionais alcancem seu propósito na melhoria do acesso e da qualidade do ensino, devem-se promover estudos que viabilizem esse processo. Pesquisas que fundamentem e respaldem a ação do Estado, na efetivação de políticas educacionais voltadas para o Ensino de Ciências, são fundamentais. Porém até o presente momento evidencia-se uma lacuna de estudos nesse sentido.

Palavras-Chave: Ensino De Ciências. Políticas Públicas Educacionais.

Avaliação interna, como mecanismo chave de garantia da qualidade no Ensino Superior

Miranda Amade Miguel¹, José Matias Alves²
mirandaa72@gmail.com, Jalves@ucp.pt

¹Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação

²Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

A comunicação sobre avaliação interna, como mecanismo chave de garantia da qualidade no Ensino Superior, tem como objectivo analisar o subsistema de avaliação interna em termos de finalidades, instituições, metodologias e instrumentos existentes que visam garantir a qualidade no Ensino Superior moçambicano. O estudo faz uma revisão de literatura em torno da avaliação interna, como uma das três categorias principais de mecanismos de garantia da qualidade no Ensino Superior em Moçambique. O tipo de estudo é de natureza exploratória, qualitativa, interpretativa e compreensiva e procura identificar os fatores e dispositivos que permitem construir e garantir níveis de qualidade institucionalmente reconhecida. A relevância do estudo deriva do facto da avaliação interna constituir o ponto de partida do sistema de garantia da qualidade no Ensino Superior e um mecanismo para levar as instituições a assumirem a cultura de qualidade em primeira instância, que contribua para a elevação da qualidade do ensino, das aprendizagens e da investigação científica. A metodologia consiste na revisão narrativa de literatura existente sobre a problemática, identificando os pontos fortes e fracos e problematizando o passado recente e o futuro próximo. Em termos de resultado o estudo aponta para reformas do quadro político-legal e profundidade nos indicadores e padrões. Como cenários destaca a profissionalização do CNAQ e expansão, e ou a entrada de Agência de garantia da qualidade independente, supervisionada pelo governo, em que as ordens e associações profissionais se revelem mais interventivos.

Palavras-Chave: Avaliação Interna, Qualidade E Ensino Superior.

1. Introdução

A comunicação sobre avaliação interna, como mecanismo chave de garantia da qualidade no Ensino Superior, tem como objectivo analisar o subsistema de avaliação interna em termos de instrumentos, instituições, metodologias e finalidades existentes que visam garantir a qualidade no Ensino Superior moçambicano.

Este estudo faz uma revisão de literatura em torno da avaliação interna, como uma das três categorias principais de mecanismos de garantia da qualidade no Ensino Superior em Moçambique. O tipo de estudo é de natureza exploratória, qualitativa, interpretativa e compreensiva e procura identificar os fatores e dispositivos que permitem construir e garantir níveis de qualidade institucionalmente reconhecida.

A relevância do estudo deriva do facto da avaliação interna constituir o ponto de partida do sistema de garantia da qualidade no Ensino Superior e um mecanismo para levar as instituições a assumirem a cultura de qualidade em primeira instância, que contribua para a elevação da qualidade do ensino, das aprendizagens e da investigação científica.

A metodologia consiste na revisão narrativa de literatura existente sobre a problemática, identificando os pontos fortes e fracos e problematizando o passado recente e o futuro próximo, e obedece a seguinte estrutura:

- Introdução;
- Contextualização;
- Instrumentos, instituições, metodologias e finalidades de avaliação interna;
- Análise SWOT do subsistema de avaliação interna;
- Cenários possíveis de desenvolvimento do subsistema de avaliação interna;
- Considerações finais.

2. Contextualização

A qualidade de ensino no geral e no Ensino Superior em particular constitui preocupação para todos atores na sociedade, pais, encarregados de educação, estudantes, docentes, lideranças e empregadores, pois, um ensino de qualidade garante o sucesso do graduado na vida profissional, familiar e comunitária, de modo que seja um capital indispensável para impulsionar a transformação de problemas em oportunidades, potencialidades em riqueza real para a satisfação plena das necessidades individuais, familiares e comunitários, jogando e contribuindo para o progresso da sociedade humana para o bem-estar.

A qualidade é uma variável dinâmica na medida em que, a melhoria no ensino e a busca pela perfeição é sempre constante, pois, as exigências se elevam e os problemas são cada vez mais complexos, o que exige uma constante adaptação às mudanças de modo que a espécie humana permaneça resiliente no planeta terra.

A avaliação interna é uma das três categorias principais de mecanismos de garantia da qualidade no Ensino Superior em Moçambique, constituindo uma das formas das próprias instituições, em primeira instância, aferir e ou controlar a qualidade, como refere Brito (2006), que é um instrumento importante na busca da inovação, sem descuidar a qualidade institucional, pois, a avaliação quando legitimada no seio da comunidade académica, promove debates, discussões, seminários que possibilitam a participação de todos no processo avaliativo, podendo induzir a inovação e melhoria dos processos e resultados educativos.

A inovação educativa seria aquela que leva o estudante a apreender o suficiente, que tanto ao longo da aprendizagem na escola, instituto ou universidade, como após graduar participe activamente na resolução dos problemas individuais, da família, da comunidade e da sociedade, para a melhoria das condições de vida, no desenvolvimento sustentável, integrado e inclusivo. A Educação de qualidade como “coluna vertebral”, pilar essencial, do desenvolvimento social e económico do país.

Em Moçambique, a educação, incluindo superior, tem recebido críticas relacionadas com a qualidade de ensino e a eficácia do seu processo e resultados, no que respeita a sua influencia positiva e decisiva no desenvolvimento acelerado, contributo para o bem-estar e qualidade de vida das pessoas. As críticas têm sido dirigidas às instituições, professores, currículo, estudantes, dirigentes, ambiente escolar, entre outros fatores.

Em termos legais, a preocupação pela avaliação da qualidade institucional no Ensino Superior ocorre, com o Decreto nº 63/2007 de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior,

abreviadamente designado por SINAQES; e para a implementação foi criado o Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), Decreto nº 64/2007 de 31 de Dezembro, como corolário da crescente expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) aliada à necessidade de harmonização do Ensino Superior a nível nacional, regional e internacional e assegurar a qualidade e relevância dos serviços prestados.

Os dois instrumentos legais (Decreto nº 63/2007 e Decreto nº 64/2007) definem o regime jurídico e o âmbito legal da avaliação da qualidade no Ensino Superior em Moçambique e estabelecem as seguintes atribuições ao SINAQES:

- Desenvolver e promover o princípio da cultura de procura constante da qualidade dos serviços prestados à sociedade pelas IES;
- Identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores da qualidade;
- Informar a sociedade sobre a qualidade do ensino nas IES;
- Apoiar na identificação de problemas do Ensino Superior e no esboço de mecanismos da sua resolução, assim como na definição das políticas do Estado para o sector; e
- Concorrer para a integração do Ensino Superior moçambicano na região e no mundo. O SINAQES compreende três sub-sistemas: (i) sub-sistema de auto-avaliação, (ii) sub-sistema de avaliação externa; e (iii) sub-sistema de acreditação.

Conforme dados divulgados pelo antigo MCTESTP em Maputo, dia 28 de Junho de 2018, na II reunião dos dirigentes e gestores das instituições de ensino superior, técnico e profissional, sobre o SINAQES, “ (...) de um horizonte de mais de 850 cursos e programas (...) do ensino superior, 66 foram avaliados para efeitos de acreditação e somente 17 instituições participaram destes processos”.

Dados publicados em 9 Setembro de 2019, no site (<http://cnaq.ac.mz/index.php/estatisticas>) do CNAQ (sedado na capital do País, Maputo) sobre a avaliação externa e apoio às IES apontam que foram avaliados 120 curso de Licenciatura para efeitos de acreditação em 19 IES público e privada no período de 2016-2018. No período, foram igualmente realizadas 183 visitas de monitoria, apoio e assistência técnica às IES e aponta como aspectos críticos: Corpo docente, Pesquisa, Extensão e Internacionalização.

Dados colhidos do MCTES, Moçambique conta com 56 IES (em 2019), sendo 22 públicas e 34 privadas, com um total de 1.083 cursos (Licenciatura, Mestrado e Doutorado).

O Plano Estratégico de Ensino Superior já expirado de 2012-2020 estabelecia indicadores e metas no campo da qualidade, os seguintes:

- “Em 2020, pelo menos 20% das IES terem a classificação de Muito Bom e 30% a classificação de Bom nas avaliações com padrões internacionais;
- Número de IES entre as primeiras dez universidades da região: uma universidade moçambicana no top 10 da SADC até 2020;

- Número de IES entre as primeiras cem melhores universidades da África: pelo menos cinco universidades moçambicanas estejam no top 100 de África até 2020;
- Proporção de estudantes com emprego na respectiva área de formação, ao fim de um ano da conclusão dos estudos, de <40%, em 2010, para> 55%, em 2020;
- Número de docentes da IES por grau académico: até 2015, pelo menos 25% do corpo docente com grau de Mestre, 12% com grau de doutorado;
- Rácio de estudantes/docente: evolução de 25:1, em 2010, para 20:1, em 2020” (MINED, 2012).

Decorrido 14 anos da orientação normativa em Moçambique (Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro), prevalecem desafios para a sua implementação efectiva, bem como a sua eficácia, tendo em conta a crescente expansão de IES (56 IES) e a necessidade de harmonização ao nível nacional, regional e internacional com o estabelecimento de mecanismos que garantem a qualidade dos serviços prestados por parte das IES em Moçambique (Premugy, 2012).

O Ensino Superior tem que se fundamentar na qualidade pois é uma plataforma multidimensional e plurifuncional que concorre para a formação integral da pessoa para exercício de uma cidadania plena, dotado de competências científicas e técnicas específicas, acrescido a uma forte convicção ética (MINED, 2012).

O SINAQES que se aplica a todas as instituições públicas e privadas, instituído pelo Decreto nº 63/2007 de 31 de Dezembro, valoriza a avaliação interna definida como um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos que são operados pelas próprias IES para avaliarem a sua qualidade interna da formação, da investigação e da extensão, de modo a adequar o ensino superior as necessidades internas e aos padrões regionais e globais de qualidade (CNAQ, 2016).

No espaço Europeu, as linhas de acção - adopção da DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999 que responde ao processo de Bolonha que consiste nas iniciativas para a criação de IES compatível e comparável entre os sistemas educacionais Europeias, num sistema de ensino baseado em três ciclos, um sistema de acumulação e transferência de créditos, promoção da mobilidade, promoção da cooperação Europeia na certificação da qualidade, promoção da dimensão Europeia no Ensino Superior, cidadãos reflexivos, críticos, habilitados a aprenderem ao longo da vida (Veiga Simões & Flores, 2006; Flores, et al., 2007 *apud* Laita 2014).

Neste sentido, duas formas interligadas para a garantia da qualidade são sugeridas, nomeadamente, um Sistema Interno de Garantia da Qualidade do Ensino e processos de avaliação, com intuito de acreditação, sendo a primeira da responsabilidade primária da própria instituição e a segunda por entidade competente externa, no caso de Moçambique, pelo CNAQ, que tem como instrumento principal o Decreto nº 63/2007 de 31 de Dezembro, que verifica o cumprimento de um conjunto de requisitos, junto a instituição analisada com o intuito de acreditação.

A criação do Sistema Interno de Garantia da Qualidade propõe que cada Instituição promova mecanismos próprios de garantia da qualidade, com base na sua visão e missão, passíveis de reconhecimento por entidades externas. Os sistemas de acreditação,

certificação devem conciliar a avaliação interna e externa com base em padrões internacionalmente reconhecidos.

No contexto internacional, Andre (2016) realizou um estudo sobre a avaliação da qualidade em instituições de Ensino Superior públicas angolanas.

O estudo, de natureza exploratória com técnicas mistas de recolha de dados (inquérito por questionário, entrevista semiestruturada e análise documental), foi desenvolvido entre Setembro de 2013 e Março de 2014 em 7 províncias de Angola, tendo como base de análise, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Andre, 2016).

Nos procedimentos metodológicos, a pesquisa seguiu uma primeira fase de recolha de informação estatística secundária, para a construção de uma base dados de caracterização do sistema de Ensino Superior em Angola e adotando seguidamente a recolha de informação primária, através de inquéritos e entrevista semiestruturada, envolvendo estudantes e responsáveis pelas IES. Foi analisada a informação recolhida no sentido de obter um diagnóstico da situação do Ensino Superior em Angola, das IES estudadas, para a definição de prioridades e à construção de cenários prospetivos, a partir dos quais desenvolver propostas de modelos de sistemas internos de garantia de qualidade (Andre, 2016).

Os instrumentos utilizados, quer os inquéritos quer os guiões de entrevista, foram adaptados do relatório decorrente de um estudo de análise comparativa dos processos europeus (A3ES) no qual são propostos 7 padrões de referência assim como as respectivas orientações para a garantia interna da qualidade nas IES (Andre, 2016).

A recolha de dados foi realizada com base num guião de entrevista semiestruturada, concebido para que os entrevistados pudessem organizar seu pensamento tendo em conta as perguntas pré-determinadas e que posteriormente submetidas a uma análise de conteúdo. O Autor refere que foi necessário estabelecer uma relação de confiança e de profissionalismo com os entrevistados de modo a que pudessem expor suas percepções e experiências de forma livre (Andre, 2016).

Os resultados obtidos apontaram a necessidade de uma discussão para uma reflexão mais fundamentada no sentido da melhoria dos sistemas internos de garantia de qualidade, em particular nas quatro instituições estudadas. A pesquisa refere ainda que a inovação no Ensino Superior também deve ser percebida como reflexo da qualidade do Ensino Superior, pois evidencia a capacidade das IES de desempenhar a sua função de ensino, investigação e extensão, como motor do progresso económico e social da humanidade (Andre, 2016).

No caso de Moçambique, Angst (2017) pesquisou o estado do desenvolvimento do processo de implementação do subsistema de auto-avaliação da qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique (UCM), numa das suas Unidades Básicas, num estudo exploratório, apontou o processo de auto-avaliação, dispositivos, órgãos e instrumentos criados, bem como relatórios produzidos e planos de melhoria resultantes do processo.

No estudo, Angst (2017) constata o não envolvimento de todos os membros da comunidade académica, em particular dos discentes, falta de divulgação dos resultados e respectivo balanço crítico por parte dos intervenientes, bem como ausência de um expresso plano de melhoria. Outro aspecto que aponta é que o exercício de avaliação

interna (auto-avaliação) é iniciado pela convocação do CNAQ e o imperativo dos cursos necessariamente passarem por avaliação externa para a sua acreditação e possível funcionamento.

Em termos de resultados obtidos no estudo, o autor, destaca que a auto-avaliação, embora marcada por dimensões ambíguas e debilmente articuladas, havia impulsionado mudanças e melhorias durante e depois das práticas auto avaliativas (Angst, 2017).

3. Instrumentos, instituições, metodologias e finalidades de avaliação interna

Avaliação para acreditação ocupa o núcleo central na agenda da educação superior em todos os países do mundo, e deve-se à crescente força instrumental e política relacionada com a questão da qualidade, que vem adquirindo novos significados em consequência dos fenómenos interligados do que se convencionou chamar de “globalização” e de “sociedade do conhecimento”. Na educação superior, o tema da qualidade liga-se a pertinência, responsabilidade social, acreditação, sociedade do conhecimento, desenvolvimento sustentável. Por outro lado liga-se também à ciência socialmente relevante e à formação humana integral (Sobrinho, 2008).

Na vertente social, a educação é reconhecida como factor central do desenvolvimento humano integral e sustentável, no que se refere a todas as dimensões humanas, de todas pessoas e ao longo de toda a vida, dado que a pessoa humana aprende até ao último segundo da vida.

Olhando para realidade de Moçambique é notável a existência de diferentes intervenientes e instrumentos de regulação do Ensino Superior em Moçambique conforme se mostra na tabela a seguir:

Tabela 1: Intervenientes e respectivos instrumentos das instituições do Ensino Superior em Moçambique

Intervenientes	Instrumentos
Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES)	Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 já expirado Lei do Ensino Superior (Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro)
Conselho do Ensino Superior (CES)	Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior (Decreto nº 48/2010 de 11 de Novembro - Decreto já revisto em 2018)
Unidade de Inspeção	Regulamento de Inspeção as Instituições de Ensino Superior (Decreto nº 27/2011 de 25 de Julho de 2011)
Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ)	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (Decreto nº 63/2007 de 31 de Dezembro)
Instituto Nacional de Educação a Distância (INED)	Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (Decreto nº 30/2010 de 13 de Agosto de 2010)

Intervenientes	Instrumentos
Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalência (CNECE)	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (Decreto nº 32/2010 de 30 de Agosto)
Instituto de Bolsas de Estudo (IBE)	Regulamento do Conselho Nacional de Ensino Superior (Decreto nº 29/2010 de 13 de Agosto) Estratégia de Financiamento do Ensino Superior (EFES)

Fonte: Autores

Os diferentes intervenientes têm como função a garantia da qualidade das IES, preocupação da sociedade civil no geral, e que passa pela reorganização da estrutura dos cursos e organização de sistemas internos de avaliação institucional (Tauchen et al., 2015).

A criação do Sistema Interno de Garantia da Qualidade propõe que cada Instituição promova mecanismos próprios de garantia da qualidade, com base na sua visão e missão, passíveis de reconhecimento por entidades externas. Os sistemas de acreditação, certificação devem conciliar a avaliação interna e externa com base em padrões internacionalmente reconhecidos.

A avaliação da qualidade interna nas IES é de extrema importância, pois, fornece informação e dados relevantes para realização com sucesso da avaliação externa, ferramenta primordial da organização e implementação das reformas educacionais, mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais e nas configurações do sistema educativo (Tauchen et al., 2015).

Em Moçambique, a Lei do Ensino Superior nº 27/2009, de 29 de Setembro, no tocante aos objectivos para o subsistema de Ensino Superior preconiza a realização de acções de actualização dos profissionais graduados pelo Ensino Superior, facto que prescreve a necessidade de manutenção da qualidade do capital humano já formado. O SINAQES compreende o subsistema de auto-avaliação (avaliação interna) que consiste num conjunto de normas, mecanismos e procedimentos que são operados pelas próprias IES para avaliarem o seu desempenho, aplicando-se a todas as instituições públicas e privadas que exercem actividades de Ensino Superior. Constitui o ponto de partida do sistema de garantia da qualidade no Ensino Superior e instrumento para levar as instituições visadas a assumirem a cultura de qualidade em primeira instância (CNAQ, 2016).

São princípios da avaliação interna conforme o SINAQES, i) a Participação que pressupõe a inclusão de todos os intervenientes no funcionamento da Instituição de Ensino Superior, incluindo estudantes, corpo docente, investigadores e corpo técnico administrativo, ii) Transparência que segue normas, mecanismos e procedimentos previamente estabelecidos e divulgados; iii) Regularidade e incrementalidade, significa que tem um carácter regular e progressivo; iv) Obrigatoriedade isso porque como processo fundamental de garantia de qualidade do Ensino Superior e base do SINAQES, a auto-avaliação é obrigatória e v) Divulgação que significa que os resultados da auto-avaliação devem ser do conhecimento de todos os actores da IES (CNAQ, 2016).

A avaliação interna tem como objectivo aferir a qualidade da instituição, cursos e ou programas tendo por referência a sua missão e os padrões de qualidade legalmente estabelecidos, criar e desenvolver uma cultura de qualidade e da sua auto-aferição no seio das instituições do Ensino Superior; contribuir para a identificação de problemas concretos da IES, como primeiro passo para a resolução dos mesmos e para a melhoria da qualidade, e fornecer informação e dados necessários ao processo de avaliação externa (CNAQ, 2016).

Cada IES envia ao Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior com regularidade relatórios de avaliação interna tendo em conta os indicadores e padrões que permitem a operacionalização da avaliação interna de cursos e ou programas:

- Missão: sua formulação, relevância, actualidade e divulgação;
- Gestão: democraticidade, governação, prestação de contas, descrição de fundos e tarefas, adequação da estrutura de direcção;
- Currículos: desenho curricular, processos de ensino e aprendizagem;
- Corpo Docente: processo de formação, qualificações, desempenho e progressão, razão professor/estudante, regime de ocupação, condições de trabalho, vinculação académica e à sociedade;
- Corpo Discente: admissão, equidade, acesso aos recursos, retenção e aprovação, desistência, participação na vida da instituição, apoio social;
- Pesquisa e Extensão: impacto social e económico, produção desenvolvimento da investigação, cooperação, ligação com o processo de ensino e aprendizagem e pós-graduação, recursos financeiros, interdisciplinaridade, monitoramento do processo e vinculação científica;
- Infra-estruturas: adequação ao ensino, pesquisa e extensão, salas de aulas, laboratórios, equipamento, bibliotecas, Tecnologias de Informação e Comunicação, meios de transporte, facilidades de recreação, lazer e desporto, refeitórios, gabinetes de trabalho, anfiteatros, manutenção de instalações e equipamentos e Plano Director;
- Corpo Técnico e Administrativo: qualificações e especializações, desempenho, razão Corpo Técnico Administrativo/Docente, adequação do Corpo Técnico e Administrativo aos processos pedagógicos;
- Nível de internacionalização: implementação de políticas de promoção da mobilidade de docentes, discentes e investigadores (CNAQ, 2016).

Os 9 indicadores a cima previstos no SINAQES são constituídos por sessenta e dois padrões com respectivos critérios de verificação, que têm a mesma pontuação de um ponto.

A execução do mapa de indicadores, padrões e critérios de verificação dará origem à construção de uma grelha onde deverão ser apresentadas as fraquezas identificadas a partir do qual será elaborado o plano de melhorias. O plano de melhorias inclui: o indicador e padrão, a fraqueza identificada, a acção de melhoria que vai ser realizada, o responsável por essa acção, os recursos humanos, materiais e financeiros necessários à

implementação dessa melhoria, a prioridade da sua implementação e o respectivo cronograma (CNAQ, 2016).

Em relação ao financiamento da auto-avaliação, cada IES de acordo com as dotações específicas inscritas nos respectivos orçamentos suporta os encargos da avaliação e das quotas fixadas pela participação no SINAQES (CNAQ, 2016). Este valor de financiamento deve ser visto por cada IES como um investimento e oportunidade para reforço do *marketing* institucional.

A auto-avaliação exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição, com envolvimento dos membros da comunidade académica (CNAQ, 2016).

Na avaliação interna, considera-se quatro etapas, nomeadamente, acções prévias, preparação, desenvolvimento e consolidação, conforme se mostra:

- 1ª etapa - acções prévias, que compreende: Termos de referência e estabelecimento do órgão central da qualidade; Formação da equipa central da qualidade; Definição dos padrões e critérios de verificação e Elaboração do Manual de Auto-avaliação.
- 2ª etapa – preparação, que consiste: Constituição e nomeação formal da Comissão de Auto-avaliação (CAA); Formação/capacitação dos elementos da equipa de CAA; Elaboração do plano de actividades e orçamento e sensibilização da comunidade académica para a qualidade.
- 3ª etapa – desenvolvimento, compreendendo: Construção dos questionários e guiões de entrevista; Recolha e organização da informação, dos documentos e dos dados; Análise dos documentos/dados recolhidos e Redacção dos relatórios preliminares.
- 4ª etapa – consolidação, que envolve: Redacção do relatório final de auto-avaliação e do plano de melhorias; Divulgação do relatório à comunidade académica; Balanço crítico e Envio do relatório ao Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), para avaliação externa (CNAQ, 2016).

Todavia, é em cada IES que reside em primeiro plano a responsabilidade pela qualidade da oferta formativa, e daí a importância da avaliação interna de qualidade. A avaliação sistemática é um dos pressupostos para assegurar a qualidade em todos processos educativos, por permitir uma análise das forças, dos aspectos a melhorar, e também das oportunidade e constrangimentos.

Avaliação interna concretiza os objectivos da qualidade da IES, de seus cursos e programas com envolvimento da comunidade académica e da sociedade com a finalidade de graduar pessoas dotadas de competências, nomeadamente, Conhecimentos (o saber), Habilidades (saber fazer, pôr em prática o saber) e Atitudes (o querer fazer, saber ser, estar) desenvolvendo-se e adaptando-se ao longo da vida toda, como cidadão livre, activo, sendo económica e socialmente útil para si mesmo, família, comunidade e na sociedade em que está inserido.

Avaliação interna revela-se chave para, de forma sistemática, conferir, ajustar e seguir a forma de actuação dos intervenientes, o uso e articulação dos procedimentos, metodologias e ferramentas para o resultado final que é graduado dotado de competências.



Figura 1: Triângulo de competências, resultado de um sistema de ensino - Adaptado Autores

O Triângulo comporta os lados que compõem competências, resultado de um sistema de ensino e produto final a ser avaliado por cada subsistema de garantia de qualidade, neste caso no Ensino Superior.

Daí que a assistência e apoio às IES por parte de Agências de garantia da qualidade para que o bem maior, de formação plena com humanismo para graduado competente, afastando interesses que visem apenas na rentabilização do capital, seja salvaguardada em todas IES no país.

4. Análise SWOT do subsistema de avaliação interna

Fazer a análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) portanto, das Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças/desafios da avaliação interna (Auto-avaliação), implica tocar e trazer um todo do sistema de garantia de qualidade, o SINAQES, pela razão de grande interdependência entre os subsistemas, e apontamos assim como principais:

Tabela 2: Análise SWOT do sub-sistema de avaliação interna de qualidade

Forças	Oportunidades
▪ Base legal (Decreto nº 63/2007 e Decreto nº 64/2007) que definem o regime jurídico e o âmbito legal da avaliação da qualidade no Ensino Superior; ▪ Implantação e funcionamento do CNAQ; ▪ Existência de manuais e guiões de avaliação interna.	▪ A existência de associações e ordens profissionais preocupadas com a qualidade do ensino; ▪ Existência, a nível da região, de África e do mundo, de iniciativas de harmonização de mecanismos de garantia de qualidade; ▪ Existência de organizações disponíveis a financiar actividades de garantia de qualidade do Ensino Superior; ▪ Existência de um quadro político-legal sobre a qualidade do ensino superior em Moçambique; ▪ Consciência geral sobre a necessidade de reorganizar e melhorar a oferta educativa no Ensino Superior.

Fraquezas	Ameaças
▪ Fraca profissionalização do CNAQ como agência de avaliação, acreditação e garantia da qualidade do ensino superior, bem como de assistência e apoio às IES; ▪ Incapacidade técnica do CNAQ de lidar com um grande número de cursos, programas e instituições; ▪ Dificuldade de encontrar avaliadores em algumas áreas específicas de avaliação; ▪ Fraca divulgação dos resultados de cursos avaliados; ▪ Indicadores e padrões do SINAQES pouco profundos para avaliar a qualidade nas IES na óptica do resultado/produto final (mais aparência do que o conteúdo). ▪ Burocratização dos procedimentos e desfocalização das questões essenciais (modos de fazer aprender os estudantes, estratégias de ensino, inserção comunitária)	▪ Mudanças constantes da tutela do ensino superior no País; ▪ A convocação feita pelo CNAQ e o imperativo dos cursos passarem necessariamente por uma avaliação interna e depois externa para a sua acreditação, motiva as IES a procurarem evidências para o arranque do processo da avaliação; ▪ Possibilidade de desenvolver-se um clima tenso entre a tutela e as instituições de ensino superior; ▪ Entender-se o CNAQ como instrumento de fiscalização burocrática, mais do que científica.

Fonte: Autores – Quadro construído na base da análise crítica do SINAQES e do PE-CNAQ 2016-2025.

5. Cenários possíveis de desenvolvimento do subsistema de avaliação interna

O aspecto da assistência, supervisão e controle para a garantia da qualidade no Ensino Superior em Moçambique é prioritário e urgente para viabilizar a agenda de elevar os níveis de desempenho económico e tecido social robusto, competente que conduza à um desenvolvimento acelerado e inclusivo no País, transformando as potencialidades em riqueza real. Da análise minuciosa dos factores fortes e fracos, bem como os desafios prevaletentes, se levantam os seguintes cenários possíveis:

Cenário 1. Manutenção do actual sistema de existência de uma instituição central pública (CNAQ) mas criando representações nas províncias ou nas 3 regiões do país (Norte, Centro e Sul) e respectiva profissionalização, que vai permitir com que as IES sejam assistidos e apoiados devidamente nos seus processos de prática da avaliação da qualidade interna, fazendo assim frente do ponto fraco da incapacidade técnica do CNAQ de lidar com um grande número de cursos, programas e instituições (56 IES, com 1.083 cursos).

Cenário 2: Reforma e ajustamento do quadro político-legal e institucional sobre a qualidade do Ensino Superior revelam-se necessárias e urgentes, para a eficácia, eficiência, sustentabilidade do sistema, bem como para o alcance do impacto desejado no campo da qualidade, orientado para o produto e resultado final, de graduado dotado de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) na sua área de formação, que permita a resolução de problemas individuais, comunitários e da sociedade, focado para o bem-estar humano e desenvolvimento acelerado. E a entrada de Agência (s) independente (s) de assistência às IES e controlo de qualidade de Ensino Superior em Moçambique, supervisionada com o governo, é uma urgência, podendo reforçar a

profissionalização, a transparência, de maneira que os agentes avaliadores incorporem a necessária legitimidade técnica e científica, fazendo frente a fraqueza da dificuldade de encontrar avaliadores em algumas áreas específicas de avaliação, como bem defende Angst, (2017) “quem vai fazer a avaliação não pode ser uma pessoa qualquer, deve ser e estar preparada para o efeito”(p. 144).

Cenário 3: Constituição de uma Associação Moçambicana de IES com principal missão de velar e zelar pela qualidade e relevância de curso e programas leccionadas nas IES, uma espécie de guardião do prestígio de IES em Moçambique, bem como dos seus graduados.

Cenário 4: As ordens constituírem uma Agência de controlo da qualidade nas IES e respectivo apoio e assistência de cada IES no País. Portanto, as diferentes ordens profissionais fortalecerem a comunicação e actuação em conjunto, pois, não se pode continuar a actuarem de forma fragmentada, cada um a defender a sua classe. O assunto da qualidade no Ensino Superior é complexo, e assunto complexo deve ser tecido em conjunto, como defende Edgar Morin defensor do Pensamento Complexo. Neste cenário se capitaliza a oportunidade de existência de associações e ordens profissionais preocupadas com a qualidade do ensino.

É com o profissionalismo de qualidade que pode influenciar de forma positiva para a formação da pessoa humana, como cidadão livre e activo com valores morais e éticos, e só assim caminharemos para um acelerado desenvolvimento do País.

De forma a garantir a elevação da qualidade nas IES, os padrões e os indicadores devem ser regularmente analisados, avaliados a sua relevância e ajustados em função das exigências, bem como actualizados sempre que se notar falta de profundidade.

Por exemplo, o indicador Corpo Docente poderia merecer um aprofundamento para captar se o processo de admissão do docente, perfil profissional, resultados de avaliação de desempenho, tanto pelos órgãos de direcção bem como de estudantes, e uma análise vocacional criteriosa para apurar a disciplina que tem aptidão para leccionar, pois nem todo Mestrado em economia, por exemplo, tem aptidão ou é habilitado para dar toda e qualquer disciplina do curso de Licenciatura em economia. Cada candidato a Docente numa dada disciplina deveria passar por uma prova/teste/análise de aptidão. E o indicador poderia prever este padrão, com critérios de verificação. Outro aspecto nota-se a falta de definição de pesos e atribuir relevância de um padrão em relação ao outro, não todos com a mesma pontuação, um ponto.

Nos critérios de verificação do indicador de Gestão, mostra-se relevante incluir como critério de verificação, o exercício de garantia de qualidade em termos da participação e níveis de abrangência de cursos e ou programas, quer dizer, se a IES tem ou não todos os seus cursos avaliados, e o respectivo percentual podendo se fixar o que é admissível. Outro critério de verificação que poderia se incluir neste indicador é a existência de uma plataforma de acompanhamento de graduados na sua vida profissional, materializando um dos objectivos previsto na Lei nº 27/2009 do Ensino Superior de “realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior”.

No indicador de Pesquisa e Extensão, primeiro a separação e definição de padrões adequados e profundos para a pesquisa e outros para extensão. Na pesquisa mostra-se relevante, incluir como critério de verificação, o treino em pesquisa e acções de

formação continua (*coaching* académicos) aos docentes, na qualidade de supervisores e orientadores de pesquisas. Incluir igualmente a análise minuciosa das dissertações e teses produzidos em determinado período e de tempo em tempo, de modo a aferir o seu cunho científico e se realmente têm conteúdo para conferir algum título e se constitui um passo à frente na Ciência.

Angst, (2017), na sua pesquisa, constata que a atuação e envolvimento dos discentes não se fez sentir na experiência autoavaliativa. E avança referindo-se que o exercício da avaliação interna coloca os discentes noutra dimensão, deixam de ser avaliados e passam a ser avaliadores, mudando de papéis que na ótica do autor fortaleceria a voz dos estudantes nos processos internos de melhoria institucional da qualidade, bem como a projeção da imagem da instituição perante a sociedade. Daí que a divulgação do relatório à comunidade académica e respectivo balanço crítico é fundamental que mereça uma cuidada preparação dos intervenientes para emergir uma cultura avaliativa no seio da comunidade académica.

O sistema educacional não é só formar para o mercado de trabalho competitivo (mão de obra qualificada) mas sim, também cidadãos activos e livres num Estado de direito que sustente a igualdade de oportunidade, a solidariedade, a ética para um desenvolvimento que acautela a inclusão e justiça social e económica.

6. Considerações finais

Para concluir, importa referir que, para que a avaliação interna seja a chave de garantia da qualidade no Ensino Superior em Moçambique, reformas do quadro político-legal sobre a qualidade do ensino superior revelam-se necessárias e urgentes, complementando-se na revisão de instrumentos, instituições, metodologias e finalidades do sistema, orientado para o produto e resultado final, de graduado dotado de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) na sua área de formação, que permita a resolução de problemas individuais, comunitários e da sociedade, focado para o bem-estar humano e desenvolvimento acelerado.

É fundamental que as IES se reorganizem, inovem nos indicadores e padrões de qualidade para a profundidade, fazendo emergir no seio da comunidade académica e da sociedade no geral a cultura da qualidade de ensino no geral e superior em particular. A necessidade de uma avaliação profunda e aberta do SINAQES revela-se pertinente e urgente.

E por fim, a profissionalização do CNAQ e expansão, e ou entrada de Agência de garantia da qualidade independente na avaliação da qualidade das IES, dos seus cursos e ou programas constituem cenários de solução à vista, em que as diferentes ordens profissionais se unam e sejam mais interventivos na avaliação da qualidade nas IES.

7. Referências

Andre, A. M. C. (2016). *Avaliação da qualidade em instituições de ensino superior públicas angolanas*. Universidade de Aveiro. Acedido em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/169951/VersaoFinal_09Out16_\(1\).pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/169951/VersaoFinal_09Out16_(1).pdf) [documento consultado na internet]

- Angst, F. A. (2017). *(Auto) Avaliação de Qualidade do Ensino Superior na Universidade Católica de Moçambique - Um Estudo de Caso* - Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e psicologia, Porto, Portugal
- Brito, S. L. E. (2006). *Modelo conceitual de avaliação institucional de universidades: A Contribuição da Avaliação Institucional de Universidades para o Desenvolvimento Socioeconómico de um País -Um Estudo da Realidade de Moçambique*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.
- CNAQ, C. N. de A. da Q. do E. S. (2016). *Guião de Auto-avaliação de Cursos e / ou Programas e Instituições* (2a ed.). Maputo, Moçambique: CNAQ.
- CNAQ, (2018). *Plano Estratégico do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior 2016-2025*. Maputo, Moçambique
- Galdino, M. N. D. (2011). *A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão*. Fundação CESGRANRIO/Universidade Do Grande Rio, (1), 15. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/avalv22n11982-5765-aval-22-01-00035.pdf> [documento consultado na internet]
- Laita, M.S.V. (2014). *Implicações do Processo de Bolonha na Organização dos Planos Curriculares e nas Práticas Pedagógicas na Universidade Católica de Moçambique*. Texto inédito. Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e psicologia, Porto, Portugal.
- MINED, G. de M. (2012). *Plano Estratégico do Ensino Superior*. Maputo, Moçambique. Acedido em: <http://www.mctestp.gov.mz/por/content/search?SearchText=Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior> [documento consultado na internet]
- Premugy, C. I. C. (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo, Moçambique.
- Sobrinho, J. D. (2008). *Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, 10, 67–93. Acedido em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71509904.pdf> [documento consultado na internet]
- Tauchen, G., Mendes, M. da conceição B. R., & Devechi, C. P. (2015). *Garantia da qualidade e da avaliação : um estudo comparado sobre as decorrências do processo de Bolonha na comunidade dos países de língua portuguesa*. ESPAÇO PEDAGÓGICO, v. 22, 240–263. Acedido em: www.upf.br/seer/index.php/rep [documento consultado na internet]

Lideranças e aprendizagens: projeto de investigação em zonas de influência pedagógica

Adriana Cumbelembe¹, Joaquim Machado¹, Cristina Palmeirão¹
cumbelembe2@yahoo.com.br, jmaraujo@ucp.pt, cpalmeirao@ucp.pt

¹Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

Vários estudos organizacionais realçam a influência exercida pelas estruturas de gestão no trabalho docente e problematizam o alcance dos processos de reestruturação como dispositivo de melhoria da qualidade do ensino, se a ação das lideranças pedagógicas não se focarem nas aprendizagens curriculares. Neste sentido, os sistemas nacionais de ensino tradicionalmente mais centralizados vêm reformulando a distribuição de competências criando estruturas, como é o caso das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) em Angola, que, ao mesmo tempo que associam escolas de um determinado território, requerem a participação das lideranças pedagógicas das escolas que o integram na promoção de uma educação que garanta maior equidade e justiça no acesso e sucesso de todos e de cada um. O presente artigo dá conta de um projeto de investigação em curso na Universidade Católica Portuguesa com vista ao doutoramento, cujo objetivo é compreender como é que a organização das ZIP e as lideranças contribuem para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento organizacional do ensino primário em Angola. A investigação de natureza interpretativa desenvolve-se em três ZIP, comportando três eixos de análise: as ZIP como instrumento de mudança na administração do sistema escolar, as lideranças nas ZIP e a influência das mesmas na melhoria do ensino primário. O artigo apresenta os objetivos, as questões orientadoras e as técnicas e instrumentos de pesquisa e expõe algumas conclusões (ainda) provisórias, nomeadamente alguma dissociação entre o plano normativo e o plano da ação organizacional e a compaginação da cultura de obediência hierárquica e conformidade legal e a cultura de associação e autonomia.

Palavras-Chave: Zona De Influência, Liderança Pedagógica, Aprendizagens Curriculares, Desenvolvimento Organizacional.

1. Introdução

Inspirada numa ideia de “governança de proximidade”, o governo de Angola criou uma nova estrutura designada de Zona de Influência Pedagógica (ZIP), associando nela as escolas de um determinado território e atribuindo novos papéis aos seus diretores e coordenadores pedagógicos. Este artigo caracteriza a ZIP como medida de territorialização da educação escolar, colocando o foco principal nas aprendizagens dos alunos, e reflete sobre as perspetivas de liderança mais adequadas à implementação e sustentabilidade de uma medida deste tipo. Por fim, apresenta um projeto de investigação em curso na Universidade Católica Portuguesa com vista ao doutoramento, cujo objetivo é compreender como é que a organização das ZIP e as lideranças contribuem para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento organizacional do ensino primário em Angola.

2. A Zona de Influência Pedagógica como medida de territorialização da educação

A Zona de Influência Pedagógica (ZIP) é um “órgão de apoio metodológico, que congrega um conjunto de escolas próximas umas das outras, coordenadas a partir de uma escola de referência chamada ‘Centro de Recursos’ (Guia Metodológico de Apoio à ZIP, 2016, p. 4). ZIP circunscreve-se à uma área geográfica e procura promover a reflexão científica, pedagógica, profissional e o desenvolvimento curricular, com e para os professores; mobilizar os técnicos administrativos da educação a repensar, reinventar e relançar um ensino de qualidade, aceitável, refletido nos resultados de ensino e aprendizagem.

A ZIP tem a missão de capacitar os quadros da educação e ensino, descentralizar a ação formativa, estruturar centros de apoio pedagógico, otimizar a capacitação dos docentes, controlar e acompanhar as escolas proporcionando-lhes ferramentas e mecanismos de ajuda com vista a elevar o desempenho das mesmas.

A leitura das Zip à luz das teorias da Gestão Pública permite-nos perceber que as Zonas de Influência Pedagógica são um instrumento de administração, assente no florescimento do paradigma da Nova Gestão Pública que enfatiza a estratégia da descentralização e da reestruturação do serviço público com repercussões na conceção, organização e funcionamento dos sistemas educativos. Para Barroso (2013, p. 18), o estado “abandona o seu papel de benfeitor, compensador e articulador dos interesses sociais mais amplos”, procede à implementação da “descentralização de competências e responsabilidades” para o nível local da administração (incluindo conselhos locais e estabelecimentos de ensino) e à “utilização de novos instrumentos de gestão”, nomeadamente à “gestão pelos números” mobilizando indicadores quantitativos.

Com o processo de reestruturação da administração escolar em zonas territoriais “advoga-se a necessidade de uma autonomia da escola centrada na dimensão pedagógica” (Formosinho, 2005, p. 308). Assim, Bolivar (2012, p. 129) considera que “a melhoria da escola acontece” quando esta “se transformar numa unidade básica de mudança e de inovação” que venha a influenciar “a aprendizagem dos alunos” e a dos próprios “agentes provocadores da mudança: os professores”, e advoga que “um modelo capaz de mobilizar e desenvolver a capacidade interna de mudança das escolas é das Comunidades de Aprendizagem Profissional”.

Assim, do ponto de vista teórico, as ZIP proporcionam ganhos consideráveis, que, na prática, estão condicionados. Uma leitura atenta aos objetivos das ZIP ajuda a perceber que estes transportam uma retórica de descentralização, pelo facto de “o Estado conservar a sua centralidade estratégica e o poder de decisão fundamental sobre a provisão, organização, e controlo do sistema público de ensino, mas transfere as táticas e algumas competências instrumentais de natureza executória, para a periferia” (Barroso, 2013, p. 17).

Souza (2003) identifica três categorias das políticas de descentralização:

- 1) *Desconcentração*: quando o ministério transfere para estados e municípios algumas funções, porém mantendo a autoridade global;
- 2) *Descentralização*: quando se transfere algum grau de autoridade e responsabilidade a outras entidades que não fazem parte do ministério, ou mesmo às escolas;

- 3) *Devolução*: quando se entrega a posse completa das escolas aos níveis inferiores de governo ou ao setor privado, incluindo a responsabilidade pela obtenção de receita e pelo controle do processo educativo (p. 34).

Como podemos observar nestas categorias apresentadas por Souza, a descentralização e a desconcentração diferem na medida em que a descentralização consiste no processo “de confiar poderes de decisão a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica, e que contam com autoridades democraticamente eleitas” (Souza, 2003, p.34). De acordo com Barroso (2013),

A descentralização, ou a promoção do local associa-se à necessidade de se proceder à recomposição do papel do Estado, através de uma diminuição da sua função de prestador direto do serviço público, mas conservando a sua capacidade estratégica de garante da coesão nacional e da equidade da oferta educativa (p. 17).

Já “a desconcentração é uma dinâmica que ‘...reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central (...)’. A desconcentração reflete um movimento de ‘cima para baixo’” (Souza, 2003, p.34). Por ser um processo de gestão no qual o órgão gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão [...]. Neste contexto, os organismos não são livres para decidir, dependem diretamente do poder central” (Souza, 2003, p. 33). A desconcentração é simplesmente um processo de transferir para serviços regionais e locais do Estado, competências até aí situados nos serviços centrais, isto é, um processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal direta” (Formosinho, 2005 p. 26).

Vários autores (Ferreira, 2005; Formosinho, 2005; Barroso, 2013), refletem sobre a transferência de competências administrativas para o local e a territorialização das políticas educativas, que inspira a organização em ZIP, esclarecendo que a ela é consequência do crescimento extraordinário do sistema educativo e da complexificação da sua organização que, tornaram difícil a adaptação do Estado centralista às necessidades do mundo atual. Assim, para Ferreira (2005, p. 267), “o local nas reformas educativas contemporâneas tem gerado uma azáfama de mudança visível no contexto das políticas de autonomia e gestão da escola, dos agrupamentos de escolas e da reorganização curricular no ensino Básico”. Segundo Barroso (2013), este movimento de “descentralização facilita a aproximação do local de decisão do local de aplicação contando com as particularidades locais; a promoção da participação dos utilizadores dos serviços públicos; a redução da burocracia estatal; a libertação da criatividade e o desencadeamento da inovação pedagógica” (p.17). Este autor constata que a nova estrutura administrativa, resultante de uma estratégia de gestão educacional inovadora, gera também um conflito: por um lado, a conceção do território como local delimitador da aplicação uniforme das normas centrais e, por outro, a possibilidade de gerar dinâmicas e potencialidades fecundadoras do desenvolvimento profissional docente e do desenvolvimento organizacional das escolas envolvidas no seu perímetro de ação. Um exemplo prático é o que se vive nos agrupamentos de escolas em Portugal, como diz Formosinho (2005):

A lógica de territorialização da ação educativa – o “novo vinho” - ‘muitas vezes vertida em “odres velhos”, isto é, nos quadros burocráticos construídos pela administração da educação ao longo de décadas, ao longo de século e meio. Isto pode induzir os atores escolares locais a manter a lógica de controlo burocrático, considerando o território mais como local delimitador da aplicação uniforme das normas emanadas, dos novos locus de produção normativa -o agrupamento, a escola – do que como um conjunto de dinâmicas e potencialidades fecundadoras do desenvolvimento das escolas (p. 316).

Na verdade, a ideia da descentralização surge para responder às críticas da centralização burocrática do Estado e da administração central, apelando à participação local. Tudo aconteceu graças “às contribuições da sociologia dos anos 80, que apelava à descentralização e à autonomia da escola, e à uma nova organização do sistema educativo como um conjunto de redes construídas a partir dos estabelecimentos de ensino” (Ferreira, 2005, p. 265).

Do ponto de vista metodológico, a ZIP resulta dos objetivos globais da educação que têm como foco principal a aprendizagem para todos. É em conformidade com o movimento de reestruturação do sistema educacional de Angola – levado a cabo pelo Ministério da Educação e pelos parceiros internacionais, nomeadamente o Banco Mundial e a Fundação Gulbenkian – que o Projeto Aprendizagem para Todos (PAT) visa Institucionalizar as Zonas de Influência Pedagógica dando subsídios às escolas e estabelecendo projetos educativos escolares, com vista a apoiar o programa de formação dos professores em serviço e desenvolver um sistema de avaliação de estudantes.

Autores como Bolívar (2012), Barroso (2015), Mota & Bittencourt (2018) referem que o desenho de medidas como as ZIP seguem “lógicas de governação em rede e se traduzem no envolvimento e cooperação de diferentes entidades e agentes com ação direta ou indireta com o meio educativo visando a definição de objetivos comuns” (Santos, Neves & Marques, 2019, p. 306). Bolívar (2012, p. 153) diz mesmo que “estabelecer redes de parcerias entre as escolas é novo dispositivo organizacional para a melhoria do ensino e empreender um processo conjunto de mudança reinventando o apoio local às escolas ao promover diferentes meios de colaboração, vínculos e parcerias multifuncionais”. É nesta lógica que se insere Angola na pretensão de reformar as estruturas governativas do Estado, passando para a lógica de aproximação dos serviços às populações. A ideia de “Governação de proximidade” está na base da criação da ZIP como medida estratégica para promover operacionalização da autonomia na garantia de acesso e sucesso dos todos os alunos. Mas a resposta eficaz ao projecto de melhoria das escolas requer envolvimento de lideranças locais libertas da carga burocrática, embora a Zona de Influência Pedagógica opere numa lógica de desconcentração em que os órgãos locais assumem as funções executivas, apenas tendo algum poder de decisão a nível da operacionalização das políticas centralmente definidas.

2 Lideranças e aprendizagens

Este ponto problematiza as lideranças que emergem na ZIP para concretizar os propósitos da nova estrutura de gestão escolar. Porém, antes de passarmos para a análise das lideranças e as aprendizagens propriamente ditas, desdobraremos o conceito de liderança que se ajusta à temática em estudo, tendo em conta que as escolas são subunidades administrativas do Estado, nelas existem funções administrativas e, também no seu interior, se distinguem níveis de gestão, o do topo, o intermédio e o de base.

Liderança é um conceito polissémico e situacional, cuja definição depende do tipo de liderança a que se refere. Dos vários conceitos elencados por Botelho e Krom (2012, p. 1), podemos apreender elementos convergentes, como pessoas, atividades de grupo organizado, influência e objetivos. Assim, Yukl (1998) define-a como “o processo de

influenciar as atividades de um grupo organizado em direção à realização de um objetivo”. Montana e Charnov (2000) acrescentam a ideia de “processo pelo qual um indivíduo influencia outros, a realizar os resultados desejados”. Para Chiavenato (2003, p. 122), a “Liderança é uma influência pessoal, exercida em uma situação e dirigida através do processo de comunicação, para se alcançar um objetivo específico ou objetivos específicos”. Já Hunter (2004) considera a liderança uma competência definindo-a como a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir aos objetivos identificados como sendo para o bem comum.

Liderança é, pois, a capacidade de influenciar pessoas ou grupo para a consecução de determinados objetivos predefinidos numa organização. Mais recentemente, Moya (2014, p. 98) retoma os autores anteriores e define a liderança em termos de influência nas motivações das pessoas e sua direção para a prossecução dos objetivos organizacionais: “os chamados ‘líderes’ influenciam as motivações dos outros para alcançar os objetivos de uma organização”. (...). O papel dos gestores de processos é direcionar e motivar as pessoas sob sua gestão a alcançar objetivos”. Neste sentido, a liderança pode ser exercida desde um alto cargo da organização até posições com graus inferiores de autoridade. Bunn & Famagallai (2016) acrescentam ainda uma perspectiva de eficácia grupal:

A liderança estimula o comprometimento dos membros da equipe, conduzindo a altos desempenhos e gerando certamente resultados positivos para a organização como um todo. Ela exerce influência direta sobre as pessoas, quando existe aceitação. Ela impulsiona a equipe aos objetivos propostos, promovendo ações para tornar a equipe eficaz e preparada para o trabalho, gerando resultado profissional e pessoal. A organização possui objetivos, [...] um caminho a ser percorrido, [...] o líder direciona, acompanha, influencia e orienta, fazendo com que os liderados trabalhem estimulados e juntos, como uma equipe (p. 136)

Hargreaves e Fink (2007) aportam o conceito de “liderança sustentável”, remetendo para uma educação que beneficie a todos os alunos e que persista ao longo do tempo. Neste sentido, tal educação e tal liderança “exigem que enfrentemos a questão desde a sua sustentabilidade básica” (p. 12), cuja tradução será “a aplicação de padrões profissionais apoiados em fortes comunidades de aprendizagem profissional baseadas na escola e a criação de redes profissionais em que as escolas aprendem umas com as outras e se apoiam mutuamente nos seus esforços de aperfeiçoamento” (p. 12). Neste sentido, a criação das ZIP estaria em linha com o que Dias (2015) considera a direção a seguir na promoção de uma liderança pedagógica sustentável: “Uma possível nova forma de organização vem se constituindo, onde as autoridades locais deixam de assumir uma ação direta de formação junto às escolas e passam a assumir um papel de fomento à formação de agrupamentos de escolas que desenvolvem o seu auto aprimoramento” (p. 38). Nesta lógica, também Óscar e Armando (2013) falam da liderança transformacional, identificando “centralidade da liderança como qualidade organizacional, em diferentes níveis, para fins de inovação e melhoria escolar” (p. 116).

A liderança é uma temática muito abordada, sobretudo quando se trata da busca de desenvolvimento e de eficácia das organizações, que, no caso da escola, vem sendo cada vez mais identificada com a melhoria da qualidade dos processos educativos e dos resultados acadêmicos: “uma característica inerente à administração escolar pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si

na realização de ações de carácter sociocultural voltada para a contínua melhoria do ensino e da aprendizagem (Luck, 2008, p. 20)

Assim, a liderança escolar tornou-se uma prioridade nas agendas de políticas educacionais da OCDE, destacando quatro dimensões: o apoio e o desenvolvimento do trabalho docente; a definição de objetivos e a monitorização dos progressos; a gestão estratégica dos recursos; a colaboração com parceiros externos (Batista e Abrantes, 2015, p. 48). Como assevera Bolívar (2010, p. 82), a liderança escolar desempenha um papel fundamental na melhoria da prática em sala de aula, políticas escolares e conexões entre escolas e o mundo exterior. Este autor escreve que “uma liderança centrada na aprendizagem” vai “mais além de uma mera gestão administrativa da escola” e estende-se a um “conjunto de atividades que têm a ver com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem”, acrescentando que esta abordagem da liderança escolar “implica a criação de condições que potenciem a melhorar a qualidade da prática docente, do currículo, do ensino” (2012, p. 114; 2018, p. 118).

Esta nova abordagem da liderança escolar vai de encontro às exigências requeridas pelas mudanças políticas, socioeconómicas e tecnológicas que se vão operando. Elas impõem uma permanente adequação da educação às exigências da sociedade contemporânea para responder à necessidade de “mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade” (Nóvoa, 2009, p. 13). Em consequência desse movimento, Bolívar (2010, p. 81) considera que a próxima agenda, segundo as diretrizes refletidas na literatura internacional, “é passar de uma direção limitada à gestão administrativa das escolas para uma liderança para a aprendizagem, que vincula seu exercício com as realizações académicas dos alunos e com os resultados do estabelecimento educacional”. Nesta perspetiva a OCDE apresenta um programa de melhoria da liderança escolar composta por quatro linhas principais de ação: “(re) definir responsabilidades; distribuir liderança escolar; adquirir as habilidades necessárias para exercer uma liderança eficaz; e fazer da liderança uma profissão atraente” (Bolívar, 2010, p. 82). Neste sentido, a liderança escolar vem a ser uma liderança instrucional ou pedagógica, porque se “foca nas práticas que impactam o corpo docente ou a organização e, indiretamente ou mediadamente, na aprendizagem dos alunos”, e “implica um trabalho ‘transformador’, uma vez que não se limita a trabalhar nas condições existentes e com as metas dadas, mas que vai alterando essas condições da escola e da sala de aula para que melhorem a educação oferecida e as práticas docentes na aula” (Bolívar, 2010, p. 82-83).

Por seu lado, Costa e Castanheira (2015) consideram características distintivas da liderança pedagógica: “Práticas de gestão que visa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; a aquisição de conhecimentos pelos alunos e respetiva monitorização; atenção à supervisão do currículo e à eficácia das práticas dos professores para a melhoria da escola e dos resultados dos alunos” (p. 34).

3. A influência das ZIP na melhoria do ensino primário

A criação das ZIP em Angola insere-se num processo que visa criar estruturas mais próximas das escolas que favoreçam a adequação do ensino aos alunos e aos contextos sociais em que elas se inserem. Mas, por outro lado, o modelo de organização e gestão

das escolas em Angola é, por tradição, centralizado e, sobretudo nos últimos tempos, mais voltado para a prestação de contas e para a execução das decisões superiormente tomadas, dispondo pouco tempo para supervisão institucional e pedagógica.

O nosso estudo visa identificar dinâmica de organização pedagógica do ensino primário em Zonas de Influência Pedagógica e compreender como as ZIP contribuem para uma liderança pedagógica focada nas aprendizagens e influenciam a melhoria da qualidade dos processos e práticas docentes a nível do ensino primário em Angola.

A pesquisa é de natureza interpretativa realizada em três Zonas de Influência Pedagógica, duas em Luanda e uma no Kwanza Sul. Para sermos precisos no que procuramos, subdividimos o tema em três eixos de análise: ZIP como instrumento de mudança na administração do sistema escolar, Lideranças nas ZIP e Melhoria do Ensino Primário.

Para orientar a nossa investigação, formulamos as seguintes questões: Que características assumem as ZIP como ação de política pública? Qual é o papel estratégico das ZIP na melhoria da qualidade da administração do sistema escolar? Como é que as lideranças decorrentes das ZIP potenciam a melhoria da ação docente e o desenvolvimento organizacional da escola primária? Como é que os planos de atividade das escolas da ZIP e as suas lideranças enfocam a melhoria do trabalho na sala de aula?

A operacionalização do estudo empírico impele-nos à combinação dos paradigmas quantitativo e qualitativo para a “identificação de convergências e divergências entre os dados qualitativos e quantitativos colhidos, certos de que, “a realização de um estudo de métodos mistos não significa a condução de dois estudos separados que abordam uma questão específica, mas para responder uma questão de pesquisa específica, buscando que as informações obtidas se complementem entre si (Santos *et al*, 2017, p. 7)

Partindo da problemática definida, seguimos os seguintes passos: a revisão da literatura através da análise dos documentos normativos e análise da literatura que nos reporta os estudos relacionados com o tema; a coleta de dados empíricos através de entrevistas optando pela técnica de *focus group* com os coordenadores de classe; um inquérito aos professores das três ZIP; e entrevistas semidiretivas aos subdiretores pedagógicos. Segue-se ainda o tratamento e organização dos dados colhidos e respetiva análise com recurso a tratamento estatístico e a análise de conteúdo.

4. Considerações finais

Emerge atualmente uma abordagem da administração e gestão das escolas que atribui grande centralidade às suas lideranças, justificada pelo importante trabalho transformador que elas podem desenvolver na melhoria dos processos e das práticas docentes em aula. E neste contexto foram criadas as ZIP em Angola, podendo elas vir a ser uma estrutura de gestão pedagógica focada nas aprendizagens.

Nesta fase da investigação, apreendemos que, na prática a função a ZIP está reduzida à gestão dos curricula, isto é, à planificação quinzenal dos conteúdos contidos nas dosificações recebidas da coordenação municipal, elaboradas fora do contexto das escolas e distante das necessidades reais dos alunos e dos professores e do meio em que se inserem as escolas. Esta forma de administração gera duas perceções da ZIP. A primeira, encara a ZIP, como um espaço favorável para conceder a autonomia as

escolas, reestruturação de gestão para devolver a qualidade desejada aos resultados de ensino e aprendizagem, empoderamento contínuo dos professores e alinhamento curricular às necessidades locais com os desafios atuais da educação. A segunda, captada da dinâmica de funcionamento prático, vê as escolas como unidades básicas de realização das políticas do Estado. Em consequência disso, a ZIP é um instrumento de controlo da implementação das políticas educativas do Estado. A propósito do modelo vertical de operacionalização das políticas educativas, Bolívar (2012) afirma que “entre o nível macro de políticas educativas, que não conseguem transformar a realidade, ou mudanças micro limitadas à sala de aula, o nível intermédio ou meso da escola constitui-se no epicentro de todo o esforço de melhoria, como contexto de formação e de inovação” (p. 6).

No processo de descentralização do sistema educativo, as lideranças intermédias vão ganhando muita importância na organização escolar por serem potenciadoras de eficiência e eficácia das escolas. E a ZIP constitui uma porta para o exercício de reforma da liderança, instituindo a autonomia das escolas ao mesmo tempo que cria um espaço organizacional de trabalho em rede.

Embora sendo ainda cedo para tirar conclusões assertivas, podemos afirmar que a criação das ZIP é uma estratégia que, de algum modo, favorece a aproximação ao local, permitindo algumas decisões com vista a adequar as políticas de educação à realidade concreta das escolas, nomeadamente às características dos alunos e dos contextos. Também favorece a aproximação das escolas umas às outras podendo vir a gerar dinâmicas de gestão e inovação curricular, formação metodológica, desenvolvimento profissional do professor e desenvolvimento organizacional equitativo das escolas. Não obstante estes ganhos, as ZIP e as lideranças nelas implicadas, é evidente alguma dissociação entre o plano normativo e o plano da ação organizacional. E notam-se também incongruências que derivam de tentativas de compaginação entre uma cultura de obediência hierárquica e conformidade legal mais consolidada e a cultura de associação e autonomia que se visa instituir.

4 Referências

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Barroso, J. (2004). Autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 17, no 002, 49-83.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais. Educação, Temas e Problemas*, 12 e 13, 2013, 13-25.
- Batista, I., & Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 43-58.
- Bolívar, A. B. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol 3, no 5, 63-78.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação. Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Botelho, J. C., & Krom, V. (2012). Os estilos de liderança nas organizações. In XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. Acedido em: www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0003_0494_01.pdf

- Bunn, F., & Famagallai, L. A. W. (2016) A importância do líder na organização: influenciando pessoas para o atingimento dos resultados. *Rev. FAE, Curitiba*, v. 19, n. 2, p. 132-147.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*, 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Porto: Edições ASA
- Formosinho, J. (2005). A construção da Autonomia das escolas lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto: Edições ASA
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hunter, J. C. (2004). *O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Luck, H. (2008). *Liderança em Gestão escolar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2000). *Administração*. São Paulo: Saraiva.
- Mota, L. F., & Bittencourt, B. (2018). Governação pública em rede: contributos para sua compreensão e análise (em Portugal e no Brasil). *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 31, n. 2, 199-219.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*, N.º 49, Janeiro-Abril, 2009, 181-199.
- Parente, J. M. (2017), *Gestão Escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar*. *Roteiro Joaçaba*, v. 42, n. 2, 259-280, mai o/ago 2017.
- Santos, S., Neves, R., & Marques, J. L. (2019). Políticas Educativas Locais, Cartas Educativas e Planos Estratégicos Educativos – desafios e decisões em dois contextos. *Supervisão. Indagatio Didactica*, vol. 11 (1), julho 2019, 301-321.
- Santos, J. L. G., Erdmann, A. L., Meirelles, B. H. S., Lanzoni, G. M. M., Cunha, V. P., & Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto e Contexto Enfermagem*, 26 (3), 28 setembro 2017. Acedido em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>
- Souza, A. R. (2003). Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em Revista*, (22), 17-49. Acedido em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.311>
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations*, 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Entre as palavras e a ação concreta. Crónica de uma gestão democrática da organização escolar

Rosa Neto¹, Ilídia Cabral²
rmarianeto@gmail.com, icabral@porto.ucp.pt

¹ *Escola Secundária de Paços de Ferreira, Portugal*

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

Resumo

Criado com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 2 de abril, o Conselho Geral é apresentado como um desafio. A democratização da direção estratégica das escolas, entendidas como comunidades educativas, surge como um dos vetores retóricos declarados pela administração central, dando conta de uma ação legislativa que pretende instituir uma governação partilhada, verticalmente entre a administração central e as escolas, e horizontalmente, entre os membros que as integram. Com o objetivo de perceber como a intencionalidade revelada nas palavras do legislador é teatralizada pelo *Nós* que habita nas diferentes organizações escolares, realizámos uma investigação que adotou como sujeitos de estudo os membros do Conselho Geral de dois agrupamentos de escola de um mesmo concelho. Recorremos à metodologia de estudo de caso, conjugando várias técnicas de investigação: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação. Os dados recolhidos apontaram para duas ideias-chave: a perceção, revelada pelos sujeitos do estudo, de que o Conselho Geral, enquanto órgão de direção estratégica, não tem influência relevante na definição das linhas orientadoras da escola e a perceção de que a organização escolar é um ecossistema onde dominam os professores. Deste modo, a intenção do legislador em promover uma governação horizontalmente partilhada parece estar confinada ao reino das palavras, não tendo eco efetivo nas ações do *Nós* que habita nas escolas, comprometendo, assim, a democratização pretendida. É pertinente refletir sobre este desencontro entre as orientações para a ação e a própria ação, lembrando que entre o *Nós* e as palavras, parafraseando Mário Cesariny, existem sempre as paredes de Elsinore, lugar de imaginação e de fantasia, mas também espaço de reflexão e criatividade.

Palavras-Chave: Gestão Democrática, Conselho Geral, Relações De Poder, Palavras E Ações.

1. Enquadramento teórico

No que se refere à gestão e administração dos estabelecimentos públicos de educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo traçou o sentido e os princípios orientadores que haveriam de marcar a produção legislativa relacionada com a governação das escolas públicas. Documento fundador e estruturante de uma nova política educativa, nele se filiou a publicação dos diplomas que regulamentaram a administração das escolas, num espaço temporal de 23 anos e que culminou com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012. Estes diplomas foram animados por uma intenção, ao nível da tutela, em dotar as escolas de autonomia, substituindo uma lógica que universaliza e uniformiza (Formosinho & Machado, 2004), por uma lógica que tem em conta a especificidade do contexto local em que a escola se insere, que reformula o papel do Estado na gestão da educação e que promove uma nova relação entre as comunidades locais e o sistema educativo, baseada na participação.

É neste contexto, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que surge o Conselho Geral como órgão de participação e representação democráticas, que inclui membros da comunidade educativa. Órgão de topo da gestão e administração da escola, no Conselho Geral está representada toda a comunidade educativa: docentes, pessoal não docente, autarquia, alunos, pais e encarregados de educação e, ainda, a comunidade local. O diretor da escola, não sendo um elemento do órgão, tem nele assento em nome do seu estatuto de “rosto da escola” e de responsável unipessoal pela gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Mais do que qualquer um dos órgãos de direção, administração e gestão das escolas, o Conselho Geral é um “mosaico” constituído por diferentes peças ligadas entre si, através da sua relação a uma escola em particular e surge com um estatuto de testemunho privilegiado da gestão democrática das organizações escolares.

As escolas, que até aí se constituíam como territórios dominados pelos professores, passam a abrir-se a outros protagonistas, enquanto um Estado Educador vai delegando poderes “reservando-se um papel de regulação e controlo, a montante e a jusante” (Formosinho & Machado, 2004, p. 8). No que ao Conselho Geral diz respeito, Lima (2014) considera que a sua criação na constelação da administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, se insere no âmbito do que designou de ideologia de modernização da educação e das escolas. Uma ideologia caracterizada pela afirmação de uma intenção em promover a descentralização e a desconcentração do poder do Estado, bem como na assunção da democracia e participação como princípios orientadores de ação, tanto a nível central como a nível local. A partir deste momento ocorreu, no contexto do sistema educativo português, e nomeadamente no que à gestão dos estabelecimentos de ensino diz respeito, a publicação de um conjunto de normativos que concedem autonomia à escola. A escola tende a deixar de ser percebida como um serviço local do Estado “fechado nas suas fronteiras legal e física” (Machado, 2014, p. 144), para se tornar numa escola aberta à comunidade local e à comunidade educativa. Esta autonomia, materializada na criação de órgãos de estrutura participativa, como o Conselho Geral, traduz uma intenção clara, por parte do legislador, em apelar à intervenção da comunidade local na definição e contextualização da política educativa, e é indício de uma evolução de um Estado Educador, originário da primeira república (Formosinho & Machado, 2013), para um Estado Regulador (Charlot, 2007). Importa salientar que esta autonomia, eixo estruturante da evolução registada no plano da administração e gestão, deu origem a uma vasta produção legislativa na qual “Os decretos, portarias e outros normativos, sucederam-se numa lógica aditiva” (Barroso, 2004, p. 50), nem sempre exógena e endogenamente consistente, assistindo-se, por isso, a “uma erosão da democracia na legislação escolar” (Lima, 2021, p.2), acompanhada por uma não menos importante erosão da participação democrática. O diretor, “um rosto, um primeiro responsável” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), transforma-se “no *pivot* de toda a organização escolar” (Lima, 2021, p.3), desvalorizando o Conselho Geral, que é supostamente, o órgão de direção estratégica. Como refere Lima (2021)

Segundo dados de uma investigação recente, o conselho geral surge, aos olhos dos diretores, menorizado pelo Ministério da Educação, mas também eles tendem a não lhe reconhecer preparação suficiente, [...] o conselho geral vê quase sempre o seu funcionamento marcado pelo ritmo e pelo conteúdo da agenda do diretor e dos documentos que, sazonalmente, este submete para aprovação (p. 5).

Assim, podemos dizer que estamos perante uma moeda com duas faces. Se por um lado existe uma vasta produção legislativa que órbita em torno de uma intenção em democratizar a gestão dos estabelecimentos públicos de educação, por outro lado não existem reflexos ao nível da prática (Barroso, 2004; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010; Lima, 2009, 2021), transformando a autonomia, na feliz expressão de Barroso (2004), numa *ficção legal*, para a qual muito contribui o facto de ser uma autonomia instituída por decreto e, ainda, o facto de vir acompanhada de uma regulamentação onde se afirma a existência de entidades supervisoras e coordenadoras que, como referem Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2010)

... quase sempre, acabam por se tornar, por um processo de anestesia e astenia dos supervisados/coordenados, superiores hierárquicos que afunilam cada vez mais a liberdade de acção dos actores de «baixo», com regulamentos mais específicos e detalhados ... (p. 115).

Foi neste cenário que realizámos, entre 2015-2016, um projeto de investigação intitulado “*O Conselho Geral em dois Agrupamentos de escolas. Entre uma retórica estratégica e um órgão de legitimação: percepções e prática*” (Neto, 2018), com o qual quisemos perceber a visão dos membros do Conselho Geral sobre a influência deste órgão na vida da escola. Com base nesta investigação, conseguimos perceber que os dados empíricos recolhidos encerravam significados que podiam ser explorados a partir de um outro plano. Assim, animados pelo princípio de que a perspetiva em que nos situamos nos conduz a uma outra percepção e à descoberta de novas visões e sentidos, procedemos a uma reinterpretação dos dados obtidos aquando do trabalho realizado no âmbito da investigação. Esta reinterpretação foi orientada, agora, pela intenção em proceder a uma crónica da gestão democrática da organização escolar, protagonizada pelo Conselho Geral.

2. Enquadramento metodológico

De modo a contextualizarmos os dados que aqui vamos reinterpretar, importa fazer um enquadramento metodológico do trabalho que nos conduziu até eles.¹²

A investigação que realizámos inseriu-se dentro do paradigma qualitativo e teve como objeto de estudo o Conselho Geral de dois Agrupamentos de Escolas que integram um concelho do norte do país, a partir de agora designados de Agrupamento AX e Agrupamento AY. O primeiro, é um Agrupamento cuja sede surge integrada na região urbana do concelho, sendo constituído por seis estabelecimentos de educação e ensino dispersos por quatro freguesias; o segundo é um Agrupamento com sede integrada numa região essencialmente rural e do qual fazem parte seis estabelecimentos de ensino.

Dado o objetivo do estudo que estávamos a realizar, optámos por uma amostra não probabilística, que privilegiou o julgamento do investigador como forma de selecionar as unidades de investigação que integram a amostra (Marshall, 1996; Teddlie & Yu, 2007; Carmo & Ferreira, 2008). De acordo com Marshall (1996), considerámos como princípio estruturante a ideia de que uma amostra qualitativa exige uma abordagem flexível que “possibilite a consideração dos mais variados aspetos relativos ao facto

¹² Uma caracterização mais completa do enquadramento metodológico encontra-se em *O Conselho Geral em dois Agrupamentos de escolas. Entre uma retórica estratégica e um órgão de legitimação: percepções e prática*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa (Neto, 2018).

estudado” (Gil, 2002, p. 4). Este facto levou-nos a recorrer a uma amostragem criterial (*judgement sample*) na qual o investigador escolhe os sujeitos de acordo com a questão de investigação (Marshall, 1996), organizando-os em função de variáveis que considera importantes.

Procurou-se que, do estudo, fizessem parte sujeitos que fossem eco dos diferentes universos representativos da comunidade educativa. A intenção foi a de obter uma pluralidade de narrativas, que pudessem ser trabalhadas e interpretadas a partir da singularidade da voz que produziu cada uma e que, posteriormente, pudessem ser postas em diálogo entre si, de modo a ser possível construir uma imagem que desse conta da visão que têm da influência do Conselho Geral na vida da escola. Assim, o estudo foi realizado a partir de uma população constituída por doze elementos do Conselho Geral de cada um dos Agrupamentos selecionados. No Quadro 1 apresentamos a caracterização da amostra dos sujeitos que participaram do estudo¹³.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da amostra (Neto, 2018).

Participantes	Papel
X.PCG	Presidente do Conselho Geral
Y.PCG	Presidente do Conselho Geral
X.RND1	Representante do Pessoal Não Docente
Y.RND1	Representante do Pessoal Não Docente
X.REE1	Representante dos Pais e Encarregados de Educação
Y.REE2	Representante dos Pais e Encarregados de Educação
RA1	Representante da Autarquia
RCL2	Representante da Comunidade Local
X.DIR	Diretor
Y.DIR	Diretor

Uma vez que o objetivo era o de conhecer a visão dos membros do Conselho Geral sobre a influência deste órgão na definição das linhas orientadoras da atividade da escola, adotámos como metodologia o estudo de caso com carácter explanatório na aceção dada por Yin (1993, 1994). Dado que o estudo de caso pressupõe um olhar completo e profundo do objeto de estudo, recorremos a uma diversidade de instrumentos e de técnicas de recolha de dados: a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação.

A análise documental foi aplicada à legislação produzida a nível central, às atas referentes a reuniões do Conselho Geral e ainda a documentos produzidos ao nível dos dois agrupamentos e traduziu-se numa análise de conteúdo que envolveu a categorização dos dados recolhidos. Como forma de minimizar a subjetividade inerente ao processo de análise documental (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), o instrumento que utilizámos para efetuar a análise de conteúdo foi uma grelha de análise.

¹³ Na prática foram entrevistados 10 sujeitos e não 12 dado que dois dos sujeitos, o representante da autarquia e da comunidade local, eram comuns ao Conselho Geral dos dois agrupamentos.

Quanto à entrevista, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, seguindo as indicações de Gall, Gall e Borg (2003) e de Bogdan e Biklen (1994). Para os primeiros autores este tipo de entrevista é o mais apropriado aos estudos em investigação educacional, para os segundos permite obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Foram observadas duas reuniões ordinárias de Conselho Geral, em cada um dos agrupamentos, permitindo-nos “olhar (*looking*)”, ou seja, observar “o fenómeno ou acontecimento em ação” (Tuckman, 2000, p. 523) de forma a apreender tanto quanto possível, sem influenciar aquilo para que se está a olhar. Acompanhámos com notas de campo que integraram os materiais empíricos, posteriormente submetidos a uma análise de conteúdo. O trabalho de campo decorreu durante o ano letivo de 2015-2016.

3. Crónica de uma gestão democrática da organização escolar

Assumindo o Conselho Geral como protagonista da gestão democrática das escolas, com base numa reinterpretação dos dados recolhidos, passamos, nesta secção, à narração do processo subjacente à constituição e ao funcionamento deste órgão de direção estratégica.

3.1. Antes de entrar em palco

Como órgão no qual as diferentes vozes que integram a comunidade educativa se encontram, considerámos importante começar por reinterpretar os dados recolhidos¹⁴ à luz de um momento anterior à existência do Conselho Geral. Por outras palavras, considerámos importante perceber como se deu a entrada em palco dos diferentes atores.

Os dados recolhidos permitiram-nos concluir que o processo de chegada dos atores é realizado de acordo com a legislação. Com efeito, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 que republica o Decreto-Lei n.º 75/2008, a chegada dos membros ao Conselho Geral é resultado de um procedimento distinto tendo em conta os diferentes corpos e instituições representados. Assim, encontrámos a eleição, que é usada por referência aos representantes dos docentes, do pessoal não docente e dos pais e encarregados de educação; a designação, no caso dos representantes da autarquia; e, por último, a cooptação no caso da comunidade local.

Se o processo de chegada ao Conselho Geral teve como referência a legislação, nos bastidores, os dados recolhidos a partir das entrevistas apontavam para algumas ideias relevantes: o papel da experiência e/ou história de participação no órgão ou em órgão similar; a existência de convite por parte do diretor para constituir uma lista (no que se refere ao pessoal docente); por último, o resultado de uma decisão voluntária e praticamente pessoal. Os dados recolhidos apontavam, ainda, para outro aspeto importante, a dificuldade vivida na constituição de listas para o Conselho Geral. Como refere uma das entrevistadas:

.... as pessoas acham que é um órgão que não tem muito interesse e ninguém quer fazer parte desse órgão. Portanto, (...) falam sempre comigo, como já estou há muitos anos, para continuar a fazer lista, para continuar a ficar e o que é facto é que nunca aparece mais nenhuma lista (Y.PCG).

¹⁴ Para aceder aos dados consultar (Neto, 2018).

Uma vez que a história de participação desempenha um importante papel, quer aquando da constituição da lista, quer no desempenho do cargo de presidente do Conselho Geral, podemos falar de um esmorecer da natureza da participação, que assume, deste modo, o carácter de um ritual (Neto, 2018). Por outro lado, a dificuldade na constituição de listas indicia aquilo que Lima (2021) designa de falta de uma prática democrática. No plano concreto estes dois aspetos objetivam-se numa entrada em cena dos atores que já lá estavam. Se relacionarmos estes aspetos com o facto de as listas de pessoal docente serem formadas em resposta a um convite do diretor, ou na sequência de uma história de participação, repetida a cada processo eleitoral para constituição do Conselho Geral, então poder-se-á falar de um comprometimento da vivência da democracia num órgão que pretende plasmar os ideais democráticos da representatividade que se encontram subjacentes à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ainda fazendo parte do momento de entrada em cena, os dados recolhidos forneceram informações pertinentes relacionadas com o processo de preparação da reunião do Conselho Geral, que nos permitem complementar a visão acerca da gestão democrática da organização escolar. É este processo que se apresenta a seguir.

Assim, uma ideia que retirámos é a de que existe uma articulação informal e permanente entre o presidente do Conselho Geral e o diretor, tendo em vista o agendamento das reuniões e a elaboração da respetiva ordem de trabalhos que, de acordo com Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2010), é um testemunho de uma “dupla autoridade” na escola. Contudo, importa salientar que esta articulação não surge vivida da mesma maneira nos dois agrupamentos que integraram o nosso estudo, onde ficou evidente o protagonismo de um dos diretores:

Existe algum trabalho de articulação, nomeadamente quando é (...), a ordem de trabalhos do conselho geral e quando eu acho que devo colher a opinião sobre alguma questão pedagógica, administrativa, eu reúno (...) Porque é assim, quer queiramos quer não (...) o órgão que, realmente, existe e dá a cara é a direção. O conselho geral é um órgão um bocadinho mais vazio... (Y.DIR).

O uso da primeira pessoa, associado aos verbos utilizados no discurso do entrevistado, ao qual se junta uma opinião sobre o Conselho Geral, que implicitamente aponta para o seu esvaziamento enquanto órgão, contraposto ao diretor e à sua equipa, apontam para uma situação que está longe da intenção do legislador. Não nos é possível proceder a uma generalização destas conclusões, sem que estas sejam falaciosas¹⁵. Contudo, importa referir que as considerações elaboradas a partir dos dados recolhidos, entram em sintonia com o estudo realizado por Lima, Sá e Silva (2020) a propósito das representações dos diretores sobre o governo das escolas em geral, e concretamente sobre o Conselho Geral.

3.2. No palco do Conselho Geral

Na secção anterior debruçamo-nos sobre dois momentos, aquele que antecede a constituição do Conselho Geral e aquele que antecede a sua atuação. Permanecendo fieis à intenção de procedermos à crónica do exercício da democracia por parte deste órgão, vamos agora ocupar-nos da narração do momento em que o Conselho Geral se encontra no exercício das suas competências.

¹⁵ Existem casos onde é possível constatar uma relação concertada entre os dois órgãos, Diretor e Conselho Geral (ver Sá e Silva, 2020).

As competências do Conselho Geral explanadas no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, podem ser objetivadas em três termos que, ao mesmo tempo, orientam grande parte da atuação do órgão: aprovação, apreciação e definição. Os dois primeiros termos pressupõem documentos: regulamento interno, projeto educativo, planos anual e plurianual de atividades, propostas de contratos de autonomia e relatórios. O terceiro pressupõe uma ação direta do Conselho Geral não implicando, por si, a apresentação de qualquer documento. Incluem-se aqui a definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, das linhas orientadoras do planeamento e execução das atividades no domínio da ação social escolar e os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. Para além dos termos acabados de referir existem os termos que designam duas outras ações: acompanhar e pronunciar. Nas Figuras 1 e 2, elaboradas a partir dos dados empíricos, damos conta do processo de concretização destas competências em cada um dos agrupamentos.

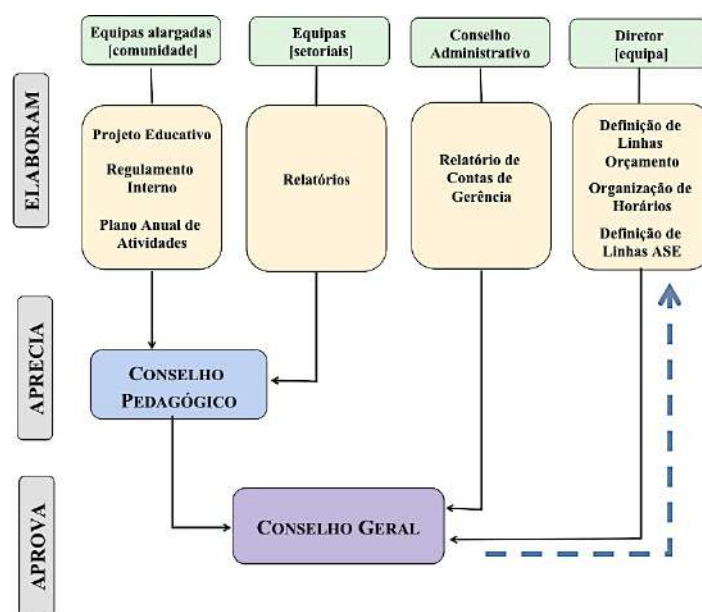


Figura 1: Concretização das competências no Agrupamento X (Neto, 2018).

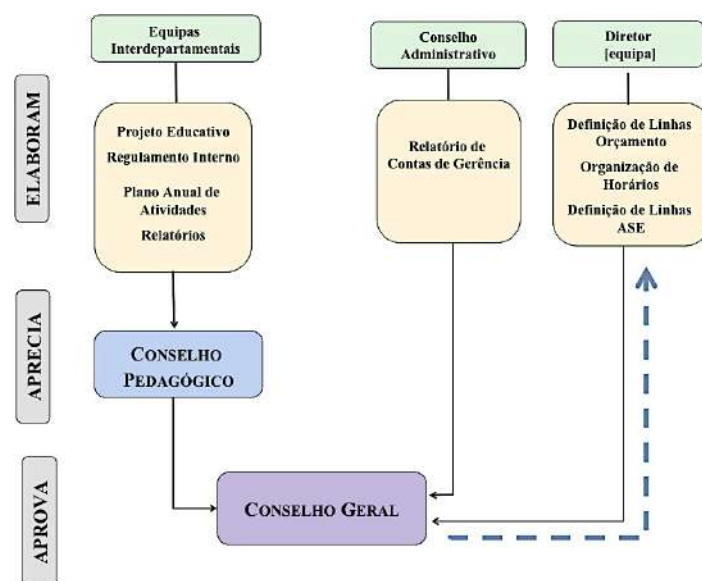


Figura 2: Concretização das competências no Agrupamento Y (Neto, 2018).

Começamos por chamar a atenção para o facto do Conselho Geral dos dois agrupamentos, aprovarem um conjunto de documentos que são elaborados a montante por equipas constituídas, na sua maior parte, por docentes. Se, em si mesmo este procedimento não pode ser considerado estranho, dado que corresponde ao que se encontra legislado, o modo como é feito sugere algumas considerações. Vejamos algumas das intervenções constantes das entrevistas.

Alguém faz o regulamento, leva para aprovar e as pessoas aprovam. Nem discutem. (...) ainda há aquela cultura que aquilo que o conselho pedagógico decidiu é aquilo que o conselho geral tem de que validar (RA1)¹⁶.

(...) há muito trabalho que é discutido em conselho geral que já vem do conselho pedagógico, por exemplo, quando são definidas as atividades, o plano anual de atividades, são atividades que são discutidas no conselho pedagógico porque eles melhor do que qualquer pessoa sabem o que é importante desenvolver nos seus alunos. (RCL2)¹⁷.

Pois, nós aí acabamos um bocado por ouvir aquilo que nos apresentam e pronto confiar, acreditar, porque é assim, nós não estamos a ver (RCL2).

Os dados empíricos apontam para uma quase inexistente discussão, referida de modo explícito pelo representante da autarquia, e para a quase ausência de episódios de não aprovação e de apresentação de sugestões de alteração. Os documentos submetidos à aprovação do Conselho Geral, na maioria dos casos, são aprovados com base na confiança no trabalho realizado a montante, até porque há a consciência de que é realizado por especialistas, a saber, os professores. Deste modo, a aprovação configura-se mais com uma validação praticamente silenciosa, uma vez que os documentos levados à reunião não são, na sua essência, questionados. O exercício da democracia, pressupõe diálogo, questionamento saudável, pressupõe um envolvimento traduzido numa participação ativa alicerçada na autonomia dos atores e na capacidade de influenciar as decisões (Lima, 1998; Neto, 2018). Tendo em conta os dados com os quais trabalhamos, podemos dizer que a democracia vivida no Conselho Geral, aquando do momento de reunião, é uma democracia institucionalizada (Lima, 2021), distante de uma democracia vivida.

Outra ideia, é a que surge ilustrada pelas setas a tracejado observadas na Figura 1 e que dão conta do que está legislado a propósito da competência do Conselho Geral: a este órgão compete definir as linhas do orçamento e linhas da Ação Social Escolar. O que podemos verificar nos dois agrupamentos, se atendermos ao percurso ilustrado pelas setas contínuas que se encontram imediatamente ao lado, é que essa competência é exercida pelo diretor.

Se por um lado é compreensível que o diretor desempenhe um papel determinante ao nível do Conselho Geral, enquanto “rosto da escola”, não podemos deixar de registar que este modo de atuação configura, por um lado, um enviesamento no exercício das competências do Conselho Geral, que abre caminho para um entendimento que esvazia o órgão das competências que a lei lhe confere e para uma “subvalorização” do papel do Conselho Geral. Tomando como referência o estudo que realizámos, lembramos que num dos casos estudados, o diretor considerou o órgão “um bocadinho vazio”, enquanto

¹⁶ Representante da Autarquia.

¹⁷ Representante da Comunidade Local.

o outro diretor deu conta de uma experiência que realizou e com a qual pretendeu demonstrar a incapacidade dos atores em exercerem as competências:

Por exemplo, é competência do conselho geral estabelecer as linhas orientadoras da ação social escolar. O diretor não é obrigado a levar um documento provisório em matéria da ação social escolar. (...). Houve uma ocasião em que não o fiz, talvez há dois anos (...).o que é que resultou daqui? O vazio e resultou até algum incómodo porque alguns deles se sentiram ofendidos. (...) Não saiu, não saiu. Não saiu porque não houve capacidade técnica para o fazer e alguns até se sentiram ofendidos, que diziam: Aí, mas para isso então nós tínhamos de ter sido avisados? Não tinham de ter sido avisados. Está na ordem de trabalhos (X.DIR).

O protagonismo do diretor e das equipas de docentes que tem por detrás de si, pôde ser constatado através da observação de duas reuniões do Conselho Geral, em cada um dos agrupamentos que integraram o estudo.

Quadro 2: Frequência de intervenções nas reuniões observadas¹⁸ (Neto, 2018).

Reunião			Reunião		
CG			CG		
Membros	R3 Obs.	R4 Obs.	Membros	R3 Obs.	R4 Obs.
X.PCG	18	17	Y.PCG	12	14
X.RD1	0	0	Y.RD1	0	0
X.RD2	0	4	Y.RD2	4	0
X.RD3	0	0	Y.RD3	15	4
X.RD4		1	Y.RD4	6	0
X.RD5	3	1	Y.RD5	0	4
X.RD6		0	Y.RD6	3	1
X.RND1	1		Y.RND1	0	3
X.RND2	0	0	Y.RND2	6	1
X.REE1	9	0	Y.REE1	3	13
X.REE2			Y.REE2		
X.REE3	1		Y.REE3		0
X.REE4	0		Y.REE4		
X.REE5	0	2	Y.REE5		7
X.REE6	0		Y.REE6		1
RA1			RA1	24	
X.RA2			Y.RA2		
X.RA3			Y.RA3		2
X.RCL1			Y.RCL1		
X.RCL2	1	0	RCL2	0	0
X.RCL3	0	0	Y.RCL3		
X.DIR	18	14	Y.DIR	28	34

A observação das reuniões permitiu perceber a dinâmica que existiu, as relações e inter-relações que foram sendo estabelecidas no interior do órgão em funcionamento. Podemos constatar, mais uma vez, o protagonismo do diretor, só equiparado, num dos casos, pelo protagonismo do representante da autarquia.

Considerando que o Conselho Geral foi criado tendo em vista o espírito de participação que inspira o modelo democrático de administração das escolas, podemos inferir que a retórica construída em torno deste modelo, parece não ter sido interiorizada pela maioria dos atores, pois a intenção do legislador não encontra eco ao nível da prática. Por um lado, o diretor assume um protagonismo legitimado explicitamente pela lei,

¹⁸ Zero significa que não existiu intervenção; o sombreado significa que não esteve presente.

implicitamente por uma participação passiva da maior parte dos atores do Conselho Geral e, não menos importante, por um processo de autolegitimação fundado na lei e no conhecimento. Por outro lado, importa referir que os dados que constam do Quadro 2 apontam para a ideia de que a cultura de participação, entendida não só como presença, mas como o assumir de uma atitude crítica e de questionamento, se encontra “enfraquecida”.

Estas considerações aproximam-se dos estudos de Barroso (2004) e Lima (2009, 2014, 2015; 2020; 2021) no que se refere ao modo como a autonomia é vivida no âmbito da realidade educativa portuguesa, e remetem-nos para uma erosão dos processos de democratização e de prática de participação, de que nos falam Sá e Silva (2016).

3.3. Depois de sair do palco

É o momento de nos ocupar-nos, agora, no período que se sucede à realização da reunião. Assumimos, para o efeito, as atas das reuniões do Conselho Geral que observámos, no pressuposto de que estas se apresentam como um “resumo de tudo o que nela [reunião] tenha ocorrido” (Decreto-Lei n.º 4/2015, de 7 janeiro, Artigo 34.º, ponto 1)¹⁹. No Quadro 3 damos conta das intervenções observadas e o modo como ocorreu o seu registo em ata.

¹⁹ “De cada reunião é lavrada ata, que contém um resumo de tudo o que nela tenha ocorrido e seja relevante para o conhecimento e a apreciação da legalidade das deliberações tomadas, designadamente a data e o local da reunião, a ordem do dia, os membros presentes, os assuntos apreciados, as deliberações tomadas, a forma e o resultado das respetivas votações e as decisões do presidente.”

Quadro 3: Atas das reuniões *versus* observação das reuniões²⁰ (Neto, 2018).

Reunião				Reunião				
CG		CG		CG		CG		
Membros	R3	R4		Membros	R3	R4		
Ata 3		Obs.		Ata 3		Obs.		
Ata 4		Obs.		Ata 4		Obs.		
X.PCG	8	17	18	5	Y.PCG	1	12	3
X.RD1	0	0	0	0	Y.RD1	0	14	0
X.RD2	0	0	0	1	Y.RD2	0	0	0
X.RD3	0	4	0	0	Y.RD2	0	4	0
X.RD4		0		0	Y.RD3	2	0	0
X.RD5	1	1	3	0	Y.RD3	2	15	0
X.RD6		1		0	Y.RD4	0	4	0
X.RND1	0	0	1	0	Y.RD4	0	6	0
X.RND2	0	0	0	0	Y.RD5	0	0	0
X.REE1	1	0	9	0	Y.RD5	0	4	0
X.REE2		0			Y.RD6	0	3	0
X.REE3	1		1		Y.RND1	0	1	0
X.REE4	0		0		Y.RND1	0	0	0
X.REE5	0		0	1	Y.RND2	0	3	0
X.REE6	0	2	0		Y.RND2	0	6	0
RA1					Y.REE1	0	1	1
X.RA2					Y.REE1	0	3	
X.RA3							13	
X.RCL1	1		1	0	Y.REE2			
X.RCL2		0		0	Y.REE3			0
X.RCL3	0	0	0	0	Y.REE4		0	
X.DIR	2	0	18	4	Y.REE5			0
		14			Y.REE6		7	1
							1	
					RA1	4	24	
					Y.RA2			
					Y.RA3			0
							2	
					Y.RCL1			
					RCL2	0	0	0
							0	
					Y.RCL3			
					Y.DIR	3	28	4
							34	

Uma primeira análise do quadro permite perceber a existência de uma dissonância entre o órgão em ação e o registo escrito dessa ação. Essa dissonância é transversal aos dois agrupamentos. Embora sendo compreensível que a ata possa não dar conta da vivacidade da reunião, objetivada no facto de nem todas as intervenções ficarem registadas, não podemos deixar de destacar o desequilíbrio entre as intervenções de atores como os representantes dos pais e encarregados de educação e do pessoal não docente e a correspondente referência em ata. Estes dados permitem apontar para três ideias que consideramos importantes: existe, aquando do funcionamento do órgão, uma passividade de alguns dos seus atores, de tal modo que, para além do registo da sua presença em ata, não há qualquer referência à sua participação ativa; em segundo lugar, uma possível desigualdade no tratamento dos atores, no sentido em que as intervenções

²⁰ Zero significa que não existiu intervenção; o sombreado significa que não esteve presente.

de alguns são registadas, enquanto a de outros não; em terceiro lugar, e mais uma vez, um evidente protagonismo do diretor só comparável ao protagonismo do representante da autarquia²¹, bem como, ainda que em menor grau, ao protagonismo de alguns representantes dos docentes.

Imaginando uma situação na qual as atas constituíssem os únicos documentos a ter em conta, facilmente se chegaria a uma imagem do Conselho Geral em desacordo com o que está legislado. Com efeito, se nas palavras do legislador o Conselho Geral se apresenta como órgão de participação democrática, de abertura da escola à comunidade, de inclusão de atores até aí colocados na periferia da organização escolar, na prática vivida no palco real das escolas, este entendimento acerca do Conselho Geral é uma ficção. Num outro lugar (Neto, 2018) tivemos a oportunidade de refletir sobre algumas das razões que poderão explicar esta discrepância entre a teoria e a prática. Neste momento interessa-nos colocá-la em evidência e referir que vai ao encontro do que tem sido defendido por autores como Barroso (2004), Lima (2009, 2014, 2015; 2020; 2021) e Sá e Silva (2016).

4. Considerações finais

Na narrativa legislativa construída em torno da intenção de dotar as escolas de uma gestão democrática, o Conselho Geral surge apresentado como um órgão de participação e representação democráticas, testemunho máximo de uma gestão das escolas horizontalmente partilhada. Acompanhar o modo como esta gestão horizontalmente partilhada acontece, foi objetivo que procurámos atingir e daí o título escolhido: crónica de uma gestão democrática da organização escolar.

Com base numa reinterpretação dos dados empíricos recolhidos no âmbito do trabalho de investigação que realizámos, acompanhámos o Conselho Geral em ação, desde a sua constituição, à preparação das reuniões, ao momento da reunião e à conclusão do seu trabalho com a elaboração da ata. Ao longo do percurso que realizámos, fomos mostrando como a intenção do legislador em promover uma governação horizontalmente partilhada não encontra eco na atuação do Conselho Geral. Embora cumpra uma participação e democracia legalmente estipuladas, porquanto, nos casos abrangidos pelo estudo, o Conselho Geral incorpora os atores habituais e aqueles que entraram na sequência do processo de democratização, na verdade, na prática, é um órgão dominado pelo diretor, pelos professores e, em ascensão, pela autarquia, no qual os restantes atores assumem, na sua maioria, uma atitude passiva, por vezes voluntária e consciente, e são percecionados como atores secundários.

Mário Cesariny escreve que entre Nós - os sujeitos que vivem e os sujeitos que escrevem – e as palavras, existem as paredes de Elsinore. Elsinore, lugar de imaginação e de fantasia a verter em palavra no poema. Parafraseando Cesariny, entre a atuação do *Nós* que habita nas escolas e a retórica legislativa, existem as paredes de Elsinore. Uma espécie de entre lugar, Elsinore surge, neste contexto, como espaço que incita à reflexão e à criatividade, a verter em soluções e pistas que promovam o encontro efetivo entre a

²¹ Importa ter presente que os agrupamentos abrangidos pelo estudo integram estabelecimentos do ensino básico e secundário e, enquanto tal, se encontram numa dependência da autarquia.

ação e a palavra, que se pretende lúcida e consistente, de modo a promover uma democratização efetiva na gestão escolar.

5. Referências

- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sisífo*, 4, 129-136.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 4, 6-31.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal. Do Estado Novo à democracia. *Educação: Temas e Problemas*, 12 e 13, 27-40.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Nova Iorque: Longman.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Acedido em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>
- Lima, L. C. (2014). E depois do 25 de Abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 137-155.
- Lima, L. C. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa?. *Questões Atuais de Direito Local*, 5, janeiro/março, 7-24.
- Lima, L. C. (2021). *Audição Pública sobre “O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” (Assembleia da República, 23 de fevereiro de 2021)*. Acedido em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71692/1/Audi%c3%a7%c3%a3o%20Parlamentar%202021%20-%20Lic%c3%adnio%20C.%20Lima.pdf>
- Lima, L. C., Sá, V., & Silva, G. (2020). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas. In L. C. Lima, V. Sá & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp. 19-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas: Novos e velhos desafios. In J. Machado & M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção das Escolas e Práticas Educativas* (141-154). Porto: Universidade Católica.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522- 525.
- Neto, R. M. (2018). *O Conselho Geral em dois Agrupamentos de escolas. Entre uma retórica estratégica e um órgão de legitimação: perceções e prática*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

- Sá, V., & Silva, D. (2016). *Dinâmicas e representações sobre a gestão escolar: um estudo de caso num agrupamento de escolas*. Acedido em: https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix_congresso/docs/final/COM0722.pdf
- Sá, V., & Silva, D. (2020). A diretora em ação: geografias do poder no agrupamento de escolas de Monte Pequeno. In L. C. Lima, V. Sá & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp. 125-190). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling; a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Yin, R. (1993). *Aplication of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage publishing.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oakes, C.A: Sage Publication.

Investigación educacional: rol de las TIC en la docencia universitaria

Ignacio J. Díaz-Maroto¹
ignacio.diazmaroto@usc.es

*Departamento de Ingeniería Agroforestal, Universidad de Santiago de Compostela,
Campus Terra s/n, E-27002, Lugo, España*

Resumen

En nuestro sistema educativo actual, las instituciones de educación superior son las que han experimentado mayores transformaciones: i) necesidad de adaptar los métodos y técnicas formativas desde entornos más o menos convencionales; ii) una creciente demanda del alumnado para lograr las competencias que le capacite para el aprendizaje continuo; iii) la importancia del intercambio de conocimientos en el acceso a mercados nacientes y en la adquisición de competencias inéditas hasta ahora; iv) nuevas instituciones de enseñanza, constituidas como consorcios o redes, cuyos métodos se distinguen por la interconexión. Estos cambios, surgieron por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como por los nuevos modelos y tecnologías formativas basados en la innovación digital, destacando tres aspectos que convergen entre sí: i) importancia del conocimiento como factor clave para lograr prosperidad y calidad de vida; ii) globalización de nuestra sociedad; iii) facilidad para el intercambio de conocimiento e información gracias a las TIC. La investigación educacional ha estimulado la innovación pedagógica; investigación e innovación educativa están interrelacionadas. Nuestra investigación se fundamenta en la comprensión para su adecuada utilización de nuevos métodos y técnicas de innovación digital, instrumentos básicos de apoyo a la docencia universitaria. El objetivo es analizar las notables ventajas de dichas tecnologías, así como sus inconvenientes dentro de la globalización del sistema universitario. En la sociedad del conocimiento, las redes de personas son redes de contactos para lograr un aprendizaje cooperativo, que ofrecen nuevas perspectivas e información, y enriquecen el material académico-docente. En muchos casos, las redes de aprendizaje se usan como complemento de cursos presenciales, entorno para la enseñanza de un curso entero o parte, foro para comunicar o intercambiar conocimiento, participar en grupos de información con compañeros y expertos en la materia y/o para el acceso a nuevos recursos.

Palabras Clave: Desarrollo Digital, Docencia Virtual, Globalización, Retos Docentes.

1 Introducción: antecedentes y objetivos

La conexión entre innovación e investigación en la práctica docente es innegable. Cualquier innovación, en metodologías didácticas, sistemas de evaluación, o bien, la utilización de los continuos avances digitales puede considerarse investigación. Por un lado, si el desarrollo –innovación digital– nos conduce a la investigación, la premura por investigar y publicar nos lleva al mismo tiempo a la innovación (Morales, 2010). Por otro lado, es axiomático el interés creciente por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, donde la docencia ocupe un puesto esencial y reconocido, ligado a la investigación. No obstante, continúa presente el eterno debate “*investigación versus docencia*”, que nos conduce a analizar el papel de la docencia universitaria en un mundo globalizado, donde la demanda de conocimiento e información tiene un crecimiento exponencial.

1.1 Antecedentes

No obstante, y a pesar, de que hace más de 30 años que Boyer publicó el informe *“Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate”*, la rápida difusión y amplia aceptación que tuvo y sigue teniendo en la actualidad, muestra el interés creciente por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en nuestras instituciones de enseñanza superior, en concreto en la universidad. Por una parte, Boyer (1990) puso de manifiesto que estaba hastiado del debate, muy evidente en aquellos años y aún presente en la actualidad, de *“investigación y/o docencia”*, y propuso prestigiar, así como otorgar una mayor importancia a la función docente del profesorado universitario. Por otra parte, junto al impulso transmitido por el informe Boyer, a lo que denominamos *“investigación educativa”*, la Declaración de Bolonia de 1999, aunque no dice nada directamente sobre cómo hay que enseñar o aprender, ya que su finalidad era otra, incluye dos elementos fundamentales que tienen que ver con la docencia y el aprendizaje: i) las competencias del alumnado, es decir, saber hacer; aquí, evidentemente, existe una dimensión metodológica; ii) determina una nueva concepción del crédito académico, que incluye el trabajo conjunto del alumnado (clases presenciales e interactivas, trabajos individuales y/o en grupo, viajes de prácticas, e incluso, trabajo personal), controlado mediante diferentes formas y criterios por el profesorado. Tanto, la formación en competencias, como este nuevo concepto del crédito, implican una enseñanza centrada en el aprendizaje que nos conduciría a la innovación (Morales, 2010). Por lo tanto, dada la necesidad y las ventajas de la investigación, así como de rápidamente dar a conocer nuestros resultados –publicar–, se ha generado una nueva línea de pesquisa, la *“investigación educativa”*, que ha estimulado notablemente la innovación pedagógica, donde juegan un papel fundamental los nuevos métodos y aplicaciones digitales en la enseñanza. En este sentido, dentro del sistema educativo actual, no cabe duda, que las instituciones de educación superior son las que han experimentado mayores cambios: i) exigencia de adaptación de los métodos y técnicas formativas convencionales hacia otros ámbitos –innovación digital–; ii) creciente demanda por parte de los estudiantes para obtener las competencias imprescindibles que le posibiliten un aprendizaje continuo; iii) intercambio de conocimiento, que genera posibilidades para nuevos mercados y competencias, tanto en el propio sector, como en otros niveles; iv) nuevas entidades de enseñanza, constituidas como consorcios o redes, cuyos métodos se diferencian por su interconexión (Salinas, 2004). Estos cambios, tuvieron lugar gracias a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como debido a los nuevos sistemas y técnicas formativas basados en la innovación digital, donde, destacan tres argumentos básicos que convergen entre sí (Duderstand, 1997): i) la importancia del conocimiento como factor clave para lograr y acrecentar nuestra prosperidad y calidad de vida; ii) la imparable y necesaria globalización de nuestra sociedad; iii) la facilidad para el intercambio de conocimiento e información por los continuos avances de las TIC.

1.2 Objetivos

Nuestro objetivo global, es evaluar el papel de la investigación y la innovación digital en la docencia universitaria, mediante un conocimiento e información creciente de nuevos sistemas y técnicas de progreso digital, siendo la principal finalidad, suscitar un debate sobre el cometido que debe ocupar la docencia en un contexto donde el profesorado universitario debe vincular su labor docente con la investigación que

realiza, de forma que conjuntamente sirvan para reconocer sus propios méritos y, al mismo tiempo, redunden en una mejora de la enseñanza.

2 Sociedad del Conocimiento y la Información

Numerosos autores, han elaborado clasificaciones y realizado diversos, e incluso, muchas veces, heterogéneos análisis sobre las características y tipologías más importantes de la denominada “*Sociedad del Conocimiento y la Información*” (Domínguez, 2009):

- Globalización de la mayoría de las actividades (sociales, culturales, económicas, educativas, productivas, de ocio...).
- Constante transformación de las áreas de investigación, desarrollo e innovación, que se fusionan con los nuevos avances tecnológicos para crear inéditos entornos y sectores laborales.
- Globalización de los medios de comunicación, lo que ha permitido romper con todo tipo de barreras espaciales, temporales y, lo más importante, de pensamiento.
- Como consecuencia, de la inevitable exigencia de globalización, reclamamos cada vez más y mejor calidad, así como más y mejor rentabilidad de productos y resultados ya sea a nivel empresarial, político, educativo y/o social.

En la sociedad del conocimiento, las redes de personas son esencialmente redes de contactos para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Las redes ofrecen nuevas ideas, perspectivas, técnicas, culturas e información, y enriquecen el material académico y docente disponible. En muchos casos, las redes de aprendizaje son un complemento de los cursos presenciales, favoreciendo la docencia semipresencial, o incluso, la no presencial, como entorno principal para la enseñanza de un curso completo, o bien, parte de este, o como foro para la comunicación de conocimiento, la participación en grupos de investigación o el intercambio de información y/o para el acceso a todo tipo de material académico (Harasim et al., 2000).

2.1 Innovación en la enseñanza: uso de las TIC en la docencia universitaria

Debido a los cambios que acontecen en nuestra sociedad, asociados a la globalización, ésta precisa un conjunto de nuevas necesidades; las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración con una adecuada capacidad de adaptación continua a las TIC en los procesos de aprendizaje y formación. Al mismo tiempo, es necesario reformular la anticuada concepción alumno-usuario, así como establecer los cambios de rol imprescindibles entre el profesorado y, por supuesto, en todos los procesos administrativos en relación con los sistemas de comunicación, diseño y gestión de la enseñanza. Todo ello, implica numerosos cambios en los cánones del actual sistema de enseñanza hacia un modelo diferente y, sobre todo, más flexible. Para comprender estos procesos de cambio y sus efectos, así como las posibilidades que para los sistemas de enseñanza-aprendizaje conllevan los cambios y avances tecnológicos, conviene situarnos en el marco de los procesos de innovación digital. El ámbito de aprendizaje varía de forma vertiginosa. Las instituciones de educación, presenciales o no, tienen que reajustar sus sistemas de distribución y comunicación, de manera que

tanto las existentes como las que surgen “*ex profeso*” puedan responder a este desafío (Salinas, 2004). Para ello, es necesario revisar los referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo hincapié en la docencia, en las estrategias didácticas del profesorado y, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de aprendizaje –procesos de innovación docente–, siendo fundamentales, como apoyo a la docencia, las plataformas virtuales, presentes en todas las instituciones de educación superior (ver Figura 1).



Figura 1: El rol de las TIC en la investigación educacional (Fuente: <https://www.topforo.com>).

A continuación, exponemos de forma resumida, el protocolo de actuación y funcionamiento del Campus Virtual de la Universidad de Santiago de Compostela (USC): condiciones de uso, disponibilidad de la plataforma y aspectos relacionados con la propiedad intelectual.

2.2 Campus Virtual de la Universidad de Santiago de Compostela

El Campus Virtual de la USC se ha convertido en un soporte imprescindible para la docencia. El personal docente e investigador (PDI) hace cada vez un mayor uso de este, debido a su continua innovación y a la incorporación de nuevas herramientas. Durante la pandemia ocasionada por el COVID-19, su empleo fue y continúa siendo esencial, para una fluida comunicación con los estudiantes, así como para compartir materiales didácticos y otros quehaceres. Este uso masivo, hace necesario que desde la propia universidad sea preciso establecer un protocolo de actuación. Las personas que accedan al campus virtual deben aceptar y respetar las condiciones de uso:

- Usuario: tendrán la condición de usuarios todas aquellas personas que tengan el derecho a acceder a una o más aulas virtuales debido a su actividad y/o cargo docente, discente o de gestión.
- Acceso: para el acceso a la plataforma, se emplearán las mismas credenciales, personales e intransferibles, del Sistema de Identificación Centralizada de la USC.
- Creación de un aula virtual: todo el PDI puede solicitar la creación de aulas virtuales para materias de titulaciones oficiales de la universidad, así como para otros títulos no oficiales.
- Puede solicitarse un aula virtual para diferentes finalidades: i) coordinación de una titulación o curso; ii) implementar materias de títulos oficiales y no

oficiales; iii) implementar cursos de prueba para nuevas aplicaciones; iv) colaboración docente con otros profesores; v) otras actividades formativas institucionales.

Otros aspectos que destacar son la disponibilidad de la plataforma, únicamente durante los períodos lectivos y la propiedad intelectual. A este respecto, con el fin de cumplir con la normativa de propiedad intelectual e/o industrial, antes de subir o utilizar información, los usuarios deben comprobar que no esté protegida. Cuando en la edición de la información se utilice software o contenidos con derechos de autor o de propiedad intelectual, será necesario contar siempre con la autorización expresa del titular. Si se trata de recursos de libre disposición, es preciso indicar este hecho y citar su autoría.

2.3 Procesos de formación e innovación docente: estudio de caso de la USC

Los procesos de formación e innovación docente con respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir de las disponibilidades y soluciones existentes (ver Figura 2). No obstante, una visión objetiva debe conducir a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto universitario. Para ello, hemos de considerar la idiosincrasia de cada universidad al integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salinas, 2004). La USC, consciente de la importancia que la formación y la innovación educativa tiene en la mejora de la calidad docente, ha desarrollado un conjunto de actuaciones destinadas a unificar la formación del PDI, mediante la implantación de experiencias innovadoras. Con el propósito de avanzar y dotar de una mayor sistematización, consolidación y reconocimiento a estas acciones, se creó el registro de grupos de innovación docente, que tiene como objetivos:

- Promover la participación del PDI y la formación de grupos de innovación docente estables. Dotar de reconocimiento y difusión a las acciones de formación e innovación docente realizadas por dichos grupos.
- Impulsar un tratamiento global de la innovación conjugando la formación del profesorado, la innovación docente y la investigación.
- Fomentar la cultura de colaboración para lograr una acción formativa más eficaz, efectiva y coherente, así como estimular la formación permanente como elemento clave de desarrollo del profesorado.

En este contexto, el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) de la USC, tiene como finalidad primordial establecer un marco de formación permanente que posibilite adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el desarrollo de la actividad universitaria. Para intentar dar respuesta a este objetivo, el PFID contempla una formación estructurada en los siguientes puntos: i) programación de una oferta general de formación; cursos propuestos por el PFID de carácter general o específico, agrupados en diferentes itinerarios formativos (TIC aplicadas a la docencia; Estrategias de enseñanza-aprendizaje; Evaluación; Tutoría y orientación; Desarrollo profesional); ii) reconocimiento de actividades de formación del PDI; actividades realizadas desde los centros docentes y de investigación, departamentos y grupos de investigación e innovación de la USC que deseen mejorar su formación teórico-práctica, así como las nuevas tecnologías de innovación digital.



Figura 2: Habilidades que deben tener los docentes del siglo XXI (Fuente: <https://www.realinfluencers.es/tag/formacion-docente/>).

2.4 Evolución y/o revolución en el papel del profesorado universitario

Con independencia del planteamiento inicial, rol del profesorado universitario o papel de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, es preciso afrontar dicho binomio, es decir, rol profesorado–papel de las TIC en la docencia universitaria. Diversos autores han analizado las funciones que debe desarrollar el profesorado durante el proceso de aprendizaje y de cómo debe utilizar las posibilidades de comunicación que le ofrecen las TIC. Heeren & Collis (1993), hablan de tres roles diferentes: organizativo, social e intelectual. Berge (1995), clasifica el rol del profesorado en cuatro áreas: pedagógica, social, organizativa o administrativa y técnica. Por otra parte, no todos ellos tienen que ser desempeñados por la misma persona. El rol del profesor cambia desde la transmisión de conocimiento a los alumnos a ser un mero intermediario en la construcción del propio conocimiento por parte de estos. Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el foco de atención y en la que el profesor juega un papel decisivo. Adoptar este enfoque, centrado en el alumno, significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la equidistancia entre el alumnado. El profesor actúa como persona, y después como experto en contenidos, promoviendo en el alumno el crecimiento personal y facilitando su aprendizaje, antes que la transmisión de información y conocimiento. La institución educativa y el profesor dejan de ser fuentes de conocimiento, y el profesor se transforma para actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, actuando como gestor de recursos para el aprendizaje e incrementando su papel orientador. Para ello, se requiere un proceso permanente de formación e innovación digital, para adquirir: i) conocimiento y dominio del potencial de las nuevas tecnologías; ii) interacción con la comunidad educativa en relación con los desafíos de la sociedad del conocimiento; iii) conciencia de las necesidades formativas de la sociedad; iv) capacidad de planificar el desarrollo de su carrera profesional.

3 Proceso de convergencia: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Las universidades europeas están viviendo –sufriendo– un proceso de convergencia regulado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que conlleva grandes cambios institucionales, de organización y de adaptación metodológica. Con la implantación de dicho proceso, se pretende dinamizar el procedimiento enseñanza-

aprendizaje mediante la implementación de metodologías centradas en el alumnado (Angelini, 2016). Al mismo tiempo, se insta a promover sistemas de evaluación más razonables y consecuentes con los métodos de enseñanza empleados, de manera que desde los diferentes niveles educativos se debe formar a los estudiantes para que sean capaces de autorregularse y desarrollar estrategias que den respuestas a las demandas de la sociedad de la información y la globalización (Pérez-Pueyo et al., 2008).

3.1 Proceso enseñanza-aprendizaje y nuevos sistemas de evaluación/autoevaluación

El alumnado debe ser capaz de gestionar su propio tiempo, interiorizar la información y transformarla en conocimiento que posteriormente será aplicado a situaciones inéditas. En esta línea, el estudiante debe adquirir la capacidad de autoevaluarse y, al mismo tiempo, estar capacitado para evaluar el proceso formativo. Este modelo de evaluación articula el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, podríamos establecer ciertos parámetros que sirvan para orientar la implementación de una evaluación formativa y compartida. Un alumnado autorregulado sabe manejar con soltura estrategias de aprendizaje que incluyen elementos de motivación intrínseca (querer aprender), metacognitivos (tomar decisiones y evaluarlas) y cognitivos (poder llevar a cabo el proceso de evaluación) (Hannafin, 2012; Hannafin et al., 2014). En este sentido, Rice (2014) plantea el proceso de evaluación como un aprendizaje a través del diseño de herramientas centradas en la propia experiencia. Diversos autores mantienen que la evaluación formativa y compartida incide positivamente en la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y contribuye a desarrollar un análisis crítico, así como su propia autocrítica y autonomía (Angelini, 2016). Tal y como comentamos anteriormente, la Declaración de Bolonia (1999) se mueve en dicha dirección, si bien, no indica directamente cómo hay que enseñar o aprender, incluye dos elementos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje: i) formula competencias, habla de saber hacer, algo que podemos considerar una dimensión metodológica; ii) expone una concepción del crédito académico que incluye todo el trabajo del alumno. Tanto la educación en competencias como el crédito académico, entendido de esta manera, implican una enseñanza centrada en el aprendizaje que nos lleva a pensar en innovación, aunque este enfoque (enseñanza centrada en el aprendizaje) es anterior a la propia declaración; podemos distinguirlo ya en los sistemas tradicionales de las Universidades de Oxford y Cambridge, e incluso, en los diálogos de Platón (Morales, 2015). Este modelo de enseñanza destaca por el correcto desempeño académico que alcanza el alumnado y por el nivel de participación frente a la propuesta de autoevaluación. En definitiva, un modelo de evaluación participativa debe plantearse, desde un primer momento, como un ejercicio de responsabilidad frente al aprendizaje. Por lo tanto, la formación del alumnado ha de estar orientada hacia un desempeño activo de reflexión y autoevaluación.

3.2 Nuevo escenario enseñanza-aprendizaje: investigación e innovación educativa

Este nuevo enfoque nos está llevando a una manera de pensar sobre la docencia y el aprendizaje, totalmente diferente, y con consecuencias, tanto en la labor docente, como en el trabajo que exigimos al alumnado. Los nuevos términos (enseñanza centrada en el aprendizaje, competencias...) se traducen en nuevas normas y prácticas (créditos, horas de trabajo independiente de los alumnos, controladas por el profesor, guía docente...) que inevitablemente están teniendo y van a tener un impacto en el trabajo de profesores y alumnos. La mejora de las destrezas del alumnado y el desarrollo de competencias

transversales en consonancia con el proceso de convergencia del EEES, es otro de los aspectos importantes a destacar. De hecho, según una encuesta realizada a más de 2000 profesores universitarios por una profesora noruega (Dysthe, 2007), la declaración de Bolonia ha conseguido que se requieran a los alumnos más trabajos escritos de lo que tradicionalmente ha sido habitual, además de otros muchos efectos, métodos activos de enseñanza-aprendizaje, relación esencial entre enseñanza y evaluación, mayor evaluación formativa, y creciente uso de las tecnologías; en definitiva más innovación – innovación digital– que se traduce en más investigación. Por lo tanto, dada la necesidad (y las ventajas) de investigar y publicar, tal y como ya comentamos, se ha generado una nueva línea de investigación en la que pocos habían pensado. La investigación educacional ha estimulado notablemente la innovación pedagógica; investigación e innovación educativa están de hecho claramente unidas.

3.3 Características de la “investigación educacional”

Según Morales (2015), las características más notables de la investigación educacional son las siguientes:

- En primer lugar, comentar que no se considera una disciplina diferenciada de la docencia. Boyer (1990), rompió las fronteras entre docencia e investigación. Por lo tanto, la investigación educacional puede estar integrada con nuestro trabajo docente. Al mismo tiempo, hay que subrayar que al igual que en cualquier otro tipo de innovación, no se trata únicamente de verificar un cambio en el rendimiento académico (calificaciones, número de respuestas correctas, etc.), sino que además podemos observar sus efectos en una serie de variables de interés: i) orientación en el aprendizaje; ii) ejercicio de responsabilidad; iii) grado de autoconfianza; iv) nivel de autorregulación.
- Se trata de un tipo de investigación que, en principio, no requiere una dedicación extra. Esto es discutible, ya que es necesario cierta planificación. En cualquier caso, no es igual corregir trabajos porque es preciso calificar al alumnado que corregirlos porque me interesa comparar los resultados de este curso con los del curso pasado para presentar los resultados en un congreso y/o artículo.
- Generalmente, no se necesitan fondos o equipos especiales. Esta investigación no requiere una financiación específica, siempre muy limitada; cabe la posibilidad de desarrollar proyectos institucionales que si requieren financiación.
- Suelen ser investigaciones relativamente sencillas, realizadas en colaboración con otros profesores. Por supuesto, también tienen cabida investigaciones complejas, aunque la mayoría no requieren grandes conocimientos estadísticos, e incluso, pueden ser meramente cualitativas.
- Constituye un nexo entre productividad investigadora y calidad docente (Morales, 2010). La relación entre productividad en investigación–calidad de la docencia es un tema que ha sido ampliamente abordado, dado su interés. La investigación es una tarea propia del profesorado universitario; la cuestión es: ¿hasta qué punto la productividad investigadora se relaciona directamente con la excelencia docente?

4 Conclusiones

Mediante un análisis exhaustivo del proceso enseñanza-aprendizaje, queremos contribuir a la puesta en práctica de la evaluación participada y formativa. De los resultados obtenidos, hay que destacar el buen desempeño académico que alcanza el alumnado, el nivel de participación frente a la propuesta de autoevaluación, la mejora en sus destrezas y el desarrollo de competencias transversales en consonancia con el proceso de convergencia del EEES. De esta manera, podemos afirmar que este modelo de evaluación articula el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es posible determinar ciertos criterios/parámetros que sirvan para orientar su implementación. En definitiva, un modelo participativo que debe plantearse desde el primer momento como un ejercicio de responsabilidad frente al propio aprendizaje. La formación del alumnado ha de estar orientada hacia un desempeño activo de reflexión y autoevaluación. Resaltar que el modelo ha de implementarse con el fin de promover el desarrollo de la autocrítica y la formación personal, así como para garantizar una formación diferenciada del estudiantado, propiciando el diálogo y el seguimiento cercano de su evolución individual. Cabe añadir que, en los resultados del aprendizaje, también deben de estar contempladas las competencias transversales, tales como las relaciones interpersonales que se pretenden con la implementación de la evaluación formativa y compartida.

5 Referencias

- Angelini, M.L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-21.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 15(1), 22-30.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Dysthe, O. (2007). How reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Revista Ética@net*, 8, 1-19.
- Duderstand, J. (1997). The future of the university in an age of knowledge. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(2), 78-88.
- Hannafin, M. (2012). Student-centered learning. In N.M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3211-3214). New York: Springer.
- Hannafin, M., Hill, J., Land, S., & Lee, E. (2014). Student-centered, open learning environments: research, theory, and practice. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 641-651). New York: Springer.
- Harasim, L., Hiltz, S.R., Turoff, M., & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Heeren, E., & Collis, B. (1993). Design considerations for telecommunications-supported cooperative learning environments: concept mapping as a telecooperation support tool. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 4(2), 107-127.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Morales, P. (2015). Innovación e investigación en la docencia universitaria. Manuscrito no publicado.
- Pérez-Pueyo, A., Tabernero-Sánchez, B., López, V., Ureña, N., Ruiz-Lara, E., Capllonch, M., & Castejón, F. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el

- Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Rice, P. (2014). *Making Learning Happen. A guide for post-compulsory education*. London: Sage.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.

Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino superior público em angola: entre os desafios e as perspectivas

Francisco Matete¹, Ilídia Cabral²
matetao@hotmail.com, icabral@porto.ucp.pt

^{1,2}Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

A comunicação insere-se no âmbito de um estudo de Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa com o título “Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Superior Público em Angola: entre os Desafios e as Perspetivas. O estudo procurou compreender os fatores que estão na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa de Inglês nos graduados do curso de licenciatura em Inglês no Ensino Superior Público em Angola, bem como as estratégias e métodos de ensino desta língua mais comumente utilizados pelos professores e, por fim, os desafios e as perspectivas percebidos pelos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas.

O estudo teve uma abordagem metodológica mista, e decorreu numa IES pública situada na cidade de Luanda e abrangeu 6 professores, 79 estudantes, sendo 34 do Primeiro Ano e 45 do Quarto Ano, entre os quais 2 delegadas de turma. Os dados foram recolhidos através de uma diversidade de técnicas de investigação tais como inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os processos de avaliação não são claros e os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores não são padronizados. O estudo revela também a falta de política educativa à altura de um curso de línguas quer do ponto de vista da infraestrutura quer do ponto de vista dos investimentos em recursos materiais e humanos. Não obstante os fatores que concorrem para uma certa ineficácia no que respeita ao desenvolvimento da proficiência linguística e competência comunicativa, o estudo revela que os graduados no curso de Inglês estão divididos entre os que conseguem e não conseguem atingir o nível de classificação esperado no currículo ou defendido pelo QECR, ou seja, algumas notas atribuídas correspondem ao perfil dos estudantes e outras não correspondem à competência linguística real de todos os estudantes.

Palavras-Chave: Língua Inglesa; Angola; Métodos E Estratégias De Ensino; Aprendizagem; Proficiência Linguística; Competência Comunicativa.

Abstract

This article is part of a PhD study carried out in the area of Curriculum Studies and Pedagogical Supervision at Faculty of Education and Psychology of the Catholic University of Portugal entitled “Teaching and Learning English as a Foreign Language in Public Higher Education in Angola: Between Challenges and Perspectives under the supervision of Professor Doctor Ilídia Cabral. The study sought to understand the factors underlying the ineffectiveness of the development of language proficiency and communicative competence of English in graduates from Bachelor’s Degree in English in Public Higher Education in Angola, as well as the most commonly used English teaching strategies and methods by teachers and, finally, the challenges and perspectives perceived by the different educational actors, during and after the learning process.

The study had a mixed methodological approach, and took place in a public HEI located in the city of Luanda and covered 6 lecturers, 79 students, 34 from the First Year and 45 from the Fourth Year, including 2 class delegates. Data were collected through a variety of research techniques such as questionnaire survey, semi-structured interviews and document analysis. Assessment processes are unclear and teaching and learning methods and strategies used by lecturers are not standardized. The study also reveals the lack of educational policy to match a language course, both from the point of view of infrastructure and from the point of view of investments in teaching-learning material and human resources. Despite the factors that contribute to a certain inefficiency with regard to the development of language proficiency and communicative competence, the study reveals that graduates from the English course are divided between those who can and cannot reach the level of classification expected in the curriculum or defended by the CEFR, that is, some grades awarded correspond to the profile of the students and others do not correspond to the actual linguistic competence of all students.

Keywords: English Language; Angola; Teaching Methods And Strategies; Learning; Language Proficiency; Communicative Competence.

1. Introdução

As evidências das dificuldades que os graduados dos cursos de Inglês enfrentam no Ensino Superior Público em Angola, correspondem às situações que tenho identificado durante os anos de trabalho como professor de Inglês como língua estrangeira e gestor do Departamento de Ensino e Investigação de Língua e Literaturas em Língua Inglesa.

Tal como afirmam autores como Bellei et al (2016); Harris et al (2015) e Machado (2017), as preocupações com a melhoria dos processos e dos resultados educativos constituem prioridades da política educativa nacional e internacional (Lei nº 32/20). Foi deste pressuposto que partimos para a identificação do problema que nos propusemos estudar.

Os estudantes que ingressam no curso de licenciatura em Inglês não fazem exame de aptidão em língua inglesa, mas sim em cultura geral, história, matemática e língua portuguesa. Na prova única de acesso, há uma componente de língua inglesa, mas numa escala de 20/20 valores, só 5 valores são atribuídos à língua inglesa. No primeiro ano do curso, as turmas do curso são heterogêneas, isto é, os estudantes apresentam competências ou níveis de conhecimento de língua diferentes. Há ainda estudantes que, tendo reprovado em outros cursos para os quais concorrem como primeira opção, são repescados para o curso de Inglês, no intuito de completarem o *numerus clausus* das turmas proposto anteriormente pela gestão do curso. Entretanto, há um número de estudantes que traz uma base sólida do Inglês, por terem estudado a língua nos centros de línguas ou vivido nos países de expressão inglesa e outros, por serem professores de Inglês nos Ensinos Primário e Secundário. Existe, portanto, uma grande heterogeneidade no que respeita à proficiência e competência linguística dos candidatos que são aceites no curso. Alguns estudantes inscrevem-se neste curso a contar aprender as bases da língua inglesa, embora 90% das aulas sejam ministradas em língua inglesa.

Durante as aulas, há os que percebem todo o conteúdo da matéria lecionada em Inglês, os que só percebem minimamente e os que não percebem quase nada da aula, pelo menos durante os primeiros dois/três meses. Em alguns casos, a aprendizagem da língua é descontextualizada da realidade do estudante, isto é, aos estudantes dão-se padrões de língua de forma isolada. Na maior parte das vezes, há poucas oportunidades para os

estudantes interajam entre si, na medida em que o professor é ainda o centro do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e o papel dos estudantes é cada vez mais passivo e recetivo. Os professores das disciplinas de Inglês são, por vezes, obrigados a recorrer à língua materna, o Português, para conseguirem fazer-se compreender pelos estudantes com dificuldades básicas ao nível do Inglês. Muitos estudantes fazem uso da língua materna quase todo o tempo nas aulas de Inglês, isto é, a L1 é predominante no desenvolvimento de aulas de Inglês, e há uma tendência para os estudantes traduzirem os conteúdos para a língua materna quando o professor fala. Nos primeiros dias de aulas, no caso de estudantes do 1º ano da especialidade em Inglês, assiste-se frequentemente a pedidos de transferência para outros cursos, havendo ainda outros estudantes que abandonam precocemente o curso por sentirem as suas expectativas defraudadas.

Entre os graduados no curso de especialidade em Inglês, o número de estudantes finalistas sem proficiência linguística e competência comunicativa supera os poucos que as têm, isto é, não obstante o facto de terem como língua de instrução o Inglês, persiste o problema da ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa.

Perante esta realidade, a investigação realizada teve como objetivo identificar os fatores que estão na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e a competência comunicativa de Inglês nos graduados do curso de licenciatura em Inglês no Ensino Superior Público em Angola, bem como compreender as estratégias e métodos de ensino desta língua mais comumente utilizados pelos professores e, por fim, procurar estabelecer uma ponte entre os desafios e as perspetivas dos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas.

Na base dos objetivos enunciados, encontra-se a seguinte questão de investigação:

Quais os fatores que estão na base da ineficácia do Ensino Superior Público em Angola no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa de Inglês dos seus graduados? Para tal, realizou-se um estudo de caso que consistiu na Licenciatura em Inglês de uma Unidade Orgânica de uma IES pública situada na 1ª Região Académica Luanda/Bengo, na cidade de Luanda.

Importa realçar que o estudo teve lugar numa altura em que o Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação (MESCTI) de Angola aprovou o Estatuto da Carreira Docente e as Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior, segundo os quais a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior consiste na observância de padrões elevados de qualidade científica, técnica e cultural e na promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação, nos domínios do ensino, da investigação científica e da participação no desenvolvimento do País. (Artigo 10.º, Decreto n.º 90/09 De 15 de Dezembro)

2. O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas apresenta-se como uma “abordagem à aprendizagem de línguas orientada para a ação, que considera, antes de tudo, o utilizador e o estudante de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir

tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.” (QECR, 2001, p. 29)

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os estudantes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos estudantes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para refletirem sobre a sua prática atual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos estudantes pelos quais são responsáveis.

Não foi nossa pretensão, adotar o QECR para Angola porquanto, o país não é membro da União Europeia, mas o mais importante é adotar a sua filosofia tendo em conta a região onde o país está inserido e os interesses que tem com as organizações internacionais de que é membro. Os resultados do estudo dão-nos a perceber que há muita necessidade de se reestruturar o ensino de Inglês nas IESP no país de modo que seja possível a equiparação das qualificações e os programas de ensino desta língua, isto é, o estudante formado em Angola não pode fugir dos níveis e escalas de aprendizagem de Inglês conforme estabelecidos no QECR (2001). Concordamos com o pensamento dos autores do QECR que o mesmo deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. Neste sentido, o QECR foi adaptado para o nosso estudo por acharmos ideal para satisfazer o nosso propósito.

3. Competência linguística e Competência comunicativa: um paralelo entre duas abordagens linguísticas no contexto de ensino de Língua Inglesa

Segundo Cristina, Tembe, Maxaieie & Matabel (2019, p.33), competência são as habilidades adquiridas por um indivíduo em relação a uma determinada capacidade, comportamento ou atitude durante a qual, articula-se, o saber do indivíduo com o seu saber-fazer e com o saber-ser. Mais adiante, os autores afirmam que atualmente, há uma preocupação acentuada em perspetivar, não só os conhecimentos, mas também atitudes e valores, isto é, a competência é uma qualidade de apreciar e gerir situações complexas, envolvendo a sua capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.

Competência linguística é o sistema de regras gramaticais interiorizado pelos falantes e que constitui o saber linguístico dos mesmos, ou seja, mecanismos para construir ou produzir e reconhecer ou compreender um número infinito de frases gramaticalmente corretas, interpretando aquelas que têm sentido, e ainda para descobrir e interpretar novas frases, novos enunciados, o que releva da criatividade envolvendo o conhecimento e o uso apropriado de itens e regras que compreendem os sistemas formais da língua (oralidade, escrita, compreensão e análise) enquanto a competência

comunicativa é o conhecimento prático das regras gramaticais da língua, acrescido de conhecimento prático das regras psicológicas e sociais, de modo a permitir o uso da língua de forma diferente conforme as situações em que a pessoa se encontra. Consiste nos conhecimentos da língua que os falantes têm interiorizados e que lhes permitem perceber e produzir mensagens na língua. Na competência comunicativa, o falante vai para além da estrutura e utiliza regras de acordo com o contexto. (Cristina, Tembe, Maxaieie & Matabel, 2019, p.33)

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. (QECR, 2001, p.154)

Para Widdowson (1983), o uso dos conceitos de competências (Competence) e habilidades (skills) é muito presente ao pensarmos no ensino de línguas estrangeiras, principalmente quando utilizamos suporte teórico produzido e/ou direcionado ao ensino de língua inglesa.), ao tratar de competência (comunicativa), a distingue de capacidade. Segundo o autor, competência relaciona-se a conhecimento convencional linguístico e sociolinguístico, ao passo que capacidade relaciona-se a um conhecimento de natureza muito mais próxima da metalinguagem.

Para Portela (2006), para entender a questão de uso comunicativo de uma língua, é necessária a compreensão das questões que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de LE. Canale e Swain (1980) dizem que a competência comunicativa é entendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para comunicação (por exemplo, conhecimentos de vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas da língua). Os autores também definem a competência comunicativa como sendo composta de quatro competências interligadas, cujo desenvolvimento paralelo tornará o aprendiz de LE proficiente na língua-alvo, nomeadamente, a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Hymes (1972) (2006) usa o termo ‘competência comunicativa’ para se referir não apenas a conhecimento mas também à habilidade de usar esse conhecimento. Enquanto Chomsky equipara competência a conhecimento, na proposta de Hymes, conhecimento passa a ser uma parte da competência. Hymes (*ibid*) dá o nome de ‘possibilidade formal’ àquilo que Chomsky chama de gramaticalidade, i.e. a boa formação da frase, no sentido de as regras da língua serem seguidas ao se formar uma frase. Mas ele não se limita ao conhecimento gramatical, que permite ao falante-ouvinte produzir frases gramaticais, possíveis de acordo com as regras da língua. Hymes inclui, também no conceito de competência comunicativa, aquilo que ele chama de ‘exequibilidade’, ‘adequação contextual’ e ‘aceitabilidade de coerência’.

Hymes (1972) considera que a capacidade linguística do falante compreende não só a habilidade de produzir e interpretar expressões linguísticas, mas também a habilidade de interagir socialmente com a língua. Widdowson (1991) faz a distinção entre habilidades linguísticas e capacidades comunicativas. Para o pesquisador, as habilidades linguísticas seriam apenas formas de manifestação do sistema linguístico, enquanto as capacidades

comunicativas seriam formas de manifestação desse sistema num dado contexto. Finalmente, Geraldi (1996) defende que para que se desenvolva a competência comunicativa do aprendiz de uma LE, é necessário que o professor priorize as habilidades conversacionais que refletem a língua em uso e não se limite à função de introduzir estruturas novas (gramaticais/vocabulares).

Chomsky (1972, p.116) no seu trabalho *Language and Mind* defende que o termo técnico competência refere-se à habilidade do falante-ouvinte ideal de associar sons e significados estritamente de acordo com as regras da sua língua. Como se pode ver, o termo passa a incluir o conceito de habilidade. Mais adiante, Chomsky (1972, p.117) afirma que a competência, no sentido em que acaba de ser descrita, é um dos muitos fatores que interagem para determinar a *performance*. Assim, parece não haver, nenhuma recusa da parte de Chomsky em aceitar que outros fatores possam influir no uso da língua; porém, a teoria da linguagem que ele propõe se restringe a uma teoria da gramática. Ao tornar a competência o foco da sua teoria linguística, ele define sua teoria como mentalista e afirma que, para ser um estudo sério, o objeto da linguística não pode ser o uso da língua, mas o descobrir da realidade mental que está subjacente ao uso.

Para Brown (2000), competência comunicativa é um conceito chave para o desenvolvimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas nas aulas de LE e argumenta que entre as competências referidas por vários autores, a competência estratégica é a maneira pela qual manipulamos a linguagem para alcançar objetivos comunicativos. Nesse caso, são consideradas tanto as estratégias utilizadas em língua materna quanto em LE. Essa manipulação pode se dar em qualquer uma das quatro categorias de competência comunicativa citadas acima. (Brown, 2000, p. 248)

Para Oliveira (2007), o termo competência tem sido usado na linguística, na linguística aplicada, e em outros campos do conhecimento com sentidos tão diversos que se torna difícil entendê-lo ou precisar o seu significado em qualquer contexto em que aparece, sem que ele esteja definido claramente.

Segundo Oliveira (2007), a dicotomia proposta por Chomsky leva a uma reação por parte de alguns linguistas (e.g. Hymes, 2001; Labov, 1972) que vêm a sistematização da linguagem confinada à competência como sendo uma visão muito restrita da língua. Uma das principais consequências dessa reação tem um reflexo indireto no desenvolvimento de teorias e conceitos de competência no campo da sociolinguística. Paradoxalmente, Lavandera (1988, p.1) sustenta que ao reviver a dicotomia *langue-parole* de Sussurre (com os nomes de 'competência' e '*performance*') e, ainda mais importante, sua asserção de que a sintaxe é autônoma, Chomsky renova o interesse de estudar a língua no seu contexto sociocultural.

Quando Hymes (1967) e Campbell e Wales (1970) contrastaram competência linguística e competência comunicativa, eles não tinham em mente o ensino de segunda língua. A preocupação principal era oferecer um esquema mais apropriado teoricamente para a análise do comando intuitivo da língua pelo falante nativo, e o que eles queriam demonstrar era que o conhecimento da língua do falante nativo era mais que conhecimento da gramática da língua.

Oliveira (2007) defende ainda, que o modelo de competência comunicativa proposto por Savignon (1983), baseado no modelo de Canale e Swain (1980), apresenta quatro componentes para a competência comunicativa: (a) a competência gramatical, que

equivale à competência linguística descrita por Chomsky em 1965; (b) a competência sociolinguística, que é um campo de estudo interdisciplinar que está relacionado às regras sociais de uso da língua" (Savignon, 1983, p. 37).

Stern (1983) afirma ainda que o conceito de competência (ou proficiência) é um construto, ou seja, o conceito de competência passa a ser equivalente ao conceito de proficiência. O conhecimento de uma língua, competência ou proficiência são termos equivalentes para Stern e ele os resume, tanto em L1 como em L2, como sendo: (i) o domínio intuitivo das formas da língua, (ii) o domínio intuitivo dos significados cognitivos, afetivos, linguísticos e socioculturais expressos nas formas da língua, (iii) a capacidade de usar a língua com a máxima atenção à comunicação e a mínima atenção à forma e (iv) a criatividade no uso da língua. (Stern, 1983, p. 346)

Assim, Stern termina por complicar o entendimento dos termos "competência" e "proficiência", ao torna-los equivalentes, uma vez que o falante pode ter algum grau de competência na língua sem ser totalmente proficiente. Porquanto a criatividade, pode implicar em ser competente e não necessariamente ser proficiente, dentro dos padrões dos testes de proficiência internacionais, como os testes da Universidade de Cambridge (Oliveira 2007). Assim, há diferentes graus de proficiência numa língua porquanto nem todos os falantes nativos de uma língua são igualmente proficientes.

4. Métodos e Estratégias de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira

Segundo Cohen (1998) aprender uma segunda língua significa aprender a língua na comunidade de falantes desta língua; enquanto aprender uma língua estrangeira significa aprender uma dada língua numa comunidade na qual a língua falada difere daquela que está a ser aprendida. Desta forma, aprender Inglês em Angola, cuja língua oficial é o português, significa aprender Inglês como língua estrangeira.

Para Falcão, Spinillo (2003), apesar de variações entre eles, os cursos de Inglês tendem a adotar, basicamente, duas perspectivas distintas de ensino: uma em que a aprendizagem se baseia fundamentalmente na tradução, memorização e exercícios de fixação; e outra em que aprender significa se comunicar adequadamente em diversos contextos sociais. Essas duas perspectivas se traduzem na prática em dois métodos distintos: um método centrado na língua enquanto código, representado pelo Método Audiolingual (*Audio-Lingual Method*), e outro, centrado na língua enquanto comunicação, representado pela Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*)

Magalhães (2012) sustenta que um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto o método empregado faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Por outro lado, as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino-aprendizagem podem sobrepujar o método adotado de forma que aquilo que parece funcionar em um determinado contexto pedagógico pode não funcionar em outro e vice-versa. Apesar da existência de vários métodos e abordagens para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira (ILE) ou como segunda língua (L2), a incansável busca pelo melhor método e pelas melhores técnicas e recursos pedagógicos permanece.

Para a Oxford (1990) sustenta ainda que as estratégias de aprendizagem têm como objetivo a comunicação, que requer uma interação real entre os estudantes empregando

uma linguagem significativa e contextualizada. As estratégias de aprendizagem ajudam os estudantes a participarem ativamente de uma comunicação autêntica. Essas estratégias operam de forma geral e específica para encorajar o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Girard (1976) reforça a importância da função comunicativa na aprendizagem da língua estrangeira e, segundo este autor, o desenvolvimento desta função só será conseguido se houver uma relação direta com os interesses do grupo de estudantes. Assim, um conhecimento aprofundado dos estudantes é fundamental para a escolha do método e das estratégias pedagógicas a adotar, tendo em conta as condições materiais (tempo e equipamento disponível). É neste sentido que Girard afirma não haver “bons ou maus métodos: o bom método é o que mais convém ao professor e aos estudantes, em função dos objetivos e das condições em que se encontram” (ibid., p. 60). Ao professor competirá o papel de facilitador da aprendizagem, recorrendo, para tal, a materiais que despertem o interesse dos estudantes e os motivem para o desenvolvimento das quatro macro competências comunicativas adequadas às suas necessidades (leitura, compreensão oral, escrita e conversação).

5. Análise e discussão dos resultados

Como já referenciado no resumo deste artigo, os sujeitos da investigação foram 6 professores do curso de Inglês, 79 estudantes sendo 34 do primeiro ano que ingressaram em 2019 e 45 do quarto ano, graduandos de 2019 entre eles as duas delegadas, uma de cada ano académico. A realização das entrevistas teve como objetivo compreender os desafios e perspetivas adjacentes ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira em Angola, colher as perceções sobre a aprendizagem do Inglês no Ensino Superior Público angolano, compreender as condições para a melhoria da proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes em Língua Inglesa e colher opiniões e visão do entrevistado olhando para uma nova era do ensino de Inglês como Língua Estrangeira no ESP em Angola. Com a aplicação do questionário, foi possível identificar as estratégias de ensino mais comumente usadas por professores e as perceções dos professores e estudantes quanto à proficiência linguística e ao desenvolvimento da competência comunicativa. Foram estabelecidas 8 questões específicas decorrentes da questão central da investigação cujos achados passamos a apresentar:

1. Quais são os níveis de proficiência linguística dos estudantes à entrada no Ensino Superior?

De forma geral, os sujeitos do presente estudo afirmam que o nível de proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes à saída do ESPA é aceitável e classificam-no de básico.

2. Como é organizado o ensino e as aprendizagens da língua inglesa?

Os sujeitos da investigação são de opinião que a organização do ensino e das aprendizagens apresenta falhas, porquanto faltam bibliotecas bem apetrechadas, laboratórios de línguas, métodos e estratégias de ensino mais adequados, bem como o tempo atribuído às disciplinas de Inglês. Os professores e delegadas lamentam a falta de intercâmbio docente e discente entre diferentes instituições de ensino superior dentro e

fora do país, a falta de uniformização dos planos curriculares pelo ministério de tutela, e a falta de apoio institucional às iniciativas dos docentes.

3. Quais são as razões de abandono precoce do curso pelos estudantes?

Os professores, estudantes e delegadas consideram a taxa de abandono bastante reduzida ou inexistente no curso, perfazendo uma média percentual de 10%. É opinião unânime dos sujeitos e confirmada pelo investigador que mesmo com as várias dificuldades mencionadas, são poucos os estudantes que abandonam as disciplinas ou o curso, principalmente nos últimos 3 anos.

4. Quais são as taxas de conclusão e abandono e como são explicadas?

A instituição não tem nenhuma taxa percentual de aprovação e se tivermos formal, isto é, não consta de nenhum documento normativo, mas do ponto de vista real e segundo dados apurados das entrevistas com professores, cerca de 80% de estudantes terminam a sua formação, ou seja, são poucos os estudantes que abandonam o curso por isso podemos concluir que a taxa de conclusão é alta. Os professores e delegadas do presente estudo afirmaram que os estudantes de Inglês terminam em grande número, embora com níveis de conhecimento diferenciados.

5. A que nível de proficiência real correspondem os resultados formais obtidos no termo da formação superior?

Os sujeitos da investigação estão divididos entre os que acreditam que os estudantes conseguem atingir o nível de proficiência real no final da formação desde que se dediquem e os que não acreditam que com o atual quadro os graduados no ESPA na área de Inglês consigam atingir o nível de proficiência linguística e competência comunicativa reais previstos em língua inglesa. Relativamente aos resultados dos testes aplicados, a situação é a mesma, uns conseguiram resultados positivos e outros negativos embora o número dos estudantes com notas positivas é superior ao número de estudantes com notas negativas quer na prova de admissão no curso quer no teste de nivelamento aplicado pelo investigador.

6. Quais são as percepções dos docentes e discentes sobre a eficácia no aprimoramento da competência comunicativa ao longo do curso?

Os docentes e discentes acreditam que os estudantes do Ensino Superior Público em Angola podem desenvolver a proficiência linguística e a competência comunicativa em Língua Inglesa previstas sem recorrer ao ensino privado ou à aprendizagem no estrangeiro. Outrossim, os professores consideram que os estudantes demonstram falta de vontade no desenvolvimento da competência por falta de base sólida em Inglês, enquanto os estudantes consideram que a falta de interação mútua entre os professores e os estudantes na sala de aula está na base de ineficácia de desenvolvimento da competência comunicativa ao longo do curso.

7. Quais são os métodos e estratégias de ensino usados pelos professores de Inglês?

Nesta questão nota-se muito a autorreferencialidade, onde os professores falam muito de si e afirmam que privilegiam vários métodos de ensino em função do contexto enquanto nos resultados dos questionários, os estudantes afirmam que a maior parte dos professores não usa abordagem comunicativa, justificando tal afirmação pelo fato de não haver interação mútua entre os professores e os estudantes na sala de aula.

Outrossim, nos questionários podemos apreender e perceber que com a exceção da abordagem comunicativa, os professores recorrem aos métodos tradicionais de tradução de expressões ou extratos de textos, gramática. Durante as entrevistas, os professores afirmam fazer todo o tipo de avaliação, embora sem nomear as tipologias, mas no questionário, os estudantes dizem ser avaliados em algumas competências e às vezes. Os estudantes rejeitam de igual modo a avaliação pelos professores através de outras formas, mas alguns professores afirmaram fazer recurso a algumas atividades de avaliação, o que não foi confirmado pelos estudantes.

8. *Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira?*

São numerosos os desafios que professores e estudantes enfrentam nas aulas de Inglês língua estrangeira. Estas dificuldades estão relacionadas com a falta de motivação dos estudantes em aprender, falta de incentivos de formação continuada aos professores pela instituição, descontentamento de professores por causa de estudantes que ingressam no curso sem o mínimo conhecimento de Inglês. Os professores apontam também as salas de aulas superlotadas e as turmas heterogêneas como sendo desafios para o ensino e a aprendizagem da língua. Os estudantes apontam a carga horária insuficiente atribuída às disciplinas de Inglês como um grande desafio para o aprimoramento da competência comunicativa em Inglês. Todos os sujeitos por unanimidade apontaram a falta de material didático adequado para ensino e aprendizagem de Inglês como grande desafio. A falta de instalações físicas condignas com laboratórios de língua, biblioteca apetrechada, salas multimídia e falta de promoção de capacitação técnico profissional do docente constam, também, entre as dificuldades dos sujeitos. Os estudantes apontam ainda como dificuldade a falta de preparação de alguns professores e que muitas vezes em vez de dar aulas de Inglês, falam de suas vidas particulares.

6. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar o problema de investigação, a metodologia adotada e revisitar as lentes teóricas que foram mobilizadas para a análise e interpretação dos dados recolhidos, nomeadamente: (i) competência comunicativa e o quadro comum de referências para línguas; (ii) os métodos e estratégias de ensino de Inglês como língua estrangeira e (iii) avaliação de estudantes de língua inglesa e o seu contributo para a proficiência linguística. Os resultados desta investigação podem ser relevantes para a conceção de políticas e planificação linguística na área de Inglês como Língua Estrangeira e contribuir para a melhoria da operacionalização do ensino de Inglês no Ensino Superior Público Angolano em geral e na instituição que foi o objeto de estudo, em particular. Para a elaboração do presente estudo foram elencadas várias questões de investigação que foram analisadas e interpretadas nas diversas fases. O estudo revela que o ensino e a aprendizagem do Inglês no ESPA está carregado de críticas e questionamentos como resultado de várias situações relacionadas a política educativa e organizacional, condição e situação social dos agentes e do processo docente educativo no seu todo. Os desafios elencados nas várias linhas acima conduzem à ineficácia no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa nos graduados de Inglês no ESPA. Os professores não usam os métodos, as estratégias de ensino e os processos de avaliação de forma sistemática porque conforme

constatámos eles realizam estas atividades em função do contexto da instituição e dos estudantes. Os processos de avaliação não são claros e os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores não são padronizados. Não há supervisão pedagógica com rigor na regência das disciplinas de Inglês. A exclusão de algumas habilidades linguísticas na avaliação à entrada e saída do curso bem como a falta de implementação da teoria que defende o ensino centrado no estudante inviabiliza a qualidade de ensino e aprendizagem de Inglês no ESPA. Os sujeitos deste estudo acreditam que os estudantes graduados no curso de Inglês conseguem atingir o nível desejado no currículo ou defendido à luz do QECR e desde que haja disponibilização de material adequado, capacitação e formação dos professores, adequação das infraestruturas atuais a uma condigna e compromisso dos agentes do processo de ensino de Inglês à excelência.

7. Referências bibliográficas

- Cristina R. C. A. Tembe; Joana B. Maxaieie & Felícia A. Matabel (2019). Manual de Didáctica de Língua Portuguesa – Língua Segunda Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos. Associação Progresso. Maputo, Moçambique
- Bellei et al (2016); Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. Center for Advanced Research in Education. Universidad de Chile
- Harris et al (2015). Impact of project-based curriculum materials on student learning in science: Results of a randomized controlled trial. Center for Technology in Learning, Education Division, SRI International, Menlo Park, California, USA
- Machado (2017). Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Universidade Católica Editora . Porto
- Portela (2006). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – Paraná
- Widdowson (1983). Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press, 1983." Canadian Modern Language Review
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- Widdowson, H. G. O (1991). Ensino de línguas para a comunicação. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes
- Geraldi, J. W. (1996). Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB
- Chomsky, N. (1972). Linguagem e pensamento. Petrópolis (RJ): Vozes, 1972.
- Brown, D. (2000). Sociocultural Factors. In *the Principles of Language Learners and Teaching*. 4th.Edition.New York:Longman
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. (2001). "On communicative competence." *Linguistic anthropology: A reader*: 53-73 .<https://www.scribd.com/doc/74833626/Dell-Hymes-on-Communicative-Competence-Pp53-73>
- Oliveira, A.D. (2007). O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de Inglês como L2. Tese de doutoramento. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Brasil
- Lavandera, B.R. (1988). The study of language in its socio-cultural context. In: F.J. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey IV. Language: The Socio-cultural Context*. Cambridge. 1 – 3

- Campbell, R.; Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In: Lyons, J. (Ed.). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 242-260.
- Hymes, D.H. (1967). The anthropology of communication. In F.E. Dance (Ed.), *Human communication theory: Original essays*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company.
- Stern, H.H. (1983). Models of second language learning and the concept of proficiency. In: *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman
- Falcão, A. A.; Spinillo, A. G. (2003). O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês
- Magalhães, C. E. A. (2012). Diferentes metodologias no ensino de inglês como língua estrangeira: Reflexões por uma prática significativa. *Revista Escrita (PUCRJ)*. Online), v. 15, p. 1-11
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Girard, D. (1976). *As línguas vivas: ensino e pedagogia*. Coimbra: Almedina.
- Cabral, I. (2016). Tratamento e análise de dados qualitativos – Análise de Conteúdo
- Cabral, I. (2014). Gramática escolar e (in) sucesso: os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Almeida, V. P. (2011). Conhecendo as regras do jogo: A competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de Inglês como língua estrangeira. Tese de doutoramento em linguística. Universidade de Brasília, Brasil
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *O Professor de Línguas Estrangeira em Formação*. Editora Pontes, 2ª. Ed. Campinas – São Paulo.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). *Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA

Conhecer para melhorar a qualidade da ação educativa

Isolina Jorge
isolinajorgeaecanedo.pt

*Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia – Centro
Regional do Porto, Portugal*

Resumo

O propósito deste estudo é dar voz às perceções que os alunos do ensino básico têm sobre a Escola, oferecendo espaço para uma reflexão sobre o modo como as vertentes relacionadas com as aprendizagens sociais, o currículo, a relação pedagógica e a avaliação podem afetar o desenvolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, com esta investigação procurou-se: 1) Conhecer o significado que os jovens em geral atribuem às suas vivências escolares, no âmbito da diversidade cultural; 2) Identificar problemas reais dos alunos na escola; 3) Conhecer de que forma essas perceções que os alunos têm sobre a escola afetam o aproveitamento escolar; 4) Conhecer diferentes propostas dos alunos no que se refere a atividades e dinâmicas que estes considerem importantes para melhorar o processo de aprendizagem.

Para os alunos que participaram neste estudo a escola é um palco de atos marcantes, onde simultaneamente possam ser atores e autores dos seus papéis. Os resultados obtidos e analisados neste estudo permitem-nos concluir que os alunos apresentam uma visão tendencialmente positiva nas suas relações interpessoais essencialmente com os pares e com a maior parte dos professores, consubstanciando-se a escola como um lugar de sociabilização, onde se estabelecem laços afetivos que ficam “*para a vida*”. Evidenciaram ter capacidade de decisão e que sabem o que querem da escola. Mostraram igualmente vontade de que a sua voz fosse ouvida através do modo massivo como participaram neste estudo. Escutar a voz dos alunos é adquirirmos aprendizagens para a vida, é proporcionar espaço para a construção de uma Escola como um espaço de Cidadania comprometida em formar cidadãos donos de uma voz ativa, participativa e interventiva que contribua para uma Sociedade mais Democrática.

Palavras-Chave: Gramática Escolar; Perceções Dos Alunos; Sentidos Da Escola; Voz Dos Alunos.

Introdução

O combate ao insucesso escolar e o reajustamento da Escola à realidade e às necessidades dos nossos alunos, fazem parte dos maiores desafios que a Escola, dos dias de hoje, enfrenta. Assim sendo, a Escola atual, que se deseja de sucesso, tem de estar recetiva à implementação de modalidades de apoio diversificadas, (ousaríamos até dizer recetiva a novos modos de escolarização que confira novos sentidos ao ser a ao estar na escola) de modo a responder à crescente heterogeneidade das vivências dos nossos alunos, bem como aos diferenciados contextos sócio/económicos e culturais em que os alunos estão inseridos. Os alunos vivem novos momentos onde as exigências da sociedade, dos pais, a competitividade, a obrigatoriedade de frequentarem a escola, a falta de oferta vocacional/formativa, de diferenciação do currículo, exigem por parte dos agentes educativos, uma prática de diálogo crítico, colaborativo, reflexivo e flexível e uma alteração na forma como a Escola está estruturada.

A aprendizagem precisa ser construída pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo, estar baseada numa concepção de aluno e de conhecimento, que entenda o aluno como um ser ativo e construtor de seu conhecimento.

O sucesso educativo é essencialmente um problema de alunos, é por isso necessário colocá-los no centro desta discussão, ouvir as suas vozes, talvez seja este o ingrediente secreto para uma escola que se quer de e para todos. No dizer de Cabral & Alves 2017, p. 169. O acesso massificado à educação foi acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono escolar, precisamente porque a Escola não mudou estruturalmente. A massificação do ensino não pode ser sinónimo de um ensino de massas. A escola de massas valoriza mais a aquisição de competências do que a aquisição de saberes, é uma escola castradora que legitima as desigualdades, penalizando as franjas, servindo o mediano. A Escola de Massas é uma Escola de espelhos onde as janelas ficaram por construir.

A sala de aula que é um lugar para ouvir, muito mais do que falar. Quem fala muito, não tem tempo de pensar, nem de ouvir. Tenhamos coragem de ousar, de escutar e criar formas novas de conduzir os alunos à aprendizagem, o importante, é que, todos os dias os alunos aprendam mais. Dar a “voz” aos estudantes no que toca à aprendizagem, ensino e papel da escola na educação dos jovens reveste-se assim da maior importância. O professor que subestima a capacidade de aprendizagem do aluno não permite que ele avance no processo de desenvolvimento.

Visão Geral da Escola

A complexidade crescente das sociedades humanas exigiu a criação de um sistema de transmissão de saberes, comportamentos e atitudes entre as diferentes gerações, a que chamamos vulgarmente educação. Desde a sua criação a Escola tem um papel fundamental na sociedade, era, nessa fase, seu objetivo doutrinar o processo de desenvolvimento educacional das crianças até a fase adulta, a fim de se criar uma rotina regrada, alienada e submissa aos padrões estabelecidos por entidades privadas. A forte ligação entre estado e escola, e a implementação da escolaridade em massa implicam uma transformação completa da organização escolar, tal como se tinha desenvolvido ao longo dos séculos XIX e XX, Hofstetter, 2013, p.167.

A expansão da “*escola de massas*”, “*mass schooling*”, é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social. É impossível pensar o século XXI sem refletir sobre uma nova forma de Sentir e Viver a Escola. A Escola que queremos conhecer e em que acreditamos vê cada árvore, em vez de apenas ver a floresta.

A escola de massas conduziu à organização da escola para uma pedagogia transmissiva. Em nome do princípio da universalidade, toda a gramática escolar foi organizada por forma a permitir a transmissão de conhecimento do professor para os alunos, à semelhança do que acontecia no modo individual de ensino entre mestre e discípulo. (Cabral, 2014, p. 102)

O processo educacional dos tempos atuais tem revelado um estreitamento da comunicação entre docentes e discentes, tornando-se cada vez mais evidente a

necessidade de derrubar paredes, juntar alunos, terminar com uma cultura de solidão para promover uma cultura de equipa, de corresponsabilização, tornando a escola num espaço aberto, receptivo a todas as diferenças e promotora de uma educação inclusiva, personalizada e eficaz.

Para Piaget (2010), a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico, aprender basicamente através das suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói as suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo. Os principais objetivos da educação: formação de homens "*criativos, inventivos e descobridores*"; de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia, (ibidem, 2010) tem importância fundamental no desenvolvimento humano e a forma de educar, ou de transmitir conhecimentos por suas imensas variáveis, torna-se o ponto chave para a construção ou para a desconstrução de um ser humano.

O mesmo autor dizia que "*a educação nos promove a psique do tutelado, causa verdadeira do centralismo*" (1914, p. 160). Para ele seria necessário "*reformarmos por completo a escola, introduzir nela a autonomia escolar (instrução cívica pelo self-government), a educação intelectual pela iniciativa do aluno e o trabalho produtivo em comunidade (ou corporativa)*" (id. Ibidem, p. 162). O mesmo autor defendia que "*cumprir radicar em todos os jovens, pela ação diária, o costume salutar de servir o próximo, de trabalhar sem trégua para o bem comum*" (id. Ibidem, p. 169). A escola, por sua vez, é "*um espaço de vida e de vidas*", insere desejavelmente, através de interações várias, num espaço maior que a circunda e influencia. Encontramos a visão e convicção de que a escola pode revolver e envolver toda a sociedade pela formação de cidadãos que o sejam "*a todas as horas (...) por um esforço quotidiano de autonomia, no palmo de terra em que tem os pés*" (id. Ibidem, p. 163).

António Sérgio (1972) liga o ensino ao desenvolvimento psicológico da criança. Este condiciona aquele. Defende a utilização de métodos ativos de ensino, defende a escola do trabalho e a vivência no quotidiano do que se defende teoricamente ou em pensamento, por exemplo a defesa da democracia pela prática da democracia. Não quer um ensino desligado da realidade, por isso propõe práticas baseadas na experiência, na iniciativa e atividade decidida pelo próprio aluno.

Todas as teorias, permanecem, quase totalmente, enclausuradas nos espaços em que foram concebidas não conseguindo, até aos dias de hoje, abrir todas as portas, diríamos mesmo partir os grilhões que as aprisiona.

Tudo isto porque se mantém uma escola segmentada e fracionada que determina a criação de programas curriculares constituídos por diversas áreas diferentes e compartimentadas, cada uma com os seus objetivos, métodos, procedimentos e particularidades próprias, onde há lugar à divisão dos alunos por turmas e por espaços (Alves 1999, 2010). Estas ações escolares, permanecem no sec. XXI, inseridas num ambiente escolar obsoleto que devia de ter como objetivo primordial o de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as suas diferenças e especificidades, em prol da aquisição do seu conhecimento, desenvolvimento global e saberes intrínsecos.

Gramática escolar

As bases da gramática da escola, têm permanecido estáveis ao longo das últimas décadas. É necessário criar condições para que os alunos aprendam e nessa linha a atuação deve “*passar do ensino para a aprendizagem*” (Cabral, 2014, p. 135). Pouco mudou na maneira como as escolas dividem tempo e espaço, classificam alunos e os alocam às salas de aula, dividem o conhecimento em '*disciplinas*' e atribuem notas e '*créditos*' como evidência do que foi aprendido. (Tyack & Cuban, 1995, p. 85; ver também Tyack & Tobin, 1994, p. 454, Cabral, 2014).

A gramática escolar não impossibilita a realização de reformas; em vez disso, ela mostra a necessidade de transformar progressivamente a Escola. A escolaridade é considerada como uma "*construção cultural*", na qual tudo se mantém unido e forma o que é considerado "*uma escola real*" (ibidem, p. 478). As escolas formam uma cultura genuína que é relativamente independente, e que não esteja funcionalmente ligada à sociedade (Julia, 1995; Chervel, 1998). "*As escolas como instituições têm estruturas, culturas e história*" a que Tyack & Hofstetter, 2013, p. 169 chamam de “grammar of schooling”. A mudança da gramática escolar possibilita a abertura de novos horizontes que possibilitem sentir “*o pulsar da sala de aula*” (Cabral, 2014, p. 26)

Para o aluno, cumprir as regras, para o professor ensinar de acordo com o modo como sempre fez é o que parece caracterizar as atividades escolares ou seja, um espaço fechado, compartimentado e separado de todos os outros, onde cada sala funciona como ilha, um ensino doméstico, no dizer de Roldão; um espaço organizado para que os professores e os alunos possam cumprir os seus deveres de acordo com o que consideram que se espera deles, num horário rígido, disciplinas segmentadas, um currículo fechado (a cumprir), espaços compartimentados, exercícios/testes efetuados, cujo objetivo é quantificar “*saberes*”, atribuir uma nota e em quem sabe, sabe e os restantes.... E este é um ciclo que se repete....

As disciplinas, o currículo, os espaços, devem ser tomadas/percecionadas como oportunidades únicas que possibilitem ajustar a multiplicidade de saberes do que cada aluno traz na sua bagagem. A aprendizagem dá-se pela vida, pela intuição, afetividade e pela troca que a criança faz na sua vida social e meio escolar, progredindo de acordo com suas condições individuais.

O currículo não pode ser visto como algo que nos é imposto, não pode ser uma maratona em que todos têm que chegar ao fim, O importante não é chegarmos à meta é termos a certeza de que juntos caminhamos para lá chegarmos, como um caminho que se encontra em permanente construção, deve ser alvo de uma análise crítica de modo a que possamos pensar o que vamos fazer com ele, de que modo é que o podemos gerir para que possa proporcionar as aprendizagens adequadas ao aluno indo de encontro às suas especificidades. O currículo deve ser “*comandado*” /orientado pelas pessoas e não “*comandado*” imposto pela prescrição. “*A integração curricular pressupõe uma gestão do currículo que vá para além da tomada de decisão face aos conteúdos a abordar com determinados alunos, em determinado tempo e espaço*”. (Cabral, 2014, p. 426)

“*A escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação, que influenciam os processos e os resultados escolares*” (Cabral, 2014, p. 151) É um teatro onde antes de apresentação da peça existe um imenso trabalho de bastidores, onde

o trabalho final é o resultado de todos os que se apresentam no palco e os que trabalham na sombra, mas sem o qual jamais a representação final seria levada a cena. É neste contexto que citamos Guerra, 2002, p. 5, citado por Cabral, 2014, pp. 151-152,

Laura, filha do rei Yvorin, era famosa pela sua perícia no jogo de xadrez. Certo dia, chegou ao castelo um cavaleiro, chamado Huon de Borderos, que foi cordialmente convidado para jantar. Durante a sobremesa o cavaleiro vangloriou-se de ser insuperável no jogo de xadrez. Então, o rei fez-lhe a seguinte proposta: - Esta noite podes jogar com a minha filha. Se ganhares, obterás a sua mão; se perderes, serás decapitado ao amanhecer. O cavaleiro aceitou. E ganhou. Mas ganhou porque Laura o deixou ganhar: enquanto jogava, ela apaixonou-se por ele.

A gramática da escolaridade, portanto, não revela a impossibilidade de se realizar reformas, mas sim, mostra a necessidade de transformar progressivamente a escola através dos próprios atores. Reformar a escola é um processo mais difícil e gradual do que muitos reformadores gostariam. A escolaridade é considerada uma construção “na qual tudo se sustenta juntos e forma o que é considerado ‘uma escola real’” (Tyack & Tobin, 1994, p. 478). Formas de pensar a escolaridade afirmam que as escolas formam uma cultura genuína que é relativamente independente e que não está funcionalmente conectada à sociedade (Julia, 1995; Chervel, 1998; Cabral, 2014). As escolas como instituições têm estruturas, culturas e história. Tyack, cit. por Hostetter, 2013) chamam a esses padrões de “*gramática da escolaridade*”.

Cabral (2014) refere que é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias, à diferença e à mudança. Em vez da homogeneidade, da rigidez e do transbordamento é necessária uma nova concepção da aprendizagem, desejar a mudança, criando mecanismos internos de motivação para se iniciar um processo de transformação dos modelos teóricos e práticos. Para a implementação de processos sustentados de mudança / inovação afigura-se relevante a apropriação de uma nova gramática nomeadamente em torno dos conceitos: aluno, ensino, aprendizagem cooperativa, escola, espaços de aprendizagem. “*Neste momento já encontramos Escolas comprometidas em organizarem-se em torno de equipas educativas, gerindo os alunos, os tempos e os espaços escolares de forma alternativa e flexível*” (ibidem, p. 109).

O compromisso em explorar o aluno nas suas múltiplas perspetivas foi impulsionado pelo desejo de construir uma compreensão mais ampla da vida nas salas de aula em particular e nas escolas em geral, no nosso entender existem, ainda, poucos estudos que demonstram as perspetivas dos alunos e apresentam propostas de reconstrução da Escola a partir das suas experiências dos seus pontos de vista. (Decroly, citado por Ferrari, 2008), Matterns in Cheminais (2003), refere que todas as “vozes” das crianças são uma escuta importante na tomada de decisão nos problemas que lhes são inerentes, no contexto escolar e devem-se constituir como uma contribuição positiva nas decisões que lhes dizem respeito dentro e fora da Escola.

O ponto de partida para a diferenciação pedagógica é sem dúvida o conhecimento que o professor detém de cada um dos seus alunos e das suas necessidades de aprendizagem.

Ser Professor

Ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador. Fullan & Hargreaves, 2001, p. 42 dizem-nos que os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles

desempenham um papel-chave na formação das gerações futuras. Diríamos nós, que o ser humano é a “*matéria-prima*” destes profissionais, e esta é também, a “*matéria-prima*” mais valiosa para a humanidade, pelo que, se considerarmos que é na fase de formação e crescimento que os professores exercem as suas funções profissionais, podemos compreender ainda melhor a importância e a responsabilidade do professor e das interações que ocorrem entre todos os atores de uma escola. Destes atores realçamos os alunos, motivo primeiro de ser e existir do professor, os pais, os outros professores, o pessoal não docente, psicólogos e comunidade em geral.

A escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais ou outros. Mas, o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador, é e será sempre, determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo. (Alves & Cabral, 2017))

Hoje, é muito mais difícil ser professor. É difícil acreditar num discurso cheio de promessas e de boas intenções. É difícil agir em contextos tão desconexos, tão centrífugos, tão enredados em múltiplas contradições. É muito mais difícil convencer os novos públicos escolares de que estudar vale a pena, que estudar compensa, que estudar é uma condição de liberdade e de sobrevivência,

Hoje, os professores vivem reféns de um ideal de escola que já não existe. Reféns de uma dívida que sempre quiseram inscrever nos seus modos solidários de agir. Reféns de uma (des)ordem profissional que persiste em não ensaiar as condições de sobrevivência (Alves, 2012).

Os novos desafios que hoje se colocam à escola exigem que se passe igualmente de uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia, o que pressupõe o apoderamento dos professores e o aprofundamento dos modos de desenvolvimento das práticas de ensino, onde se incluem as metodologias ativas e experimentais.

Ainda segundo esta autora, a nova atitude pedagógica exigirá do professor um desenvolvimento profissional que assentará numa formação que passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

O professor necessita de, definitivamente, deixar para trás a função de mero transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador, um estimulador que guia os alunos na construção de seus próprios conceitos, valores, atitudes e habilidades e os alunos têm de ser percecionados como a maior ferramenta de transformação de uma sociedade, como porta-vozes de uma sociedade que se quer mais sabedora e curiosa. O ensino deve conduzi-los a um protagonismo de seu conhecimento, propiciando uma pesquisa com os olhos, e envolvendo-os no meio ambiente. A responsabilização de todos pela escola, na sua manutenção e interlocução elege-os como peças fundamentais no processo emancipatório da educação.

O Aluno

Perrenoud (1995) afirma que “*o aluno é uma pessoa que pratica seu ofício à sua maneira. Em compensação qualquer ofício modela, por sua vez, aquele que o exerce, mas a pessoa nunca é redutível ao seu ofício*” (ibidem, p. 202). O autor considera que o

ser aluno é um ofício, no entanto que o sujeito não assume o papel de aluno fundindo-se com o seu ser.

Fala também que o aluno aprende seu ofício por imitação dos vizinhos, por um “*fazer como os outros*”, “*o ofício dos alunos aprende-se no local de trabalho imitando os outros*” (p. 203).

O “*ofício de aluno*” pode ser definido antes de tudo como a “*aprendizagem das regras do jogo*” escolar. Ser “*bom aluno*” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “*jogar o jogo*” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado “*currículo oculto*” (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um “*nativo da cultura escolar*”, capaz de desempenhar o “*papel de aluno*” sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular. (Sirota, 1993, citado por Marchi, 2010, p. 191)

Tão habituados estamos às nossas vivências e às pessoas que diariamente desfilam perante nós que estas acabam por perder a sua relevância enquanto pessoa singular e são consideradas como um todo, onde tudo é natural, tudo é resultado de um percurso que nunca é questionado. A escola apresenta-se distante dos interesses, dos alunos, reduzida a um dia-a-dia pálido, sem vida, com professores, no nosso entender, ainda pouco disponíveis para entender o “*ser aluno*”, como um ofício. Este, aluno, ainda permanece como paciente, sujeito a controlos rígidos, que, na nossa opinião, gera mais desinteresse e desatenção. A permanência de uma visão de cariz tradicional pelos atores da escola está a solapar e contribui para a aluição de qualquer tentativa de se suavizar os ambientes escolares. A escola, ainda, tende a não reconhecer a “*pessoa*” existente no “*aluno*”, muito menos compreender a diversidade, com a qual essa condição de “*pessoa*” se apresenta (Alves 1999, 2010, 2017).

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (...) Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis (...). (Rousseau, 2004, p. 4)

Voz do aluno

O significado da “*voz do aluno*” nas escolas pode levar a ganhos no desenvolvimento da juventude. A noção de “*voz do aluno*” ou um papel do aluno na tomada de decisão e na mudança de esforços das escolas, surgiu no novo milênio como uma estratégia potencial para melhorar o sucesso dos esforços de reforma escolar. No entanto, poucos estudos examinaram esse construir teoricamente ou empiricamente.

É necessário refletirmos que a “*palavra proferida*” é um desafio lançado por Rousseau há mais de dois séculos! Que implicações dessa “*provocação*” encontramos hoje?! Os alunos não podem continuar a ser vistos como seres sem luz, sem identidade, sem cor, mas como pessoas que têm potencialidades de atingir e criar a sua própria luz e pintar o seu mundo com as cores que lhe conferem identidade própria.

“A infância não é conhecida (...) Procuram o homem na criancinha, e não curam nunca do que seja a criança antes de chegar a ser um homem. (...) Começai, pois, por estudar melhor os vossos alunos, já que estão certíssimos que os não conheceis.” Rousseau (1762/s.d., p. 19).

No contexto escolar, dar voz aos estudantes é envolvê-los nas suas próprias decisões é proporcionar condições de credibilidade como uma construção que descreve as várias formas em que os jovens podem ter a oportunidade de participar ativamente nas decisões da escola que condicionam as suas vidas, as vidas das suas famílias e as vidas dos seus pares. (Fielding, 2001; Goodwillie, 1993; Levin 2000, Flutter e Rudduck, 2004). *“No corpo de cada aluno encontram-se adormecidos, os Sentidos, como na história da Bela Adormecida (...). É preciso despertá-los, para que a sua capacidade de sentir prazer e alegria se expanda”*. (Rubem Alves)

É tempo de refletirmos sobre o que os alunos pensam, sentem, quais as suas aspirações, os seus desejos, as suas angústias, ouvir as suas histórias, conhecer os seus sonhos.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, num contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, dizem que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. (Dayrell, 2007, p. 1125)

Os alunos, de hoje, afiguram-se como uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a ter que repensar as suas práticas *“No coração do envolvimento significativo do estudante estão os alunos, cujas vozes estiveram muito tempo silenciadas”* (Fletcher, 2005, p. 4).

Segundo Rudduck (2005) a voz dos alunos é a semente consultiva da participação dos alunos e essa consulta consiste em falar com os alunos sobre o que é importante na escola e deve envolver: conversas sobre o ensino e a aprendizagem; pedidos de conselhos aos alunos sobre novas iniciativas; levá-los a comentarem formas de resolver os problemas que afetam o direito dos professores de ensinar e dos alunos de aprender; comentários avaliativos às políticas educativas e às práticas da escola ou da sala de aula. É o direito de o aluno formular os seus próprios pontos de vista. A sala de aula é um ambiente de comunicação, no qual pessoas com diferentes interesses e afinidades se encontram para aprender umas com as outras.

Para melhorar o desempenho do aluno, faz sentido ir direto à fonte – Os Alunos. Estes podem não só partilhar as suas experiências em contexto de sala de aula, e essencialmente, desempenhar um papel significativo nos esforços de melhoria da escola.

A iniciativa de Escuta dos alunos proporciona a estes jovens intervirem ativamente na *“resolução”* dos problemas com que a Escola de hoje se defronta; o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, pois é-lhes oferecida a mensagem que eles pertencem ali,

são de facto necessários, o que se torna propício à criação de um compromisso para o que se passa à volta deles. Para tornar a escola mais democrática é necessário estabelecer novas estruturas que se traduzam no envolvimento com significado por parte dos alunos.

Colocando-nos então na perspetiva de encarar o aluno como um sujeito autónomo, crítico e que sabe o que quer, partilhamos com Amado (2001, p. 218) que o “*saber pedagógico dos alunos*” constitui-se, por um lado, como um poderoso mediador da sua própria ação; como tal, fundamental para que esta seja compreendida e, por outro, um complemento importante do próprio conhecimento profissional do professor. Neste campo de investigação salientamos o trabalho desenvolvido por Amado, que conduz algumas investigações para estudar e aprofundar o “*pensamento pedagógico do aluno*”. (ibidem, p. 131). “*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...*” (Rubem Alves)

O conceito de aluno é interiorizado na conceção de muitos professores, como um sujeito que não possui “*nada para dar*”, um invólucro “*vazio*”, isto acontece porque, muitas vezes se acredita, que as suas vozes são “*menores*”, “*não importam*” por isso não precisam de ser consultadas.

Embora as investigações frequentemente mencionem a necessidade do envolvimento de todos no processo educativo como uma componente-chave da melhoria da escola, essa ideia raramente incluiu os alunos. É hora de os estudantes serem parceiros na mudança de uma Escola, em que o envolvimento significativo do aluno seja efetivo.

O envolvimento significativo do aluno é parte de um ciclo em transformação que deve ser continuamente reexaminado, redesenvolvido e reconcebido dentro de cada comunidade de aprendizagem.

Ranson (2000) sublinha a importância de os jovens saberem e terem a oportunidade de dialogar, pois só assim poderão contribuir para transformações reais no campo do ensino e da aprendizagem, participar é sentir-se parte de, é estar envolvido na sua comunidade exercendo o seu papel de cidadão no que se refere a direitos e deveres.

Geddes (2000) sugere que a não participação na vida regular de sociedade pode significar a exclusão social onde alguns jovens se sentem isolados ou marginalizados da sociedade dominante. Quando isso é acompanhado de um desempenho educacional inadequado esses problemas podem agravar-se, resultando numa desvantagem de longo prazo e alienação sociopolítica.

Ao sentirem que foram ouvidos e que as suas ideias contam, os jovens começam a ganhar consciência do seu papel e a perceber que as suas vozes podem e por vezes fazem mesmo a diferença.

A visão dos alunos nunca deve ser menosprezada, antes valorizada e, em simultâneo, com todas as outras opiniões dos agentes educativos, as decisões que daí advierem só podem ter que ser positivas, colocando, sempre, acima do cerne da educação: o aluno.

O principal segredo, no nosso entender, para uma Escola de qualidade é saber Escutar. Escutar para entender o que os principais atores da Escola têm para nos dizer, para que depois possamos pôr em prática o que ouvimos e renovarmos as nossas interações com talento e ideias produzidas conjuntamente.

Considerações finais

A maior parte dos participantes no nosso estudo independentemente do “*rendimento*” escolar, ciclo de ensino ou género têm uma visão muito positiva da escola. A escola é encarada como um lugar onde fazem amigos “*para a vida*”, um local de convívio, um local onde estabelecem relações sentidas com professores, pares e funcionários; percepção que é comumente testemunhada pelos nossos intervenientes, no entanto gostariam que as suas “*vozes*” fossem ouvidas.

A forma de ver e sentir a escola está associada ao convívio com os amigos e é concomitantemente o local que os faz feliz. A escola assume-se, ainda, para os nossos participantes como um palco onde todos os atores desempenham o seu papel e onde as relações estabelecidas são de proximidade.

Os motivos centrais que conduzem os alunos à escola, para além do convívio são o quererem aprender e sentirem que a escola os prepara para o futuro e nestes itens o entendimento que têm do propósito da escola é muito atrativo, no entanto, não deixaram de referir que esta se reveste de um papel padronizado e que era importante que a escola se revestisse de uma componente mais “*prática*” que os preparasse para um mercado de trabalho de acordo com os seus projetos de vida.

É, assim, importante que a escola tenha a capacidade de se pensar a si própria, que se aproprie do contributo de todos os atores educativos, uma escola recetiva que a transforme numa escola inovadora, inclusiva e participadora.

As dinâmicas de inovação pedagógica e a melhoria das aprendizagens devem ser estudadas e interpretadas à luz de um modelo compósito e holístico que permita o cruzamento e a integração das diferentes dimensões que podem tornar possível (ou obstaculizar) essa mesma inovação (Cabral & Alves, 2018). Os testemunhos dos participantes no nosso estudo sustentam que o envolvimento dos alunos na vida das escolas contribui para a melhoria dos ambientes escolares.

As fragilidades que a escola apresenta parece-nos ser uma das situações em que os alunos devem ter “*fala*” pois são assuntos em que eles são os únicos “*beneficiários*” de um serviço que é fornecido com “*defeito*”.

A voz dos alunos na vida da escola expressa-se nas suas opiniões em atividades e projetos desenvolvidos. A escola ao registar as opiniões dos alunos compreende melhor os seus interesses, as suas necessidades, o que os alunos têm para dizer e por seu lado estes sentem-se envolvidos no processo organizativo das escolas. Escutar os alunos sobre o que fazem e o que vivenciam permite compreender que estes são importantes fontes de informação sobre a o modo encaram a sua participação na vida escolar e de que modo se envolvem na ação educativa, nos seus diversos contextos.

A aprendizagem dá-se pela vida, pela intuição, afetividade e pela troca que a criança faz na sua vida social e meio escolar, progredindo de acordo com suas condições individuais. refere que é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias, à diferença e à mudança.

Os participantes no nosso estudo consideram que a sua opinião poderia contribuir para uma escola mais atrativa, mais de encontro aos interesses/necessidades dos alunos. Numa palavra gostavam de ter “*voz*”.

A “voz do aluno” apresenta-se como um momento em que a semente da palavra desabrocha e se transforma em campos cultivados onde os jovens podem emitir as suas ideias, partilhar opiniões e apresentar potenciais soluções, este nascimento de voz implica também que os alunos colaborem com as lideranças da escola na tomada de decisões ativas e desta forma moldar as suas vidas e a dos seus pares.

Um novo modo de aprendizagem é subscrito pelos participantes quando sugerem a necessidade de serem utilizadas estratégias diversificadas e diferenciadas, utilizar outros modos de ensino ou mudar a forma de ensino, chegam mesmo a referir que os métodos de ensino na escola não os preparam para a vida adulta.

Os alunos que gostam da escola tendem a ter uma maior realização académica e uma menor incidência de problemas disciplinares, do que aqueles que não gostam da escola. Assim, uma forma de melhorar os resultados académicos é aumentar a atração dos alunos para a escola.

Existe uma correlação entre os professores que despertam nos alunos sentimentos positivos e o modo como os alunos perspetivam a própria escola. Ousamos dizer que as correlações revelaram relações significativas entre a aprendizagem e a motivação para aprender. O ensino caracterizado por uma maior proximidade física e profissional entre o aluno e o professor cria uma maior intensidade emocional que poderá ser positiva ou negativa dependendo do grau de empatia gerado pelo aluno em relação ao professor ou dizendo de outra forma se o professor é capaz de criar nos seus alunos esse clima de empatia.

As pessoas são o motor que põe em funcionamento as emoções positivas dos nossos alunos e que os leva a ter uma relação de maior proximidade/afetividade com a escola, esses professores, esses colegas, esses funcionários, “essa pessoa” constitui-se como crucial na vida escolar dos alunos tendo-os marcado pela positiva ou negativamente.

As emoções, os sentimentos, as perceções não podem retiradas de modo a que possamos programar os alunos a reagirem do modo como consideramos que eles deveriam fazer/agir. As variáveis associadas às emoções não só têm que ser equacionadas como, no nosso entender têm que se constituir como o foco de maior atenção, levando-nos a pensar de que a aprendizagem não pode ser a “quantidade de matéria” que o professor tem que “dar”, o “cumprimento dos programas”, mas centrada em quem aprende e como aprende. Há necessidade de haver lugar a uma negociação permanente entre quem aprende e quem ensina.

Os professores não podem ver a sua profissão como um conjunto de regras que são apreendidas e replicadas, têm que ter uma atitude reflexiva. A prática do “nosso ensino” tem que ser dirigida a cada aluno enquanto pessoa, é necessário dar Vida à Escola, dotá-la de sentidos como a visão, a audição e o tato, para que possamos Olhar, Escutar e Sentir os nossos alunos. Através no nosso estudo apercebemo-nos de que os momentos que vivemos com os alunos, o modo como nos relacionamos com eles, influencia o modo como estes sentem a Escola.

Os alunos têm consciência que há necessidade de lhes ser dado um papel de maior predominância e de um reconhecimento mais profundo da sua voz para que estes possam ter um papel ativo na formação das condições de aprendizagem na escola.

Uma preocupação é a dificuldade de garantir que a maioria das opiniões dos estudantes estejam representadas em iniciativas de consulta e, do mesmo modo, em iniciativas de participação, onde normalmente apenas um pequeno número de estudantes está diretamente envolvido. O tempo, os custos e outras questões práticas têm sido muitas vezes citados como obstáculos à participação dos estudantes (Clark, 2002), mas estas não são dificuldades intransponíveis e, como vimos, os potenciais benefícios para os alunos, escolas e sociedade em geral devem superar tais constrangimentos.

No entanto, também deve ser reconhecido que a participação efetiva dos estudantes requer mais do que estratégias pontuais ou simbólicas de curto prazo porque estas podem deixar os estudantes a sentir que as suas opiniões não estão a ser levadas a sério e frustradas por as suas ideias não serem postas em prática. Além disso, se o objetivo é construir ambientes escolares baseados em teorias de aprendizagem que abracem e decretam princípios democráticos, então o envolvimento dos estudantes deve ser genuíno e sustentado.

Concluindo é preciso, pois, pararmos para refletir sobre as nossas práticas, sobre o tempo que dedicamos a conhecer o rosto dos nossos alunos, encontrar soluções, produzir interações que sejam úteis, que contribuam para a melhoria de contextos educativos, escutar e não ouvir o que os alunos têm para dizer, utilizar a bagagem que trazem para efetuarmos outras viagens, é/são condição(ões) para a melhoria da qualidade de vida dos que habitam nesses contextos.

Recordando Saint-Exupéry, “*se queremos ensinar alguém a construir um barco, devemos ensinar-lhe, antes de mais, o desejo de conhecer e amar o mar*”

Referências

- Alves, J. M. (1999). Crises e Dilemas no Ensino Secundário: Em busca de um novo paradigma. Edições ASA.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2017). Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2017). Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico.
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano, 1, 67-74.
- Alves, R. (2012). A alegria de ensinar. Papirus Editora.
- Amado, J. (2001). Dinâmica de turma e indisciplina na aula, Violência e Indisciplina na Escola. Livro do XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Cabral, I. (2014). Gramática escolar e (in) sucesso: Os casos do projeto fênix, turma mais e ADI. Universidade Católica Editora.
- Clark, H. (2002). Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research. Issues in Practice. Institute of Education, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, England.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, 28, 1105-1128.
- D'Eça, T. A. (1998). Neaprendizagem. A internet na Educação. Portugal: Porto Editora.
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change. Olympia, WA: Sound Out Books.
- Flutter, J. (2006). ‘This place could help you learn’: student participation in creating better school environments. Educational review, 58(2), 183-193.

- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guerra, M. Á. S. (2000). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Ediciones Morata.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). Changes in Mass Schooling: 'school Form' and 'grammar of Schooling' as Reagents. *European Educational Research Journal*, 12(2), 166-175.
- Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: The positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 315-328.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia* (Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária.
- Rudduck, J. (2005). *Pupil voice is here to stay*. Qualifications and Curriculum Authority QCA. (UK).
- Sacristán, J. (1998). *De la publicación: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Sérgio, A., & Chaves, C. B. (1971). *Obras completas: Ensaio; edição crítica orientada por Castelo Branco Chaves...[e outros]*. Sá da Costa.
- Sirota R. (1993). Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 104, pp. 85-108.
- Sirota, R. (1993). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 104(1), 85-108.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?. *American educational research journal*, 31(3), 453-479.

Processos organizacionais das escolas e o (in)sucesso escolar: um modelo de análise

Sílvia Amorim¹, Ilídia Cabral², José Matias Alves³
silviamorim@live.com.pt, icabral@porto.ucp.pt, jalves@porto.ucp.pt

¹*Escola Secundária José Régio e Escola Superior de Hotelaria e Turismo - IPP,
Portugal*

^{2,3}*Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

Resumo

O modelo de análise que será apresentado foi construído no âmbito de uma investigação cuja problemática se situou ao nível dos processos organizacionais das escolas e a sua relação com (in)sucesso escolar. Na investigação realizada foi eleito como objeto de investigação os fatores que promovem a inconsistência dos processos e dos resultados educativos. O modelo mobilizou várias dimensões de análise, desde a sala de aula ao contexto educativo. Como nas organizações escolares as diferentes variáveis se entrelaçam e se influenciam mutuamente, não existindo fronteiras rígidas a separá-las, o modelo esboçado cruzou variáveis, de uma forma dinâmica, partindo de uma pluralidade das lentes teóricas convocadas, cruzando diferentes olhares, perspetivas e teorias com vista à leitura desta realidade complexa, inscrita em múltiplas subjetividades.

Palavras-Chave: Fatores Organizacionais, (In)Sucesso Escolar, Modelo De Análise.

1. Contextualização

O modelo foi desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, realizado na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica do Porto, cuja problemática se situava ao nível dos processos organizacionais das escolas e a sua relação com (in)sucesso escolar, cujo objeto de investigação foi os fatores organizacionais que promovem a inconsistência dos processos e dos resultados educativos.

Existem escolas com populações estudantis semelhantes, que operam em contextos educativos idênticos, mas que apresentam resultados académicos diferentes, acrescentando, mantendo ou diminuindo valor, pelo que se pretendeu perceber o que promove essa diferença, perceber de que forma o modo como a escola se organiza influencia os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Realizou-se uma revisão de literatura que permitisse desenhar um modelo de análise multifocal que cruzasse diferentes olhares, perspetivas e teorias, dada a complexidade do objeto de investigação.

2. Enquadramento teórico

O enquadramento conceptual e teórico realizado nesta investigação permitiu-nos analisar o objeto de estudo através do modelo construído. Iniciámos este enquadramento com um *olhar* sobre o Contexto Educativo Português ao que se seguiu algumas teorias organizacionais em contexto escolar e um breve historial da evolução da investigação

sobre a eficácia da escola. Foram convocados conceitos relativos à cultura organizacional escolar e às lideranças nas organizações escolares, por serem variáveis que podem assumir uma grande importância na compreensão e explicação de fenómenos educativos e, por fim, foi feita uma alusão à escola e a melhoria dos processos e resultados.

2.1. Contexto Educativo

Na reconstituição da cronologia e da trajetória das políticas públicas de educação Rodrigues et al. (2015) identificaram três andamentos no caminho percorrido: os antecedentes da democratização (1955 a 1974); a rutura e a institucionalização de novas regras (1974 a 1985) e o desenvolvimento do sistema democrático de ensino (1986 a 2014) que prossegue ainda durante 2019.

Em 1959 iniciaram-se os trabalhos do Projeto Regional do Mediterrâneo conduzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, por solicitação do Ministro Leite Pinto (1955-1961), cujos traços perduraram ao longo de 50 anos nas políticas de educação.

Nos últimos 10 anos do Estado Novo, nos mandatos de Galvão Teles (1962-1968) e de Veiga Simão (1970-1974), as preocupações principais, ao nível das políticas da educação, passavam por fazer cumprir a escolaridade obrigatória e dar resposta às elevadas taxas de crescimento do número de alunos.

O 25 de abril de 1974 gerou mudanças e alterações políticas ao nível da educação revelando-se “uma janela de oportunidades para acelerar o movimento de democratização do acesso ao ensino” (Rodrigues et al., 2015, p. 44). Nesta altura foram encontradas soluções para responder à pressão da procura social, da unificação total das vias de ensino e da alteração do modelo de gestão das escolas. A partir desta altura as políticas educativas foram essencialmente construídas por medidas de expansão, para adotar o sistema educativo dos recursos e por meios necessários para a entrada de cada vez mais alunos. Na década de 70, e como consequência da escola de massas, a problemática do insucesso escolar assume importância no debate sobre a democratização do ensino.

A década de 80 foi claramente marcada pela Lei de Bases do Sistema Educativo tanto no discurso, como nas iniciativas legislativas. O objetivo desta altura era “conferir coerência, inteligibilidade, legibilidade e estabilidade às decisões e medidas de política de educação do regime democrático” (Rodrigues et al., 2015, p. 56).

Entre 1987 e 1996, surgiram planos e programas de promoção do sucesso escolar, desenvolvidos segundo um modelo burocrático e seguindo uma lógica *top-down*. Em 1987 é lançado o primeiro programa de promoção do sucesso e combate ao abandono escolar precoce, o “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo” (PIPSE), sendo a primeira intervenção sistemática no problema do insucesso escolar.

Em consequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jomtien, e da avaliação dos resultados do PIPSE, é criado, em 1991, o “Programa Educação para Todos” (PEPT). O PEPT procurou mobilizar as escolas e a sociedade civil na prevenção do insucesso, através de redes de parceria.

Em 1996, foram criados os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, para melhorar a qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo, criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação.

No início do século XXI, em termos nacionais, é traçado um retrato negativo da qualidade das aprendizagens e do sistema de ensino, tendo como indicadores os resultados obtidos pelos alunos no *Programme for International Student Assessment* e na avaliação externa, os índices de abandono escolar precoce e o impacto da publicação dos *rankings* das escolas.

Em 2005 inicia-se um novo ciclo político cuja intenção era reduzir o insucesso escolar. Nesta altura foram lançadas várias políticas educativas para promover o sucesso escolar: obrigatoriedade das escolas definirem planos de recuperação e acompanhamento dos alunos do ensino básico e secundário que revelem dificuldades de aprendizagem, obrigatoriedade das escolas assegurarem aulas de substituição em caso de faltas dos professores, regras de colocação de professores plurianuais para garantir a continuidade pedagógica, são lançados o Plano de Ação para a Matemática e Plano Nacional de Leitura e foram generalizados os currículos alternativos e os cursos de educação e formação para os alunos que atingiam a idade limite da escolaridade obrigatória sem concluir o 9.º ano.

A partir de 2009 foram lançados programas nacionais de apoio à melhoria do desempenho das escolas e dos alunos, que apostam na capacidade das escolas se organizarem com vista à resolução dos seus problemas, mas sempre dentro de um quadro nacional de autonomia pré-estabelecida. O “Programa Mais Sucesso Escolar” (PMSE), lançado em 2009 veio reconhecer às escolas a capacidade de se organizarem com vista à resolução dos seus problemas, partindo do princípio que só se encontra respostas eficazes para o combate do insucesso escolar se se mobilizar a escola e os seus professores, na construção de um projeto adequado ao seu contexto educativo.

O PMSE é substituído, em 2016, pelo “Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar” com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos e combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública. Este programa nacional convoca todas as escolas, colocando-lhes exigências acrescidas e desafios, mas o “peso cultural e social de uma tradição que vê ainda o *insucesso* como algo de natural e a escola como principal agência meritocrática de estratificação social” (Cabral & Alves, 2017, p. 7) leva a que o êxito da ação seja “multideterminado, incerto, ambíguo e problemático” (id. *ibid.*).

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55 as escolas passaram a ter mais autonomia curricular, podendo adequar o currículo a contextos específicos e às necessidades dos alunos e promover aprendizagens de qualidade para todos.

2.2. Teorias organizacionais em contexto escolar

Uma das racionalidades que tem orientado a “organização escolar desde o século XX até aos nossos dias é a da escola enquanto burocracia” (Cabral, 2014, p. 152). À teoria da burocracia, concebida por Max Weber, sucedeu, no *filme* cronológico, a teoria

clássica da administração e a teoria das relações humanas. Surgiu da necessidade de uma abordagem generalista e integrada das organizações, enfatizando os elementos formais e estruturais das organizações promovendo a adequação dos meios aos fins.

Outra das lógicas institucionais que prevalece atualmente nas escolas é a lógica dos sistemas debilmente articulados (“loosely-coupled system”). O termo “loosely-coupled system” foi introduzido por Karl Weick, em 1976, no artigo *Educational organization as loosely-coupled systems*. As escolas são vistas como locais onde existe uma fraca conexão ou uma desarticulação entre os seus diferentes elementos, onde cada elemento mantém uma certa identidade e autonomia, derivando assim numa ausência de uma liderança forte, com objetivos pouco claros e, por vezes, ambíguos, pelo que cada elemento age de acordo com a sua interpretação.

A teoria da anarquia organizada de Cohen, March e Olsen (1972) surgiu para compreender o funcionamento das organizações que apresentavam objetivos pouco claros e mal definidos, com ambiguidades e incertezas frequentes, consensos difíceis de serem alcançados e participação escassa dos atores nos processos organizacionais.

As três perspetivas de análise organizacional em contexto escolar abordadas (a racionalidade burocrática, a escola como um sistema debilmente articulado e a escola como uma anarquia organizada) permite-nos compreender as organizações escolares nas suas múltiplas dimensões, dando-nos conta da complexidade da ação organizacional escolar.

2.3. Fatores organizacionais e (in)sucesso escolar

A partir da década de 80 do século XX emergiram vários estudos inseridos no movimento das escolas eficazes que vieram mostrar que a escola influencia os resultados escolares dos alunos, perspetivando que a unidade escola como organização tem efeitos específicos na forma como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada.

A pesquisa em eficácia escolar foi iniciada nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, embora não haja uma data precisa sobre a sua origem. Os primeiros estudos a serem divulgados nesta área foram desenvolvidos por Coleman (1966) e por Plowden (1967) e respetivos colaboradores. Estes estudos foram feitos em larga escala e foram realizados com o objetivo de analisar a relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos. Foram muito divulgados tendo ficado conhecidos pelo Relatório Coleman e Relatório Plowden, respetivamente. Permitiram concluir que a qualidade da escola parecia não influenciar o sucesso escolar dos alunos, a escola parecia *não fazer a diferença*, pois a diferença nos resultados escolares relaciona-se mais com a condição social das famílias do que com os fatores relacionados com a escola.

No final da década de 60 início da década de 70, do século XX, os resultados de Coleman e da sua equipa foram retomados por alguns investigadores, por exemplo, por Jenks et al. (1972). Os resultados obtidos por esta equipa foram ao encontro dos de Coleman, as escolas pareciam explicar apenas uma percentagem muito reduzida do rendimento académico dos seus alunos. Estes estudos geraram, por um lado, um forte pessimismo pedagógico, pois revelavam que a escola teria pouco impacto sobre o desempenho escolar dos alunos, mas, por outro lado, originaram o desenvolvimento de

muitos estudos, em vários países, para mostrar que a escola podia exercer influência no desempenho escolar dos alunos.

No final dos anos 70, surge uma nova geração de investigadores interessados em perceber de que forma é que os processos bem sucedidos que ocorriam no interior das escolas afetavam os resultados escolares. Surgem assim investigações com o objetivo de conhecer e compreender de que forma o contexto da escola condiciona os resultados escolares obtidos. Nesta altura a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do (in)sucesso educativo dos alunos, surgindo um novo movimento de pesquisa, o *movimento das escolas eficazes*, cujo lema era *as escolas podem fazer a diferença*.

Uma das referências do movimento das escolas eficazes foi o artigo *Effective schools for the urban poor*, de Ronald Edmonds, publicado, em 1979, na revista *Educational Leadership*. Nesta investigação o autor foi influenciado por vários estudos que já tinham sido realizados e permitiu concluir que os alunos dos meios urbanos desfavorecidos obtêm melhores resultados escolares se as escolas que frequentam reunirem determinadas características.

No mesmo ano em que Edmonds divulga os resultados do seu estudo é, também, publicada, em Londres, a obra *Fifteen Thousand Hours*, com os resultados de um outro estudo sobre a eficácia das escolas, levado a cabo por um grupo de investigadores, dirigido por Michael Rutter. Este estudo permitiu concluir que as diferenças registadas nos resultados dos alunos entre as instituições estudadas não se deviam a fatores físicos, mas às suas características enquanto instituições sociais. O efeito de vários processos internos às instituições em conjunto era superior ao efeito de cada um individualmente, o que sugeria a existência de um *ethos* global da escola.

O livro *Schools can make a difference* de Brookover et al. (1979) foi mais um dos trabalhos no âmbito do movimento das escolas eficazes, publicado em 1979. Este estudo teve como eixo central o clima social e a estrutura social da escola e a forma como estas podem influenciar os resultados escolares dos alunos. Segundo Marzano (2005), é a mais famosa proposta de síntese dos fatores relativos à escola resultou da investigação sobre eficácia das escolas produzida na década de 70.

Durante a primeira metade da década de 80, as investigações sobre eficácia das escolas começam a identificar dimensões que caracterizam as escolas eficazes, enumerando padrões de funcionamento característicos e fatores que as caracterizam.

Em 1988, Mortimore e a sua equipa, divulgaram os resultados de uma investigação longitudinal, onde foram identificadas algumas características das organizações educativas que estavam associadas a desempenhos mais elevados dos alunos em áreas cognitivas e não cognitivas. Neste estudo foi dada primazia aos fatores que podem ser controlados pela direção da escola e pelos seus professores, mas também foram referidas algumas características das escolas.

Em 1990, Daniel Levine e Lawrence Lezotte, também propuseram uma sistematização de fatores relativos à escola, com recurso sobretudo a estudos que assentavam numa metodologia baseada em *outliers*.

Em 1993, Teddlie e Stringfield, apresentaram os resultados de um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos da América, no estado de Louisiana. Este estudo permitiu

identificar efeitos de escola que pareciam influenciar o sucesso acadêmico dos alunos e permitiu generalizar fatores que estudos anteriores já tinham sido identificados.

Em 1995, Sammons, Hillman e Mortimore através de uma revisão da literatura sobre a eficácia da escola, publicam um relatório que “viria a tornar-se um marco de referência para aqueles que não só acreditam na viabilidade e potencialidades do campo da eficácia da escola como procuram, também, promovê-lo activamente junto de investigadores, profissionais do ensino e decisores políticos” (Lima, 2008, p. 190).

Em 2005, Robert Marzano, tendo por base os últimos 35 anos de pesquisa sobre eficácia da escola, sistematizou os resultados da influência nos níveis de realização escolar dos alunos em três grandes grupos: fatores relativos à escola, fatores relativos aos professores e fatores relativos ao aluno. Os fatores relativos ao aluno são, geralmente, associados ao seu contexto sociocultural. Os fatores relativos à escola, ordenados pelo respetivo grau de influência no aproveitamento dos alunos, segundo este autor, são:

- um currículo essencial e viável;
- objetivos desafiantes e um retorno efetivo;
- envolvimento dos pais e da comunidade;
- ambiente seguro e disciplinado;
- corporativismo e profissionalismo.

Relativamente aos fatores relativos aos professores estes encontram-se, essencialmente, sob o controlo de cada professor:

- estratégias educativas;
- gestão da sala de aula;
- plano curricular concretizado em situação de aula.

Para este autor o impacto individual, de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos, pode ser superior ao efeito combinado dos cinco fatores relativos à escola. De acordo com Bolívar (2012), entre as competências de um bom docente estão: i) os professores estão comprometidos com os estudantes e com a sua aprendizagem; ii) conhecem os conteúdos que ensinam e a forma como devem ensiná-los aos alunos; iii) são responsáveis pela direção e orientação do trabalho dos alunos; iv) pensam de modo sistemático sobre a sua prática e aprendem com a experiência; v) fazem parte de comunidades de aprendizagem comprometidas com a melhoria do ensino.

Segundo Azevedo (2014), o sucesso escolar dos alunos reúne uma grande complexidade social e política, dizendo respeito a elementos que se prendem com as políticas relativas ao sistema educativo, com o quadro sociocultural das famílias, com o quadro institucional da escola e ainda com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos em geral e de cada aluno em particular. Sintetizou um conjunto de variáveis de cada uma das dimensões do (in)sucesso de uma dada escola: as opções de política educativa, o quadro sociocultural envolvente, o quadro institucional escolar geral, as opções de pedagogia e didática em execução e os elementos individuais, respeitantes a cada aluno.

A partir de uma revisão de literatura, Cabral (2014) sistematizou, em cinco grandes categorias os fatores relativos à organização escolar que tendem a influenciar o sucesso escolar dos alunos: liderança administrativa e organizacional; clima de escola/culturas profissionais; organização e gestão de tempos, espaços e recursos; organização ao nível dos alunos; e práticas pedagógicas/estratégias de ensino. Para cada uma das cinco categorias foram ainda definidas subcategorias.

Os estudos sobre eficácia da escola têm encontrado evidências da existência de um efeito escola em todos os níveis de ensino, em todos os tipos de escolas e nos diferentes contextos. Embora diferentes estudos indiquem valores diferentes para a magnitude desse efeito, há um consenso que este se poderá situa entre os 5% e os 15%. Por exemplo, Coleman et al. (1966) atribuíram à escola 10% da variância observada nos resultados dos alunos, Mortimore et al. (1988) identificaram um efeito da escola de 9% sobre o desempenho dos alunos na leitura e de 11% na Matemática. Já Jencks et al. (1972) concluíram que as variáveis referentes à escola explicavam só entre 2 e 3 por cento da variância do sucesso dos alunos e que os antecedentes familiares explicariam, aproximadamente, 50%.

Uma das dificuldades em precisar a magnitude deste efeito prende-se com o facto dos investigadores não utilizarem todos a mesma forma de medir as características e os resultados dos alunos. Mas embora os efeitos da escola apresentados possam parecer pequenos “podem ser altamente significativos, em termos educativos e até estatísticos, quando traduzidos em diferenças concretas entre resultados e os percursos realizados pelos alunos nas diferentes escolas” (Lima, 2008, p. 251).

2.4. A cultura organizacional e as lideranças nas organizações escolares

2.4.1. Cultura organizacional escolar

A cultura organizacional escolar é vista como uma forma que pretende dar significado aos elementos e processos organizacionais que identificam o seu *ethos*, “é uma *marca cultural* poderosa que regula de modo *invisível* a ação das pessoas que trabalham na escola” (Alves, 2012a).

As escolas enquanto organizações “não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos” (Silva, 2010, p. 34). No seio de uma mesma organização podem coexistir, colaborar ou friccionar várias subculturas. O dinamismo institucional “ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade transforma a escola num *laboratório* de sínteses culturais” (Torres, 2008, p. 64), um *entrepasto cultural* (Torres, 2004), um espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses quotidianas de poder e de conflito, de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos.

A cultura escolar procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e, principalmente, as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. Cada escola é uma realidade singular, com uma identidade própria e uma cultura específica, tem a sua *personalidade própria* (Brunet, 1992). As escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura forte entre seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade.

2.4.2. Lideranças nas organizações escolares

A liderança escolar tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003, p. 256).

Segundo Alves (2015) o que faz mover as pessoas é a (auto)confiança nas suas possibilidades de agir, a autonomia, a vontade individual e coletiva, o saber, o poder de fazer com, a determinação e o propósito. Segundo este autor e, neste contexto, a liderança tem um enorme *poder catalisador* (Alves, 2015).

A liderança escolar, “serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2015, p. 46). A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma *boa* liderança por parte dos diretores das escolas é um fator importante para o sucesso dos processos melhoria e eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares, sendo o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam.

Para que as lideranças desempenhem nas organizações escolares um papel-chave é necessário que se possam relacionar com a melhoria dos processos e dos resultados educativos. A administração das escolas não se pode limitar a uma gestão burocrática, tem de promover uma organização para a aprendizagem, as lideranças são elementos estratégicos para introduzir mudanças educativas consistentes, cuja centralidade seja os modos de trabalho em contexto de sala de aula.

A eficácia de cada estilo de liderança depende do contexto humano e social, podendo ser necessário recorrer, em função das circunstâncias, a vários modelos de liderança. No processo evolutivo do estudo da liderança passou-se de modelos estáticos para os modelos que passam a ter em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados. O conceito de liderança transformacional utilizado pela primeira, em 1978, por James Burns, caracterizava-se pelo facto do líder motivar os liderados, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais. A partir desta ideia, Bass (1985) desenvolveu o conceito de liderança transformacional em que o líder, designado transformacional, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os liderados.

Segundo Hallinger (2003), no início dos anos 80, do século XX, a partir da investigação sobre escolas eficazes, surgiu o modelo de liderança pedagógica/instrucional, caracterizado por uma liderança centrada no currículo e na instrução. A liderança pedagógica/instrucional assenta num conjunto de comportamentos do líder para criar altos objetivos de desempenho elevados para professores e alunos, optando por uma ação estratégica de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

A liderança para a aprendizagem tem como principal objetivo a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem obtidos pelos alunos, mas também se preocupa com a

aprendizagem profissional e organizacional. Este tipo de liderança focaliza a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos, conhece os modos de ensinar dos professores e possui dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, sendo a melhoria das aprendizagens dos alunos entendida como o resultado de um processo coletivo de aprendizagem dos vários elementos e estruturas da escola.

A teoria da liderança distribuída reforça a existência de múltiplas fontes de influência dentro de qualquer organização (Spillane, 2006) e de acordo com Robinson (2008) a natureza da liderança distribuída engloba dois conceitos principais: liderança distribuída como distribuição de tarefas e liderança distribuída como processo de influência distribuída. O primeiro tem origem na teorização da liderança como o desempenho de tarefas específicas (Spillane, 2006), enquanto o segundo surge da visão de que a liderança é um processo de influência que muda a maneira como os outros pensam ou agem.

Este modelo caracteriza-se pelo facto da liderança estar distribuída pelas pessoas e pelas diferentes estruturas da escola, não estando apenas centrada na pessoa do diretor. Segundo Bolívar (2017) a liderança exercida pela direção de modo distribuído por outros membros da escola desempenha uma posição estratégica, pela capacidade de articular diversas variáveis, que de modo isolado, teriam pouco impacto nas aprendizagens, mas integradas produzem sinergias que incrementam consideravelmente esse impacto. A liderança distribuída fornece uma nova lente teórica que torna possível reconfigurar a prática de liderança nas escolas (Harris, 2004; Murillo, 2006), permitindo expandir a um trabalho consistente e colaborativo, tanto na tomada de decisões, como na própria capacidade humana da organização e “incorporar as atividades de alguns indivíduos de uma escola que trabalham para mobilizar e orientar outros” (Harris, 2004, p. 14).

Segundo Heck e Hallinger (2010), existe um efeito direto na liderança distribuída na mudança da capacidade académica das escolas e um efeito indireto significativo na aprendizagem dos alunos em determinadas áreas.

2.5. A escola e a melhoria dos processos e resultados

A mudança em termos educacionais do século XXI passa pela “criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em todos os lugares, o direito genuíno para aprender” (Bolívar, 2012, p. 25), mas para alcançar este objetivo é preciso promover *a capacidade interna para a aprendizagem* dos intervenientes e, especialmente, das escolas como organizações, pois numa escola é difícil “um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho” (Formosinho & Machado, 2009, p. 105).

Uma *comunidade de aprendizagem profissional* consiste num grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática e para melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2012). As dinâmicas que se geram no seio de uma comunidade de aprendizagem profissional desenvolvem uma cultura escolar orientada para a aprendizagem dos alunos, professores, pais e da escola enquanto organização que permite uma melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos.

3. Modelo de análise

O modelo de análise construído partiu do objeto em estudo e os dados empíricos obtidos, e mobilizou quatro dimensões de análise que vão desde a sala de aula ao contexto educativo (ver Figura 1).

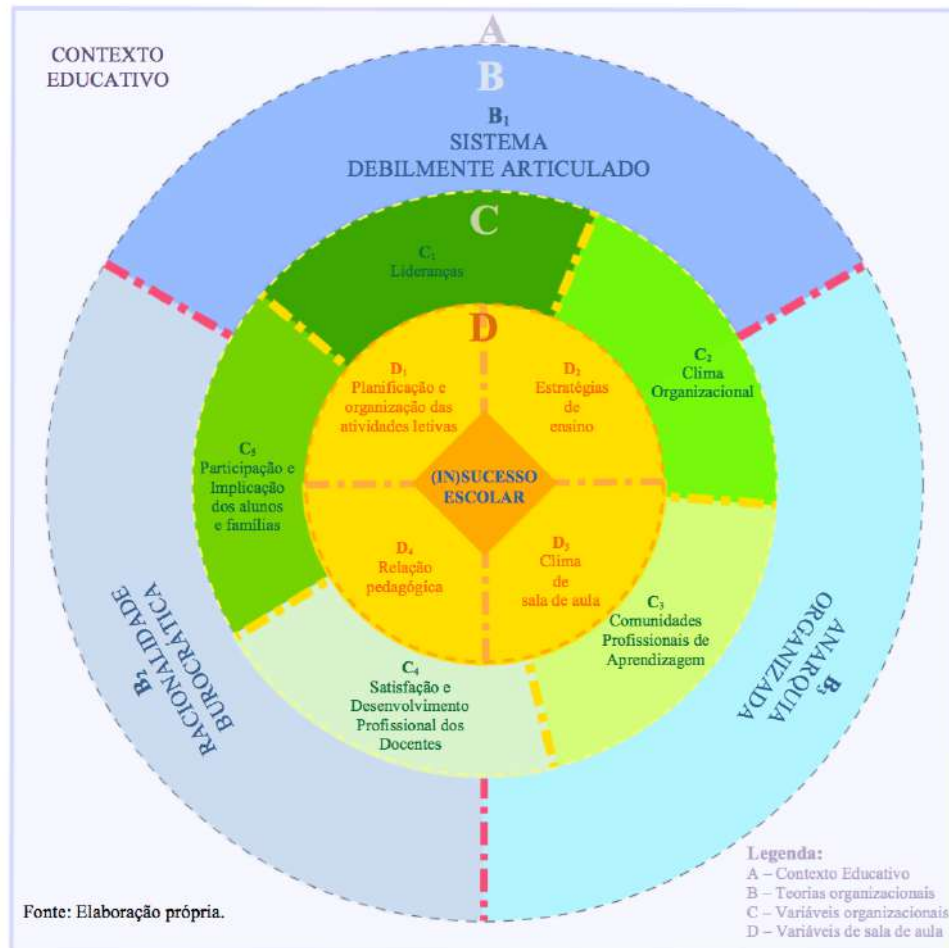


Figura 1: Modelo de análise multifocal

O contexto educativo (Dimensão A) tem influência nos processos organizacionais das escolas ao nível meso e ao nível micro. Pela revisão de literatura realizada e pelos dados obtidos na investigação considerámos que nas organizações escolares coexistem diferentes racionalidades e que estas explicam as várias lógicas de ação (Dimensão B). De facto, a existência de uma débil conexão entre intenções, metas e ações com efeitos ao nível do planeamento da ação educativa, a existência de muitas regras, o predomínio de documentos escritos e a uniformização de procedimentos, a tomada de decisões sem sequencialidade lógica, a não articulação dos problemas e das soluções e dos objetivos e das estratégias são características muito presentes nas organizações escolares.

Os processos organizacionais da escola incluem também variáveis organizacionais com implicações nos resultados escolares (Dimensão C) e variáveis da sala de aula que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos (Dimensão D).

No modelo esboçado, as quatro dimensões não são independentes entre si, existe uma fluidez entre elas, representada pelas fronteiras a tracejado. Nas organizações escolares as variáveis consideradas entrelaçam-se e influenciam-se mutuamente, não existindo

fronteiras rígidas a separá-las. Como o nosso modelo de análise cruza diferentes variáveis de uma forma dinâmica, desde a sala de aula ao contexto educativo, consideramos que é uma lente com potencial para ler os dados do fenómeno em estudo de uma forma muito abrangente.

Temos, no entanto, consciência que outras teorias e, consequentemente, outras variáveis poderiam ter sido mobilizados para a leitura dos dados, mas dado o nosso objeto de estudo, estamos convictos que as variáveis incluídas neste modelo de análise e as lentes teóricas convocadas são as que melhor nos permitiram descrever e interpretar o objeto de estudo e os dados recolhidos de forma articulada e completa através de um processo dialógico entre a(s) teoria(s) e a empiria que fomos observando e analisando.

4. Breve enquadramento teórico-metodológico

A investigação incidiu sobre duas escolas, de um concelho da área metropolitana do Porto, com contextos idênticos, mas com resultados académicos diferentes.

Com base nos objetivos propostos, e tendo em conta a natureza do objeto de estudo, foi delineada uma rota metodológica mista. As técnicas de recolha de informação utilizadas foram: análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e *focus group*, realização de questionários, observação de aulas e observação informal.

5. Apresentação dos resultados

Desta investigação retirámos alguns ensinamentos que poderão servir para melhorar a ação educativa nas escolas:

- A forma como se planeia e concretiza o processo ensino e aprendizagem e o clima de sala de aula são essenciais no (in)sucesso dos alunos. A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares.
- As lideranças fortes, efetivas, partilhadas, focadas nas aprendizagens são mais eficazes no sucesso dos alunos. As lideranças são peças fundamentais para a melhoria dos processos e dos resultados nas escolas. A melhoria dos processos e dos resultados escolares dependem de lideranças fortes e efetivas, atentas às aprendizagens de toda a comunidade educativa, que promovam reflexão sistemática sobre os processos e resultados, investigação sobre a prática e compromisso com a melhoria. As lideranças têm de estar centradas no ensino e na aprendizagem, não apenas em tarefas administrativas e ou de gestão, e têm de ser/estar partilhadas.
- O pensamento estratégico permite uma cultura organizacional integradora e uma cultura de aprendizagem global promotora de sucesso escolar. Os problemas ou necessidades de uma escola devem ser resolvidos envolvendo os professores, através de valores e visões partilhados, de uma responsabilidade coletiva e de uma aprendizagem focada nos alunos e na melhoria das suas competências. Só um grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização elevado permitirá uma melhoria contínua dos processos e resultados.

- A implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potenciam uma melhoria dos resultados dos alunos. O que faz mover as pessoas é a (auto)confiança nas suas possibilidades, a vontade individual e coletiva, a determinação, o propósito, a implicação, o compromisso. Só profissionais implicados e comprometidos poderão desenvolver projetos inovadores que potenciem uma melhoria dos resultados educativos.
- As escolas podem fazer a diferença na produção dos resultados dos alunos. Ainda que todas as escolas sejam parecidas, cada uma é diferente. Existem escolas que mesmo estando inseridas em contextos desfavoráveis conseguem obter bons resultados, devido à sua dinâmica organizacional, à sua cultura organizacional, ao tipo de liderança que é exercida e aos efeitos que conseguem gerar, à forma como planeiam e concretizam o seu processo de ensino e aprendizagem.

6. Conclusão

O modelo de análise construído para analisar a problemática em estudo mobilizou várias dimensões de análise, desde a sala de aula ao contexto educativo. Este modelo congrega processos organizacionais e a sua relação com o (in)sucesso escolar, cruzando perspetivas e teorias, de uma forma fluída e dinâmica, uma vez que nas organizações escolares todas as variáveis se entrecruzam e se influenciam mutuamente. Consideramos que este modelo de análise pode ser utilizado em *outros contextos* e ou adaptado (incluindo *outras variáveis* ou retirando *variáveis*), porque o caminho percorrido e as conclusões alcançadas suscitam vontade de estudar outras realidades e ou outros fatores com o propósito *(re)ver* a escola esse “*lugar de múltiplos lugares*, olhares, visões, pulsares, razões, sentimentos” (Cabral, 2014, p. 16), “*lugar da esperança residual*. Lugar de afetos e angústias, lugar de solidões, convivialidades e cumplicidades. Lugar paradoxal de sofrimento, resignação e alegrias” (Alves, 2012b).

7. Referências

- Alves, J. M. (2012a). Uma Pedagogia da desaprendizagem. [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/261339.html?thread=220123>. [Consultado em 30/01/2018].
- Alves, J. M. (2012b). Da escola. Lugar único. [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/287236.html> [Consultado em 30/01/2018].
- Alves, J. M. (2015). As lideranças nas organizações escolares – Uma prática essencial. [Em linha]. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html>. [Consultado em 04/01/2019].
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In Formosinho, J. et al. (org.), Nova organização da escola. Caminhos de possibilidades, pp. 19-38. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Machado, J. e Alves, J. [org.], Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas [e-book], pp. 39-54.
- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.

- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). Lideranças Pedagógicas e Transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral e J. Alves (coord.), *Da construção do sucesso Escolar – uma visão integrada*, pp. 47-68. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (coord.), *As organizações escolares em análise*, pp. 123-140. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cabral, I. (2014). Gramática Escolar e (in)sucesso - Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). Ensaio breve para reinventar as práticas de escolarização. In I. Cabral e J. Alves (coord.), *Da construção do sucesso Escolar – uma visão integrada*, pp. 7-10. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou E. (2011). *Successful School Leadership: Linking With Learning and Achievement: Linking with Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329 – 351. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters*. Corwin Press.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. [Em linha]. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf> [Consultado em 03/12/2018].
- Pina, R. (2015). *Da Liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos – Um Caminho a Percorrer*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Novembro de 2015. (não publicada)
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational*, 46(2), pp. 241-256.
- Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. & Lemos, V. (2015). A construção do sistema democrático de ensino. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. Volume I: A construção do sistema democrático de ensino*, pp. 35-88. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, E. A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (org.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 59-108. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L. (2012). Leading professional learning communities. In C. Wise, P. Bradshaw e M. Cartwright, *Leading Professional Development*, pp. 225-239.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. In *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 59-81.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp. 1-19.

As Atividades de Enriquecimento Curricular como espaço de reflexão sobre educação e território.

Vera Lazana¹, Ana Isabel Andrade², Gillian Owen Moreira³
vera.lazana@ua.pt, aiandrade@ua.pt, gillian@ua.pt

¹Universidade de Aveiro, Portugal

² Universidade de Aveiro - Departamento de Educação e Psicologia, Portugal

³ Universidade de Aveiro - Departamento de Línguas e Culturas, Portugal

Resumo

Apresenta-se aqui um estudo de caso, de cariz exploratório, que incide sobre a colaboração docente entre professores de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB), em Portugal, e que tem por base um plano de intervenção local, desenvolvido por uma autarquia. Foram analisadas as perceções de dezasseis professores de Inglês relativamente às ações colaborativas que entendem ter desenvolvido entre si e com os professores generalistas do 1º CEB, durante um ano letivo. Os resultados da investigação remetem para a importância da articulação curricular realizada nos contextos das escolas do 1.º CEB, dando pistas sobre como pode ser contextualizada na experiência do aluno e relacionável com outros saberes. Este estudo contribui, ainda, para a compreensão de qual pode ser o papel de uma coordenação concelhia porque conjuga a explicitação de um plano de intervenção e o acompanhamento dos seus resultados.

Palavras-Chave: Professores De Inglês, Trabalho Colaborativo, Liderança, Comunidade De Prática.

1. Introdução

O estudo que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito de uma investigação mais alargada (Lazana, 2020) que visou perceber como é que a articulação curricular pode ser promovida no 1.º CEB, a partir do ensino de Inglês.

Mais concretamente, neste texto é focado o trabalho colaborativo docente, tendo por base a análise das perceções dos professores de Inglês. São identificadas e caracterizadas ações colaborativas desenvolvidas entre os professores de Inglês e por eles entendidas como tal e estabelece-se uma relação entre essa colaboração e a articulação curricular horizontal com o professor generalista, optando-se aqui por centrar a análise nos dados recolhidos a partir dos professores de Inglês.

As características deste grupo de professores de Inglês e a evolução do seu pensamento sobre formas de trabalho docente e modos de organização curricular são apresentadas com algum detalhe, sendo indissociáveis do contexto em que a sua formação e as suas práticas docentes ocorrem. Assim, o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e as opções locais para a sua implementação contextualizam este estudo e tornam-no distintivo.

2. Contexto da investigação

A presente investigação decorreu num concelho do sul de Portugal. No ano letivo em que o estudo foi efetuado (2012/2013) havia, nesse concelho, 25 escolas de 1.º CEB, distribuídas por quatro agrupamentos de escolas. A autarquia era a entidade promotora do Programa AEC, tendo contratado 16 professores para garantirem o “Ensino de Inglês”.

O Município designou uma equipa de coordenação do Programa, constituída por um coordenador geral (técnico superior na Divisão de Educação e Ação Social) e por coordenadores pedagógicos, por área. Os coordenadores pedagógicos eram também professores das AEC, contratados da mesma forma que os restantes docentes, sendo responsáveis por apoiar o planeamento, o desenvolvimento (assegurando, também, substituições) e, de uma forma geral, o acompanhamento e a avaliação de cada uma das áreas. No que respeita à avaliação dos professores, o processo envolvia a assistência de uma aula por período a cada professor AEC pela coordenação (e por elemento das direções de agrupamento, se assim o entendessem).

No que respeita a estratégias de capacitação dos professores de Inglês, o Município organizava, anualmente, vários momentos formativos comuns a todos os professores AEC e outros específicos para este grupo. Apresenta-se agora, concretamente, a forma como o Município procurou ultrapassar a dificuldade de articulação curricular, no ano letivo em que esta investigação teve lugar.

A autarquia delineou uma estratégia de capacitação dos professores de Inglês para trabalharem com o professor titular de turma de uma forma mais informada e colaborativa. Essa estratégia consubstanciou-se num plano de intervenção e envolveu quatro grandes ações:

- a formação dos professores de Inglês – quatro workshops de grupo que incidiram sobre o ensino de Inglês, estratégias colaborativas e a articulação curricular horizontal;
- o incentivo e criação de condições para a partilha de recursos e experiências entre os elementos da equipa – foram criados recursos pedagógicos originais pelos professores de Inglês e garantidos mecanismos facilitadores da sua partilha entre os elementos do grupo quer através de espaços físicos, quer de plataformas informáticas;
- o acompanhamento do processo de planeamento curricular e de aulas, pela coordenação – foi, por exemplo, elaborada uma planificação concelhia, primeiro em pequeno e depois em grande grupo; adotado um modelo de assistência de aulas pela coordenação e criados modelos para transmitir, trimestralmente, aos encarregados de educação a informação sobre os conteúdos trabalhados e a trabalhar pelos alunos e as competências a desenvolver, entre outros;
- a promoção de momentos de reflexão sobre a evolução das práticas – salienta-se a existência de um espaço para reflexão, incluído nos planos de aula (reflexão para a ação) e a elaboração de um portefólio individual, elaborados pelos professores de Inglês e entregues à coordenação, após o final do ano letivo (reflexão sobre a ação).

3. Enquadramento teórico

3.1. As comunidades de prática

Wenger, McDermott & Snyder (2002) definem “comunidade de prática” (CoP) como um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um tema e que aprofundam o seu conhecimento e experiência nesta área, interagindo entre si regularmente. Portanto, o conceito de CoP é contextualizado numa perspetiva social da aprendizagem e baseia-se no pressuposto de que se aprende através da prática, numa relação socialmente participada e baseada no diálogo, na partilha, na confiança, na negociação (de objetivos, modos de trabalho e de relacionamento) e na mutualidade (Wenger, 2008).

De acordo com Wenger (2008), uma CoP depende da existência de três elementos: um empreendimento comum, um empenhamento mútuo e um repertório partilhado sobre as formas de fazer as coisas.

O empreendimento comum resulta de um processo de negociação entre todos os membros da comunidade para gerar novo conhecimento. Há um empreendimento, ou projeto, conjunto, quando, através de um processo consciente de identificação e negociação, se constrói uma nova identidade, coletiva e individual (Wenger, 2008).

O empenhamento mútuo traduz-se na construção de laços cada vez mais fortes e respeita à participação ativa dos seus membros, requerendo o desenvolvimento de ações para que estes se sintam incluídos e se envolvam em questões relevantes para a comunidade (Silva, 2010; Wenger, 2008).

O terceiro aspeto distintivo das comunidades de prática, o repertório partilhado, diz respeito aos recursos que são partilhados pelos seus membros, o que se manifesta, como refere Silva (2010):

(...) em usos (a forma como, por exemplo, os documentos são processados na comunidade), nas rotinas (como a disposição dos participantes durante as reuniões), na utilização de determinadas palavras (com destaque especial para a criação e o uso de metáforas), nas histórias, enfim, em símbolos cujo significado é negociado e incorporado nas práticas da comunidade (pp. 52-53).

Apesar de partilharem esta estrutura comum – empreendimento comum, empenhamento mútuo e repertório partilhado –, as comunidades de prática podem assumir configurações distintas. Há, por exemplo, comunidades de prática pequenas e outras grandes, umas formadas online e outras localizadas num determinado espaço geográfico, algumas que duram muito tempo e outras com uma existência breve (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

As comunidades de prática têm implicações no intercâmbio de conhecimentos. São estruturas promotoras do desenvolvimento profissional de professores, dado possibilitarem momentos de reflexão sobre a prática docente, promoverem uma visão partilhada e uma compreensão mútua sobre os problemas, bem como uma maior confiança na abordagem desses problemas (Day, 2001; Meirinhos & Choupina, 2014; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). As comunidades de prática têm, ainda, implicações em mudanças de comportamento, nomeadamente em termos da capacidade de cooperação e de coordenação de ações em prol de objetivos comuns (Michaux, 2011).

3.2. A colaboração e lideranças

Wenger (2008) põe em destaque uma associação entre comunidades de prática e culturas colaborativas, aquando da apresentação dos princípios de aprendizagem social. O processo de aprendizagem coletiva que se gera nas comunidades de prática torna-as espaços de reconstrução de saberes, constituindo-se como alavancas necessárias para uma reflexão dos professores sobre o currículo.

A colaboração é aqui entendida enquanto cultura docente, que, de acordo com Lima (2002) reflete a forma como os professores “se veem a si e aos seus pares e como se relacionam com eles” (p. 23) e, portanto, que condiciona a forma como os professores pensam e agem sobre o currículo. Neste sentido, quando discutimos possibilidades de ação das comunidades de prática sobre o currículo, estamos já a considerar que essas ações terão de estar apoiadas num forte trabalho colaborativo de professores em prol de um currículo “contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002, p. 8) para os seus alunos.

São vários os autores que têm destacado o papel da liderança no desenvolvimento e resultados do trabalho colaborativo (Cosme & Trindade, 2002; Martínez-Valdivia, García-Martínez & Higuera-Rodrigues, 2018, entre outros).

De acordo com Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015), a liderança confere dinamismo ao grupo de trabalho, através da valorização de contributos e do incentivo à melhoria contínua. Estes autores (idem) realçam a importância de, sempre que falamos de colaboração, haver a distribuição desse papel de liderança, numa lógica de entreajuda entre todos os elementos do grupo e de complementaridade de papéis. Também Wenger (2000), a este propósito, salienta a importância de uma liderança plural, partilhada e transparente, que recaia sobre diferentes membros, consoante as necessidades e as competências que lhes são reconhecidas pelo grupo em determinado momento.

Esta pluralidade não interfere com a necessidade de determinado(s) membro(s) assumir(em) um papel de líder(es) de forma mais constante e generalizada. Assim, e de acordo com Meyer, Vosgerau & Borges (2018), os coordenadores e gestores, responsáveis por uma liderança do dia-a-dia (Wenger, 2000), devem saber envolver os docentes em processos conjuntos de tomada de decisão.

Cosme & Trindade (2002), também a esse propósito, defendem que, para existir uma liderança eficaz e que contribua para o trabalho colaborativo, o líder deve aceitar e gerir os consensos e divergências; rentabilizar, com equilíbrio, os documentos em função da sua pertinência para o grupo; valorizar a potencialidade dos momentos de balanço e de avaliação na reflexão e (re)definição do percurso do grupo; clarificar posições e favorecer a apresentação de alternativas esclarecidas e eficazes.

4. Metodologia

Esta investigação assume a forma de um estudo de caso único (Yin, 2014). A unidade de estudo é o grupo de 16 professores de Inglês no 1.º CEB, inseridos num mesmo contexto organizacional de trabalho, recrutados por uma autarquia e liderados por uma coordenadora.

Apesar de esta investigação ser um estudo de caso, apresenta algumas características de investigação-ação, que advêm do facto de se tratar duma investigação assente na análise das perceções dos professores de Inglês ao longo do período de um ano letivo, daí resultando que o processo de recolha de dados evidenciasse uma forte relação entre a ação docente e a reflexão crítica, remetendo para processos de mudança relacionados com as práticas docentes.

Em termos metodológicos, realça-se, ainda, o facto de a primeira investigadora desempenhar, simultaneamente, as funções de coordenadora pedagógica e formadora do grupo de professores de Inglês que participa neste estudo. Este triplo papel enriqueceu o processo de recolha de dados, pela proximidade da investigadora relativamente ao fenómeno observado (por exemplo, Morgado, 2012, a esse propósito), mas implicou, também, alguns cuidados éticos acrescidos, para assegurar que esta proximidade fosse marcada pela neutralidade da investigadora, evitando a distorção ou manipulação dos dados. Assim, procedeu-se à eliminação de uma questão desse questionário em que os professores de Inglês deveriam identificar as escolas em que lecionavam e optou-se pela realização das entrevistas após o final do ano letivo para diminuir ou eliminar um eventual desconforto com uma suposta avaliação do seu trabalho por parte da coordenadora/ investigadora.

4.1. Participantes

Neste estudo participam 16 professores de Inglês, o que corresponde à totalidade de professores desta área recrutados pela autarquia no ano letivo em que o estudo decorreu. O grupo de professores de Inglês é constituído por 13 elementos do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com uma média de idades situada nos trinta e quatro anos. Todos os profissionais possuíam licenciatura, a maioria no ensino de Inglês, mas para outros níveis de ensino.

Apenas 7 dos 16 profissionais tinham mais de 5 anos de experiência profissional no 1.º CEB. 15 dos 16 participantes já haviam integrado, durante 3 ou mais anos, o grupo de professores da AEC de Inglês deste concelho.

4.2. Recolha de dados

Ao longo do processo de investigação foram recolhidos diversos dados através de inquérito por questionário; entrevista; e pesquisa documental (da reflexão das aulas assistidas e dos documentos elaborados pelos professores de Inglês nos workshops) complementada pela técnica de observação (notas de campo).

O questionário foi aplicado aos professores de Inglês, no início da investigação e visou caracterizar estes docentes e identificar as suas representações sobre a formação para a docência de Inglês no 1.º CEB, o ensino de línguas e a articulação curricular. A aplicação deste instrumento foi seguida pela realização de pesquisa documental pela coordenadora/investigadora de 47 reflexões elaboradas pelos professores de Inglês sobre as suas aulas (estavam previstas 48 - 1 reflexão por período e por professor -, mas uma das reflexões não foi entregue) e de 30 registos escritos, também elaborados por estes docentes (14 registos escritos no workshop I - “pirâmide das minhas prioridades profissionais” e “pirâmide das prioridades do grupo”- e 16 registos no workshop II - (“Gostaria de.../ posso ajudar a/em...”).

A pesquisa foi complementada pela observação da investigadora: observação participante nos workshops e observação não-participante nas aulas assistidas dos professores de Inglês. Dada a identidade plural da primeira investigadora, o registo da sua observação apenas foi possível a-posteriori, ou seja, após a assistência de aulas e a realização das sessões de trabalho presenciais.

Por último, a entrevista semi-estruturada, aplicada aos professores de Inglês, após o final do ano letivo, possibilitou perceber qual era o entendimento destes docentes relativamente ao trabalho colaborativo; o papel do trabalho colaborativo sobre as práticas de articulação curricular horizontal e o impacto do grupo de professores de Inglês no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros.

4.3. Análise de dados

Foi realizada análise estatística para a maioria dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário; análise de conteúdo para as entrevistas e a alguns dos dados do questionário e, ainda, a análise documental interna para documentos produzidos pelos professores de Inglês nos workshops I e II (pirâmides de prioridades e grelha para assistência de aulas entre pares), planos de aulas (assistidas pela coordenação) e respetivas notas de campo.

A análise estatística foi realizada com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), através do qual foram efetuadas descrições (para conhecer a média, a moda e a mediana); utilizado o método de distribuição de frequência e realizada análise de correlações. Dado o tamanho da amostra e a escala, aplicámos e analisámos a correlação Spearman's para percebermos a relação entre dados do questionário aplicado aos professores de Inglês.

A análise de conteúdo realizou-se com o apoio do N-VIVO para garantir um maior rigor do processo de análise e codificação dos dados. Após a definição do corpus de análise e das categorias, optámos pela análise temática categorial (Quivy & Campenhoudt, 1998), ou seja, pela escolha do tema como unidade de análise.

Após cada recorte do texto em unidades temáticas, inscreveu-se um código para identificar cada documento e ser identificada a sua proveniência (Amado, 2014). Assim, utilizaram-se os códigos (QPI) para identificar as unidades de análise provenientes do questionário aplicado aos professores de Inglês; (RA) para identificar as reflexões de aulas; o código (E) para identificar as entrevistas; (PPP) e (PPG) para identificar os documentos elaborados pelos professores de Inglês no workshop I designadamente, as pirâmides das prioridades profissionais de cada elemento do grupo e das pirâmides profissionais do grupo (como unidade); o código (NCAA) para identificar as notas de campo das aulas assistidas e (NCW) para as notas de campo dos workshops, acrescentando um algarismo no caso das notas de campo, conforme o número de workshop ou de aula assistida.

Dada a temática selecionada para o presente artigo, apresenta-se a análise de dados relativos à categoria “trabalho colaborativo”. Foram consideradas as unidades de registo em que os professores de Inglês evidenciaram, nas entrevistas, o seu entendimento de trabalho colaborativo, a sua perceção sobre os fatores que podem influenciá-lo e as formas de o operacionalizar, bem como as suas mais-valias para o professor, os alunos e para o currículo. Incluíram-se, ainda, nesta categoria as unidades de registo que

revelaram uma avaliação dos professores de Inglês relativamente ao processo e aos resultados das ações desenvolvidas colaborativamente pela equipa de trabalho, bem como propostas com vista a concretizar ou a intensificar o trabalho colaborativo.

A análise documental interna visou garantir a compreensão do sentido exato dos documentos (Amado, 2014; Pinho, 2019), assumindo particular relevância nesta investigação, designadamente para o conhecimento das características da equipa de professores de Inglês (ex. existência ou não de interesses comuns entre os seus membros) e dos mecanismos de trabalho colaborativo que esses professores desenvolveram, refletindo criticamente e encontrando formas conjuntas de enriquecimento mútuo. Também, a análise documental interna dos documentos disponibilizados nos workshops I e II possibilitaram esclarecer, complementar e exemplificar inferências recolhidas através de outras fontes.

5. Resultados

5.1. Trabalho colaborativo docente

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, os professores de Inglês entendiam o trabalho colaborativo docente como muito importante por lhes possibilitar aceder a outras perspetivas. Para estes docentes, essa forma de trabalho requeria características pessoais como a compreensão ou a disponibilidade, mas igualmente a existência de uma equipa de trabalho, em que prevalecesse a união, conforme ilustra o exemplo que se segue:

(...) para haver boa colaboração entre todos os elementos do grupo, acho que tem que... tem que existir uma equipa e a equipa só se constrói com bastante trabalho, com bastante interação, com boa comunicação e uma boa equipa precisa de ter algum tempo para se conhecer, para construir esse valor. Portanto, o trabalho colaborativo depende da equipa que tem (EN).

Entre os diversos fatores condicionantes do trabalho colaborativo indicados pelos professores de Inglês (fatores atitudinais, organizacionais, curriculares, temporais e espaciais), destaca-se o tempo. As unidades de registo foram agrupadas em três grandes grupos: unidades de registo que evidenciavam a necessidade de organizar o horário do professor de Inglês de outro modo (marcação de horas concretas para trabalho colaborativo); de ajustar os horários dos professores de Inglês aos dos professores titulares (horas comuns e mais tempo para os professores de Inglês na mesma escola) e de haver continuidade do trabalho conjunto, visto considerarem que uma boa equipa precisa de tempo para surgir e se manter ativa.

Os dados recolhidos permitiram identificar cinco grandes formas de operacionalizar o trabalho colaborativo: o planeamento, a lecionação de aulas, o investimento formativo, a criação e partilha de recursos e as iniciativas conjuntas. Neste texto, apresentamos, para cada uma, o que os docentes de Inglês entenderam ter maior relevância.

Ao nível do planeamento, mereceu maior referência o processo de elaboração da planificação concelhia de Inglês, orientada para a articulação curricular horizontal, inicialmente em pequeno e depois em grande grupo. Após a apresentação de proposta de planificação pelo professor de Inglês, havia uma análise conjunta com o docente generalista para adequar essa proposta a cada grupo turma. Como se percebe pelo excerto desta entrevista, os professores de Inglês consideraram ter havido uma

participação efetiva dos vários elementos do grupo num documento que passou a ser uma espécie de guia inicial comum:

Lá está, o facto de todos estarmos a trabalhar num documento comum e depois serem não só “Ah, eu fiquei com a do 3.º ano, não vou ligar mais nenhuma às outras”. Não, o facto de todos pegarmos e vermos maneiras de enriquecer aquela ou de alteração, mas sempre com vista ao enriquecimento de alguma coisa. Acho que, apesar de ter custado um bocadinho o sábado, não é? Estarmos lá porque era sábado, mas foi enriquecedor desta forma porque todos nós tivemos uma palavra a dizer e o trabalho não ficou fechado enquanto todos não concordaram com aquilo que se estava a passar (EM).

Conforme salientado pelo docente M, a discussão da proposta de planificação concelhia em grande grupo foi realizada durante um workshop que, por opção dos professores de Inglês e para assegurar um maior tempo disponível em conjunto para todos os membros, teve lugar num sábado. Houve, portanto, abertura e disponibilidade dos docentes para usarem o seu tempo livre em prol da concretização deste objetivo comum.

Relativamente à lecionação de aulas, a assistência de aulas entre colegas de Inglês, numa lógica de amigo crítico (proposta apresentada por um dos elementos do grupo durante o workshop II) foi considerada, por estes docentes, como uma oportunidade para perceberem como outros colegas com funções idênticas e em contextos semelhantes ultrapassavam dificuldades comuns.

Verificou-se apenas uma referência ao investimento formativo como forma de operacionalizar o trabalho colaborativo, mas, ainda assim, considerada pertinente, na medida em que evidenciou uma maior disponibilidade por parte de professores titulares de turma e professores das AEC para colaborarem, apoiando-se e enriquecendo-se mutuamente, nesse ano letivo:

No outro, depois a questão dos quadros interativos, aí é outro tipo de colaboração já. É o tipo de trabalho colaborativo já com o professor titular a ensinar e a partilhar. Isso é bom... ver que eles também estão disponíveis... já estão disponíveis para este tipo de iniciativas, o que há uns anos era impensável. Impensável algum deles dar tempo sequer para as AEC. Não, nem pensar. É bom ver a evolução... mesmo. E eu que tenho estado sempre na mesma escola há 5 anos, é bom ver a evolução deles lá e a maneira como lidam connosco (EM).

Os dados mostram que todos os elementos do grupo estavam disponíveis para criarem e partilharem recursos pedagógicos entre si. Na opinião dos entrevistados, a produção de recursos pedagógicos por todos os professores de Inglês, posteriormente compilados na “Primary Teacher Box”, ou seja, numa bolsa de recursos para o ensino de Inglês organizada por temas e estratégias de ensino, bem como a partilha desses recursos e a sua melhoria (colegas que utilizaram recursos elaborados por outros também apresentaram propostas de melhoria) através do seu armazenamento e disponibilização na Dropbox foi um claro exemplo de trabalho colaborativo docente.

Os professores de Inglês salientaram, ainda, que o trabalho colaborativo havia passado pela organização e implementação de diversas iniciativas, entre as quais as finais de escola e de agrupamento do “Spider Game”, as olimpíadas de Inglês e outras iniciativas propostas e desenvolvidas em escolas ou em espaços públicos da cidade.

A análise de dados evidencia as mais-valias do trabalho colaborativo nas representações dos professores sobre a prática docente, sobre as relações interpessoais e o desenvolvimento profissional, sobre as práticas de articulação curricular horizontal e a aprendizagem dos alunos. A referência que se segue exemplifica-o:

(...) o trabalho colaborativo que tivemos primeiro entre nós, professores de Inglês, e depois mais tarde com os titulares, desde a elaboração da planificação até ao trabalho dos temas permitiu-me fazer essas alterações e trabalhar em colaboração primeiro com os meus colegas, com a coordenação e depois com, com os titulares de turma e acho, acho que é positivo porque facilitou o processo de... o meu trabalho e o processo de aprendizagem dos alunos (EJ).

A análise de dados evidencia uma relação entre o trabalho colaborativo e uma forma particular de olhar para o currículo, percebido pelos professores de Inglês como necessariamente co-construído pela equipa docente do 1.º CEB. No centro do trabalho colaborativo descrito encontra-se o objetivo comum e que terá sido mobilizador: ensinar Inglês em articulação curricular horizontal com o professor generalista.

Os professores de Inglês fizeram uma avaliação positiva do papel da equipa de trabalho no desenvolvimento profissional dos seus membros. Explicaram que o facto de se tratar deste grupo em particular, com características também elas propícias ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, como a abertura à mudança, o dinamismo, o empenho e o comprometimento dos seus membros, bem como a existência de uma relação de confiança entre todos levou a que ultrapassassem com maior facilidade alguns obstáculos:

(...) Acho que o grupo é muito coeso. (...) Pronto, os colegas têm sempre uma ideia nova para dar e acho que isso é sempre fundamental. Nesse aspeto, fez-me sempre desenvolver como profissional. Fui aprendendo sempre coisas novas, fui partilhando... trabalhei sempre em grupo. Acho que é extremamente importante, não é? Quando se trabalha em grupo, acho que tudo corre da melhor forma e eu tenho muita sorte. Gosto muito do meu grupo. Trabalhamos muito bem. E depois com os professores todos em conjunto também. Penso que funcionamos muito bem, o que é bom para todos e para o grupo em si (EG).

A análise de dados também possibilitou perceber que, para estes docentes de Inglês, o trabalho conjunto desenvolvido pela equipa gerou mudanças ao nível do reconhecimento social do grupo. Estes profissionais entenderam ter havido uma maior preocupação em trabalharem com a comunidade educativa e que essa maior aproximação conduziu a um maior reconhecimento do trabalho que desenvolviam nas AEC:

(...) temos vindo a melhorar também a forma como nos deixamos ver para fora, como somos vistos para fora, temos melhorado o nosso trabalho (...) (ED).

O facto de os professores de Inglês terem valorizado, conforme o fizeram, o trabalho colaborativo para o reconhecimento social do grupo que integravam revela que este é um aspeto fundamental na motivação dos professores e no desenvolvimento de práticas futuras colaborativas, particularmente (mas não exclusivamente), quando a realidade em análise é no âmbito do Programa AEC.

Os professores de Inglês também apresentaram propostas de melhoria relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido, salientando a importância de haver continuidade. Entre essas propostas consta um maior investimento em ações de capacitação/formação pela partilha entre colegas do 1.º CEB, como a que foi anteriormente descrita.

Ainda que os dados recolhidos a partir das reflexões dos professores de Inglês sobre as aulas assistidas não sejam desenvolvidos neste texto por dizerem respeito à articulação curricular horizontal, cujos dados não são aqui desenvolvidos, é relevante para a temática em análise quer a referência ao processo de assistência de aulas pela

coordenação como parte do plano de intervenção da autarquia (já anteriormente explicitado), quer a algumas características dos professores, recolhidas a partir das notas de campo das aulas assistidas.

A análise documental interna dessas notas de campo espelha a diversidade no seio do grupo e dão dados importantes sobre o processo de aprendizagem dos professores de Inglês, designadamente, sobre como ultrapassaram inseguranças, experimentaram e reconheceram resultados positivos de experiências de colaboração docente em prol da articulação curricular horizontal nas suas práticas docentes e nos resultados de aprendizagem dos alunos. Transcreve-se parte de uma destas notas de campo para ilustrar o que acaba de ser referido:

Começo pelo final ... a professora no final da aula confidenciou os seus receios face à mudança na exploração de conteúdos que agora constava na planificação. O que antes se trabalhava em termos do tema “Food” passa a possibilitar relações com hábitos saudáveis, inclusive de higiene oral e havia que perceber qual a reação dos alunos a esta mudança. (...) A docente foi realizando várias ligações ao longo da aula com outras aprendizagens! (...) Como ela própria reconheceu posteriormente, os seus receios iniciais não se justificavam (NCAA-H1).

De uma forma geral, os dados mostram uma evolução sobre o que os professores de Inglês entendiam terem sido as suas práticas de colaboração docente e de articulação curricular horizontal.

6. Conclusões

Os resultados apresentados neste estudo mostram que se verificaram determinadas condições estruturais, tais como, a existência de tempo para dialogar e refletir sobre os alunos, objetivos e práticas docentes, espaços para esses encontros, estruturas de comunicação e o empoderamento dos professores de Inglês, que possibilitaram que este grupo se constituísse como uma CoP.

A síntese que se segue (ver Tabela 1) evidencia a relação entre as características destas comunidades, conforme definido por Wenger (2008), e as características deste grupo.

Tabela 1: Relação entre as dimensões e indicadores de uma CoP e as características dos participantes da investigação.

	Indicadores de formação de uma CoP propostos por Wenger (2008)	Características observadas na equipa de professores de inglês desta investigação
Empreendimento o conjunto	Saber o que os outros sabem, o que fazer e como podem contribuir para o empreendimento.	- Conhecimento das competências dos colegas; - Empenho em contribuir para a melhoria do processo de ensino de inglês no 1.º CEB; - Importância da liderança para melhorar as práticas e encorajar as discussões.

	Indicadores de formação de uma CoP propostos por Wenger (2008)	Características observadas na equipa de professores de inglês desta investigação
	Capacidade de avaliar a adequação de ações e produtos.	- Acesso a todos aos recursos produzidos e disponibilizados por mail, na Dropbox e no Centro de Recursos; - Avaliação das ações desenvolvidas, redefinição ou alteração das suas ideias em função da evidência de resultarem ou não na sua prática diária.
	Discurso comum refletindo uma determinada perspetiva do mundo.	- Partilha de ideias e negociação de um projeto conjunto (maior ACH a partir do ensino de inglês no 1.º CEB); - Reflexão crítica e construção partilhada do conhecimento; - Construção conjunta de conhecimento para transformar o ensino e a aprendizagem de inglês no 1.º CEB; - Interesse em criar mudanças sustentadas, levando a projetar a ação presente no futuro.
Empenho mútuo	Formas compartilhadas de envolvimento em tarefas coletivas.	- Ajuda mútua; - Assunção de propostas inicialmente individuais como conjuntas.
	Consenso substancial nas descrições dos participantes sobre quem pertence à CoP.	- Características comuns, como o interesse pela docência de inglês e a discussão frequente e de forma aberta sobre as suas experiências
	Ferramentas, representações e artefactos específicos.	- Partilha de repertórios, possibilitando a partilha de recursos e a construção de representações sobre a ACH, que passou a ser percebida de forma mais concreta e exequível em sala de aula; - Colaboração assumida (e sentida) como um fator importante no desenvolvimento profissional do professor.
	Gíria e atalhos na comunicação, bem como facilidade na produção de novos modos de comunicação.	- Utilização por todos de expressões relativas a práticas de gestão curricular, como é o caso de colaboração docente e de ACH (partilha de repertórios)
	Certos estilos reconhecidos como associados aos membros.	Objetivos, palavras usadas, preocupação com a ACH.
Repertório partilhado	Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.	- Respeito pelas opiniões de todos e procura de consensos (liderança como apoio à formação de consensos).
	Rápido fluxo de informação e propagação de inovações.	- Partilha de informações sobre o que aprendiam com outros elementos do grupo, não apenas em momentos formais, mas, e sobretudo, informais.

	Indicadores de formação de uma CoP propostos por Wenger (2008)	Características observadas na equipa de professores de inglês desta investigação
	Ausência de preâmbulos introdutórios, como se as conversas e interações fossem a continuação de um processo em curso.	- Interações no grupo apoiadas na amizade e confiança entre os elementos.
	Apresentação rápida de um problema a ser discutido.	- Discussão, no grupo, sobre dificuldades no ensino de inglês e consequente identificação de medidas a desenvolver, preconizando estratégias colaborativas.
	Identidades mutuamente em definição.	- Identificação como membros do grupo e professores de inglês no 1.º CEB.
	Histórias partilhadas, anedotas privadas.	- O empenhamento permitiu um maior envolvimento entre os membros e estabelece-se uma relação de amizade; - Integração de novos membros no grupo.

Fonte: Lazana, (2020), adaptado do modelo de Hilário (2017) e Wenger (2008).

A identidade desta comunidade constituiu-se a partir da prática e foi um processo a par do desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens (de forma participada) sobre práticas pedagógicas de ensino de Inglês no 1.º CEB, estratégias de colaboração docente e articulação curricular horizontal.

A análise das perceções dos professores de Inglês sobre o trabalho colaborativo permite concluir que o trabalho colaborativo não se restringiu a uma simples partilha, sendo apoiado em mecanismos de liderança, com regras de funcionamento estabelecidas no seio da equipa, capacidade de diálogo e valorização de contributos individuais em prol de objetivos comuns. Foi através de diversos dispositivos, entre os quais workshops, coordenação e apoio e a observação por pares que estes docentes foram desenhando o seu processo de desenvolvimento como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas que uma maior articulação curricular horizontal lhes foi colocando.

Esta investigação mostra, igualmente, que uma liderança forte pode contribuir para ultrapassar eventuais resistências iniciais dos professores a um trabalho mais colaborativo.

De acordo com os dados obtidos, pode concluir-se que os coordenadores locais do Programa assumem uma posição de relevo para promover a interação entre todos os atores educativos e que essa liderança contribuiu significativamente para que fosse possível desenvolver trabalho em equipa no planeamento e avaliação das atividades e projetos. Esse trabalho, realizado num ambiente de abertura e confiança envolveu a partilha de ideias e reflexões conjuntas e terá tido resultados positivos nas ações desenvolvidas pelos professores nas escolas.

7. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Lazana, Vera (2020). *Articulação curricular horizontal: um estudo sobre o ensino de inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, M. (2012). *A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Choupina, E. (2014). O desenvolvimento profissional em comunidade virtual de prática. *EDUSER: Revista de Educação*, 6 (1), 50-65.
- Meyer, P., Vosgerau, D. & Borges, C. (2018). Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. *Práxis Educativa* 13 (2), 312-329. doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0004>
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Pinho, S. H. F. (2019). *Contributos da Análise da Comunidade CoTiques para a Supervisão de Investigação em Contexto Online: um estudo de caso* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva (da), L.M. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (A. Rodrigues-Lopes, trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17 – 40. Disponível online in <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Wenger E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* (18ª edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott R. & Snyder W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5ª edição). United States of America: Sage Publications, Inc.
- MEC (2014). *Decreto-Lei n.º 22/2014*, de 11 de fevereiro. Diário da República - I série, nº 29.

Dinâmica interdisciplinar de projeto (dip) -matemática e geometria descritiva

Carla Alexandra de Sousa Silva¹, Cláudia Susana Pacheco Pinhão Leite Antunes
Gomes¹, Pedro Miguel de Pinho Pereira¹, Sílvia Martins Fernandes¹
carlasilva@ribadouro.com, claudiagomes@ribadouro.com,
pedropereira@ribadouro.com, silviafernandes@ribadouro.com

¹ Externato Ribadouro, Porto, Portugal

Resumo

Na Pós-graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa foi realizado um projeto de intervenção pedagógica nas disciplinas de Geometria Descritiva A e de Matemática A. Este projeto focalizou-se na natureza e metodologias das duas disciplinas e nasceu da reflexão em torno de questões estruturantes: Será que a disciplina de Geometria Descritiva A pode contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática A? Enquanto docentes das duas disciplinas, será que podemos trocar experiências e procurar, em conjunto, uma solução para que aconteça uma melhor aprendizagem dos alunos? Como tornar a aprendizagem significativa e relevante para os alunos? Como envolver os alunos nos processos de descoberta e crescimento? Este projeto facilitará mudanças na prática pedagógica e didática das duas disciplinas, promovendo o trabalho colaborativo, a introdução de novas metodologias, a autonomia e criatividade do aluno, assente no “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”.

Palavras-Chave: Inovação, Intervenção, Investigação, Ação.

1 Introdução

No décimo ano de escolaridade, na disciplina de Matemática A, no tema Geometria Analítica no Espaço, é frequente alguns alunos revelarem dificuldades de visualização em três dimensões. No entanto, há, entre os docentes de Matemática A, a perceção de que os alunos com Geometria Descritiva A revelam uma maior destreza em exercícios e problemas que exigem uma visão espacial.

Os professores de Geometria Descritiva A, por seu turno, são, por vezes, confrontados com sugestões de resolução que implicam a utilização de «ferramentas matemáticas» como, por exemplo, o Teorema de Pitágoras. Por conseguinte, e na qualidade de professores de Geometria Descritiva A e de Matemática A, faz sentido explorar pontos em comum entre estas duas áreas do conhecimento humano, vislumbrando uma oportunidade para romper com uma “lógica puramente disciplinar”, na expectativa de dar mais significado às aprendizagens dos alunos (Alves e Cabral, 2017).

Este projeto de intervenção pedagógica centra-se assim no campo da interdisciplinaridade e constitui uma oportunidade de aprendizagem profissional. Um projeto é um documento no qual são expressas “as ambições, os fins e os objetivos, e pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias e prioridades de desenvolvimento” (Estevão, 1998, p. 35).

Tendo em conta as finalidades e as ações estratégicas de ensino orientadas para o “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, que constam nos programas e nas

aprendizagens essenciais do 10º ano das disciplinas de Geometria Descritiva A e Matemática A, identificaram-se algumas que norteiam este projeto: apreender e hierarquizar os conceitos; estudar propriedades, melhorar a capacidade de argumentar e de justificar adequadamente uma dada posição; elaborar análises objetivas, coerentes e comunicáveis; desenvolver o raciocínio abstrato; desenvolver a capacidade de percepção dos espaços, das formas visuais e das suas posições relativas; desenvolver a capacidade de visualização mental e representação gráfica, de formas reais ou imaginadas; desenvolver a capacidade de comunicar através de representações descritivas e analíticas; desenvolver as capacidades de formular e resolver problemas; desenvolver a capacidade criativa; promover a autoexigência de rigor e o espírito crítico; promover a realização pessoal mediante o desenvolvimento de atitudes de autonomia, solidariedade e cooperação; resolver problemas, atividades de modelação ou desenvolver projetos que mobilizem os conhecimentos adquiridos ou fomentem novas aprendizagens; estabelecer conexões entre temas de diferentes disciplinas; discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, adotando o vocabulário da disciplina; pesquisar fontes documentais físicas ou digitais e selecionar/aprofundar a informação recolhida para responder a uma situação-problema ou trabalho de investigação proposto; e explorar as potencialidades das ferramentas digitais disponíveis (e.g., *GeoGebra*, *The Geometer's Sketchpad*) no sentido de facilitar a compreensão e visualização de determinados conteúdos.

Por sua vez, as áreas de competências e os descritores operativos passíveis de serem identificados no “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins, 2017, p. 22-29) constituem uma outra referência curricular do projeto desenvolvido.

O objetivo deste projeto de intervenção pedagógica nas disciplinas de Geometria Descritiva A e de Matemática A foi proporcionar um processo de aprendizagem significativa dos conceitos comuns a estas duas disciplinas, focalizando-se na natureza e metodologias de ambas, estabelecendo entre os objetos e as suas representações relações matemático-geométricas.

As questões de investigação que nortearam este estudo foram: Será que a disciplina de Geometria Descritiva A pode contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática A? Enquanto docentes das duas disciplinas, será que podemos trocar experiências e procurar, em conjunto, uma solução para que aconteça uma melhor aprendizagem dos alunos? Como tornar a aprendizagem significativa e relevante para os alunos? Como envolver os alunos nos processos de descoberta e crescimento?

2 Estado da Arte – Revisão de literatura

2.1 O papel do professor

Ser e agir...

“...aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível.” (Zabalza, 1994, p. 31)

O professor tem um papel preponderante no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Para tal, precisa de os mobilizar para eles terem vontade de trabalhar e aprender. Sabendo «ver» os alunos, conhecê-los e descobrir como utilizar os seus saberes; criando atmosferas dinâmicas, apelativas e desafiadoras, favoráveis à aprendizagem;

despertando o desejo de aprender, a curiosidade nos alunos; dinamizando aulas de acordo com os interesses dos alunos e tornando os conteúdos e as competências significativos para os mesmos.

Um dos aspetos que se impõe é a formação contínua que gera resultados positivos na ação do professor, para que este se fortaleça enquanto profissional e possa corresponder, de uma forma positiva, aos interesses de toda a comunidade educativa. O professor, enquanto agente de intervenção na sociedade, não pode ser um reproduzidor de normas e valores, portador de uma atitude passiva, mas sim, ser criativo, ser ativo, detentor de capacidades de inovação e experimentação, de pôr em prática as suas ideias e projetos, pesquisando, indagando. Não olvidando que ele próprio é também um aprendiz. Professor e aluno, “(...) diferentes entre si, [demonstram que, na sua relação,] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (Freire, 1996, p. 23). Na verdade, o ensinar e o aprender são indissociáveis e correspondem a construções coletivas.

2.2 O sujeito-aluno

Respeitar e negociar...

“É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.” (Freire, 1996, p. 144).

No processo de aprendizagem é fundamental que os alunos se questionem, reflitam por eles próprios, construam uma identidade criativa e pensante, e invistam nas tarefas atribuídas. Este contexto de aprendizagem ligado à ação, ao fazer, à existência de um objetivo concreto, possibilita que os alunos se «coloquem em movimento» e se sintam mobilizados para o aprender.

Compete ao professor romper com a «velha gramática escolar», encontrar estratégias, conceber o aluno como um ser a respeitar, com a sua inteligência, emoções e personalidade.

Na opinião de Nóvoa (2006, p. 6), “Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos (...), se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica”. Os alunos podem funcionar como um todo e suportar a aprendizagem de cada um.

2.3 A relação pedagógica professor-aluno

Sentir e pensar...

“... que o professor fale ou que o ouvinte reivindique a fala, (...) a relação docente não é mais que a transferência que ela institui; a «ciência», o «método», o «saber», a «ideia» vêm por portas travessas; são dados a mais; são restos.” (Barthes, 1975, p. 33).

Professores e alunos encontram-se implicados, pois, enquanto atores sociais, poderão descobrir, em conjunto, propostas de trabalho que sejam pontos de interesse comuns. Neste âmbito, a valorização do trabalho de equipa, na sua dinâmica e cooperação mútua, poderá ser proficiente. Como propõe Nóvoa (1995), na sociedade contemporânea, o ensino não pode focar-se na transmissão de conhecimentos, nem pode centralizar-se nos alunos, mas sim, na aprendizagem do aluno, o que, por sua vez, implica os

conhecimentos. É necessário mobilizar o aluno, despertar-lhe o interesse, criar ambientes dinâmicos e promover atividades que tenham sentido para ele.

2.4 As Comunidades de Aprendizagem Profissional

Colaborar e aprender...

“... refere-se a um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p. 130).

Segundo os autores Tardif e Lessard (2005), como a Escola é baseada em relações humanas, ela exige um envolvimento pessoal dos seus agentes em várias dimensões, nomeadamente, profissionais, pessoais, afetivas, sociais, culturais e de linguagem. Este trabalhar com os outros comprova a indispensabilidade de um permanente investimento na formação e na atualização por parte dos professores, uma vez que o conhecimento é dinâmico e, como tal, deve ser pensado em Comunidades de Aprendizagem Profissional, num processo em incessante construção. “A escola torna-se comunidade de aprendizagem profissional quando nela se encontram as seguintes características: valores e perspetivas partilhadas, responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida, aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores, colaboração e desprivatização da prática, aprendizagem profissional a nível individual e de grupo, abertura à mudança e ao estabelecimento de redes e alianças, relações de trabalho fundamentadas na confiança, no respeito e no apoio mútuo.” (Machado e Formosinho, 2016, p. 9).

De facto, a Escola é um espaço privilegiado para a inovação e formação, implicando, esta última, “uma perceção dos professores como profissionais reflexivos, que investigam e partilham conhecimentos nos seus contextos naturais de trabalho; e exige uma configuração contínua do estabelecimento de ensino - com os recursos e apoios necessários - como comunidade de aprendizagem profissional para os alunos, professores e para a própria Escola como organização” (Bolívar, 2012, p. 126).

Uma cultura de colaboração entre pares contribui para o incremento da capacidade coletiva da Escola que, por sua vez, está no âmago das estratégias de melhoria e é um meio para a construção de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional.

2.5 A Aprendizagem baseada em Projetos

Planear e construir...

“É possível uma outra forma de escolarizar os adolescentes. É possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial.” (Alves e Cabral, 2017, p. 6).

Ao adotar uma metodologia de projeto, em que os alunos, trabalhando em grupo, vão construindo e consolidando os seus conhecimentos, fomenta-se uma alternativa à “exposição sistemática” por parte do professor (Alves e Cabral, 2017) e cria-se mais uma oportunidade para implicar os alunos nas suas aprendizagens. O professor muda o foco do seu trabalho de uma função essencialmente transmissiva para uma outra de orientador, observador e dinamizador do processo de aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes que, de uma forma ativa, construam o seu próprio conhecimento. “É a necessidade de se encontrarem respostas que se adequem aos desafios e exigências do tempo em que vivemos, contribuindo para que as escolas se transformem quer em

espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, quer em espaços educacionalmente mais ambiciosos e influentes” (Trindade, 2018, p. 14).

Acreditamos que a adoção da metodologia do trabalho de projeto interdisciplinar privilegia uma maior autonomia e colaboração dos alunos, torna as aprendizagens mais significativas, suscitando motivações e interações dos alunos que proporcionam experiências mais estimulantes e enriquecedoras, tornando-se mais críticos, criativos e empreendedores. O trabalho de projeto está assente numa visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber.

2.6 A Inovação e a Interdisciplinaridade

Mudar e articular...

“... a inovação educacional como um conceito multidimensional e multinível, ao serviço de um contínuo processo de melhoria da escola, necessariamente focado no desenvolvimento humano de todos e cada um dos alunos, segundo padrões de equidade e justiça social.” (Jesus e Azevedo, 2020, p. 22).

Segundo Alonso (1998), a inovação corresponde a uma mudança intencional e refletida, em que há a vontade de melhorar. Este processo de melhoria é operacionalizado segundo uma estratégia, existindo, por isso, planeamento e monitorização. No entanto, como lembra Flores (1998), ao mesmo tempo que se fala de inovação também se empregam palavras como mudança, reforma ou renovação, o que poderá transmitir a ideia de que são termos sinónimos. De facto, estas quatro palavras traduzem uma vontade de fazer de modo diferente em Educação, embora existam diferenças entre mudança, reforma, renovação e inovação (Alonso, 1998; Flores, 1998; Pacheco, 2001).

A mudança, propriamente dita, é um conceito demasiado genérico e abrangente que consiste numa forma de fazer diferente do que vinha sendo habitual, sem, contudo, haver a preocupação de planificar, sistematizar e/ou regular, podendo, inclusive, ser uma atividade espontânea. Uma reforma é uma mudança educativa desenhada e implementada pela Administração Central. As mudanças são delineadas inicialmente ao nível político-administrativo e, posteriormente, aplicadas a todo o território que está sob a jurisdição dessa Administração Central. A renovação em Educação está associada, por um lado, a mudanças globais, mas não necessariamente individuais, e por outro, a processos de experimentação que poderão não ser duradouros (Flores, 1998). O seguinte exemplo pode ajudar a compreender melhor o conceito de renovação: o mobiliário de uma sala de aula pode ser completamente renovado; no entanto, a disposição permanece a mesma e o professor continua a ensinar do mesmo modo; com o tempo, o cheiro a novo desaparece e o entusiasmo gerado pela renovação também. A inovação, como se referiu, é uma mudança que envolve reflexão, intencionalidade, planificação, sistematização e monitorização. Huberman, citado por Jesus e Azevedo (2020), procedeu a uma distinção entre uma mera mudança e uma inovação, considerando também que esta última é “deliberada, voluntária e planeada”. As inovações traduzem-se em “ideias, práticas, processos, novos conhecimentos, produtos e serviços, que alteram o sistema em que estão introduzidas” (Jesus e Azevedo, 2020, p. 26).

Jesus e Azevedo (2020) refletem sobre o conceito de inovação educacional, enquanto conjunto de ideias, processos e estratégias que provocam mudanças nas práticas e conduzem a melhorias nas aprendizagens, estabelecendo uma conexão com a economia e com a sociedade. As organizações necessitam de profissionais que, para além de terem

conhecimentos, sejam capazes de os aplicar quando confrontados com um problema. A resolução desses problemas, por sua vez, gerará novos conhecimentos e inovações. A Escola poderá, assim, ser perspectivada como uma antecâmara da vida profissional e da idade adulta, onde importa encarar os conhecimentos disciplinares não como um fim, mas antes como um meio para resolver problemas e encontrar soluções.

O conhecimento científico, para o qual as disciplinas escolares constituem uma porta de entrada, pretende ser uma representação da realidade. Os conceitos relativos a cada uma das disciplinas não formam conjuntos incompatíveis. Existem interseções entre as diferentes disciplinas. Por conseguinte, a interdisciplinaridade tem lugar quando combinamos duas ou mais disciplinas, com a intenção de estudar um objeto comum, que é abordado, através de perspetivas diferentes, por cada uma dessas disciplinas. A interdisciplinaridade conduz a uma “reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação por parte dos professores envolvidos” (Pombo, 1993, p. 13). Exige, por parte de cada professor, flexibilidade e abertura com o intuito de identificar nas outras disciplinas todos os aspetos que possam enriquecer a sua disciplina.

3 Metodologia

3.1 Desenho de Investigação

No âmbito deste projeto de inovação pedagógica e mudança educativa foi utilizada uma metodologia de investigação-ação (IA).

Ao refletir sobre o real, sobre a prática e sobre a ação, geram-se dinâmicas de transformação; deste ponto de vista, o saber constrói-se permanentemente e não há uma única verdade acabada, mas sim uma entre várias possibilidades de encarar e lidar com e na realidade. Uma vez que a IA se norteia pela e na confrontação e conflitualidades no seio de grupos, a relação de confiança entre ator e investigador surge como essencial ao trabalho de equipa, à partilha de ideias, opiniões, conhecimentos e experiências com vista a uma apreensão do real mais alargada e coerente da complexidade social. Dada a diversidade que integra, a IA supõe uma negociação entre os intervenientes, interações interdisciplinares, inscrevendo-se num quadro de intervenção que visa a produção de efeitos transformadores.

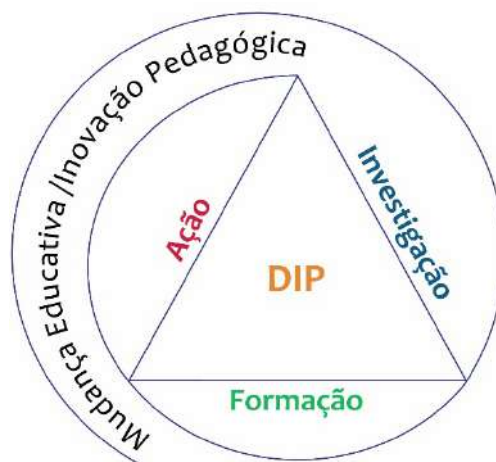


Figura 1: Dinâmica interdisciplinar de projeto

Num processo de IA podem ser integrados diversos métodos: inquéritos por questionário, entrevistas, *focus groups*, observação de práticas, análise documental e diários de bordo. Dependendo da natureza do problema e objetivo do projeto, podem ser utilizados métodos e técnicas de investigação qualitativa e quantitativa.

3.2 Intervenção-Ação: Dinâmica Interdisciplinar de Projeto (DIP) Matemática A e Geometria Descritiva A

A Intervenção-Ação realizada intitula-se “Dinâmica Interdisciplinar de Projeto (DIP) Matemática A e Geometria Descritiva A”. Esta desenvolveu-se nas seguintes fases:

- Fase da conceção, na fase de conceção realizou-se um estudo comparativo sobre os programas das duas disciplinas, de modo a analisar e identificar os pontos em comum entre ambas (ver anexo I). Nesta fase, realizou-se ainda uma análise SWOT por parte dos quatro professores destas disciplinas, agentes envolvidos neste projeto (ver anexo II). Ainda na fase de conceção foi elaborado de novo e aplicado um inquérito por questionário aos alunos de décimo ano que, no seu percurso curricular, frequentassem as duas disciplinas, cujo objetivo foi identificar o problema percecionado pelos professores e que está na génese deste projeto (ver anexo III). Por último, foram construídos guiões/planificação de atividade para aplicar a uma amostra de alunos de 10.º ano que, no seu percurso curricular, também frequentassem as duas disciplinas (ver anexos IV e IX).
- Fase da implementação, nesta fase foi selecionada uma amostra de alunos que permitiu pilotar o projeto em construção - intervenção de inovação pedagógica - em que foram aplicados os guiões/planificação de atividade definidos. A intervenção foi desenhada por quatro professores (investigadores no processo de IA), à medida do contexto e grupo, tendo sido implementada por um professor de cada disciplina. O grupo de alunos foi composto por 16 alunos. Durante esta fase, os professores envolvidos no processo preencheram uma grelha de observação da aula (ver anexo V) e tomaram notas em diário de bordo.
- Fase da monitorização e avaliação, nesta fase foi organizado e dinamizado um *focus group* (FG), entrevistas e registos de autoavaliação dos alunos após a intervenção pedagógica (ver anexo VIII). No FG participaram os 16 alunos que fizeram parte do grupo de intervenção. A entrevista foi realizada a uma amostra de alunos selecionada a partir do critério seguinte: consentimento informado por parte dos pais para participar na entrevista. Esta fase teve por objetivo monitorizar, de forma continuada, todas as fases do projeto.
- Fase de integração, nesta fase foi feita a análise e integração dos resultados obtidos a partir das diferentes abordagens metodológicas implementadas. Esta fase teve por objetivo a atribuição de sentido face à inovação pedagógica realizada e à perceção da mudança educativa produzida.

O projeto de inovação pedagógica DIP decorreu no período compreendido entre novembro de 2020 e julho de 2021. A intervenção DIP foi realizada em junho de 2021. O FG e as entrevistas foram realizados após a DIP (ver anexos VI e VII).

3.3 Investigação-Ação: Da Dinâmica Interdisciplinar de Projeto (DIP) Matemática A e Geometria Descritiva A à Produção de Conhecimento em Educação

O projeto de intervenção DIP previu e implementou uma abordagem curricular inovadora, procurando, em alguns momentos, deixar de estar centrada exclusivamente nos conteúdos e nas temáticas das duas disciplinas, para num trabalho conjunto, em função de algumas problemáticas, mobilizar informação e conteúdos trabalhados nestas mesmas disciplinas. Pretendeu-se, com este trabalho conjunto, que os alunos diversificassem e ampliassem as suas experiências de aprendizagem, assim como a sua atividade intelectual e social. Foram definidas e implementadas atividades abordadas em função de problemas e de questões relevantes que permitiram mobilizar conteúdos das duas disciplinas de forma contextualizada e intencional.

A partir do estudo comparativo dos programas de Matemática A e Geometria Descritiva A, foi elaborado um inquérito por questionário para aferir o posicionamento dos alunos face a possíveis dinâmicas de articulação e interdisciplinaridade entre as disciplinas (ver anexo III). O inquérito foi aplicado com o recurso ao *Forms* da *Microsoft* (licença institucional), a alunos do 10º ano de escolaridade que tinham as duas disciplinas no seu currículo. A participação dos alunos foi voluntária e confidencial e as suas respostas foram agregadas para tratamento de dados global (ver anexo III).

O *focus group* (FG) possibilitou o debate dinamizado na turma que resolveu as tarefas propostas por dois tipos de processos: processos estudados no âmbito da disciplina de Geometria Descritiva A e processos estudados no contexto da disciplina de Matemática A. O FG teve como objetivo compreender qual o impacto e a perceção dos alunos após a experiência letiva que mobilizou, em simultâneo, dois professores, um de cada disciplina e, no decurso da qual, os alunos mobilizaram e aplicaram conceitos lecionados em separado nas duas disciplinas, através de abordagens diferentes e com designações também distintas (ver anexo VI).

Por sua vez, as entrevistas permitiram apreender, com maior profundidade e detalhe, a perspetiva de alguns alunos quanto à pertinência da intervenção de inovação pedagógica DIP e sugestões para a continuidade desta iniciativa piloto no futuro (ver anexo VII).

Ao longo da DIP, os professores-investigadores neste processo utilizaram grelhas de observação e realizaram diários de bordo nos quais foram registando não só as atitudes e comportamentos dos alunos face à DIP, organizados em três dimensões essenciais (responsabilidade e empenho; realização da tarefa; e relacionamento interpessoal), como também as suas reflexões pessoais sobre a vivência deste processo.

3.4 Análise

A análise dos dados recolhidos foi adaptada à tipologia de abordagens metodológicas e instrumentos de recolha de dados.

Dados quantitativos: As respostas dadas pelos alunos ao questionário foram analisadas de forma descritiva. As apreciações efetuadas nas grelhas de observação por parte dos professores relativamente aos alunos foram igualmente sujeitas a uma análise descritiva.

Dados qualitativos: As transcrições das entrevistas, *focus group* e diários de bordo foram sujeitos a análise de conteúdo. Numa primeira fase, foram consideradas três dimensões (análise dedutiva) tendo em conta os tópicos que nortearam as entrevistas,

focus group e diários de bordo. A partir destas dimensões emergiram, do discurso dos participantes, diversas categorias (análise indutiva).

A triangulação dos diversos instrumentos, dados e investigadores-atores-professores na DIP assegura a fiabilidade e compreensão dos resultados obtidos. Este tipo de abordagem é particularmente útil para a construção de sentido e significados a partir de diferentes fontes (Cresswell, 2003; Mertens e Hesse-Biber, 2012; Vaismoradi et al., 2013). Esta estratégia é particularmente valiosa em processos de IA, já que a integração de métodos e técnicas conduz a uma construção mais fidedigna e fiável da realidade.



Figura 2: Fases da dinâmica interdisciplinar de projeto

4 Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados serão apresentados e discutidos tendo em conta a integração dos instrumentos utilizados para a recolha de dados no sentido de responder ao objetivo deste projeto: proporcionar um processo de aprendizagem significativa dos conceitos comuns às disciplinas de Geometria Descritiva A e de Matemática A, focalizando-se na natureza e metodologias das duas disciplinas, estabelecendo, entre os objetos e as suas representações, relações matemático-geométricas. Assim, os dados e informação recolhidos a partir de diferentes fontes serão integrados de modo a proporcionar uma maior compreensão da realidade e responder às questões de investigação enunciadas.

4.1 Resultados

A partir da análise efetuada às entrevistas (E), *focus group* (FG), e diários de bordo (DB) emergiram três dimensões (análise dedutiva):

- Pertinência da DIP;
- Vivência da experiência DIP;
- Sugestões.

Estas dimensões foram decompostas nas diversas categorias (análise indutiva):

- Pertinência da DIP - Intervenção oportuna;
- Vivência da experiência DIP - Interessante e proveitosa, Autonomia do aluno, Interdisciplinaridade;

- Sugestões - Desdobramento das disciplinas, Ordem das matérias, Tarefas em grupo, Uso de *software*.

A Tabela 1 sintetiza os principais resultados.

Tabela 1: Síntese da Análise das Entrevistas, *Focus Group* e Diários de Bordo.

Dimensão	Categorias	Unidades de Registo
Pertinência da DIP	Intervenção oportuna	"Esta experiência foi muito oportuna, até porque as disciplinas são complementares (...)" (FG) "A DIP produz resultados. Os alunos estão a aderir muito bem às atividades" (DB1)
Vivência da experiência DIP	Interessante e proveitosa	"Eu acho que a experiência que tivemos foi bastante interessante visto que percebemos que tanto Geometria como Matemática são duas disciplinas que se complementam muito (...)" (E3) "(...) só teríamos a ganhar se isto fosse mais vezes repetido ou se fosse mesmo implementado no próximo ano letivo". (E2) "Os alunos estão a aproveitar muito bem todas as oportunidades de aprendizagem que lhes estamos a proporcionar" (DB2) "Sinto que se repetíssemos esta iniciativa mais vezes e de forma mais sistematizada e regular, os alunos aproveitariam mais" (DB2)
	Autonomia do aluno	"Eu acho que os trabalhos de grupo nos deram uma maior autonomia" (E2) "(...) deu-nos também uma certa autonomia de estarmos a fazer o nosso trabalho e os professores estarem lá para nos acompanhar, mas nós estarmos a fazer a maior parte do trabalho sozinhos." (E2) "Esta modalidade permitiu-nos trabalhar de modo mais autónomo e participar mais ativamente. Isto ajuda-nos a aprender mais." (FG) "Os alunos revelam autonomia ao resolver as atividades e tarefas" (DB1)
	Interdisciplinaridade	"Poderíamos fazer mais tarefas interdisciplinares... se calhar quando nós, antes de darmos só no Espaço, nós também a Matemática demos 2D, o x e o y (...)" (E2) "(...) também é interessante essa parte das retas, das retas perpendiculares, se calhar isso também, que nós fizemos os sólidos, se calhar, as retas também, os sólidos oblíquos porque o que nós fizemos na aula foi com os sólidos regulares." (E3) "Sinto que o facto de termos preparado esta iniciativa em conjunto está a ser positivo em termos de trabalho interdisciplinar, quer entre nós, quer com os alunos" (DB1)
Sugestões	Desdobramento das disciplinas	"(...) acho que poderia haver alguns desdobramentos" (E1) "(...) poderiam ser criados desdobramentos nas disciplinas de Matemática A, Geometria Descritiva A e Física e Química A" (FG) "Sempre que fosse pertinente, poderiam ser organizadas aulas com dois professores, um de Geometria Descritiva e outro de Matemática... seria mais fácil para nós." (FG) "(...) também faria sentido organizar aulas combinando Matemática A e Física e Química A, devido à natureza das matérias que são exploradas." (FG)
	Ordem das matérias	"A ordem das matérias poderia ser alterada... sim, acho que faz todo o sentido..." (E3) "(...) apesar da diferença temporal entre os momentos em que tiveram lugar as abordagens do mesmo objeto de estudo em Geometria Descritiva A e em Matemática A, os professores das

		<i>duas disciplinas acabaram por desenvolver abordagens que faziam lembrar a abordagem do professor que explorou o objeto de estudo em primeiro lugar (...) se houvesse uma maior articulação curricular entre as duas disciplinas, as aprendizagens seriam ainda mais significativas.” (FG)</i> <i>“Poderíamos ter realizado a iniciativa mais cedo se na disciplina de GD os conteúdos relativamente aos sólidos tivessem sido abordados no 1º e 2º período” (DB2)</i>
	Tarefas em grupo	<i>“(…) poderíamos fazer tarefas em grupo, mais a visualizar no espaço para que as duas disciplinas ficassem mais dinâmicas e não tanto teóricos os conceitos e, por isso, trabalhávamos em grupo para ver no espaço, como fizemos na última aula (...).” (E1)</i> <i>“A cooperação entre nós, quando trabalhámos em grupo, foi muito boa!” (FG)</i> <i>“Os alunos revelaram bom espírito de cooperação e trabalho cooperativo” (DB1)</i>
	Uso de software	<i>“(…) pelas maquetes ou pela aplicação que o professor depois mostrou do Geogebra.” (E1)</i> <i>“Acho que devíamos adotar, ver mais vezes, em sala de aula, o Geogebra, tanto numa disciplina como na outra (...)” (E2)</i> <i>“(…) por ser algo mais digital e não a maquete, para além de ser mais rápido, nós vemos à mesma e torna-se algo mais interessante para os alunos de trabalhar com essa aplicação.” (E3)</i> <i>“A construção de maquetes e o uso do Geogebra foram muito bons! Estas representações ajudam a ligar o que aprendemos com a realidade.” (FG)</i> <i>“Também pudemos fazer maquetes... ajudam a ver a realidade em muito menos tempo.” (FG)</i> <i>“Os alunos mostram criatividade e destreza na construção das maquetes. É algo a manter no futuro” (DB1)</i> <i>“Os alunos estão a gostar muito do Geogebra e da construção das maquetes” (DB2)</i>

Relativamente aos resultados obtidos a partir das grelhas de observação, percebe-se que a DIP, foi ao encontro das perceções dos intervenientes, professores e alunos. Assim, a partir dos 14 parâmetros observados (5 referentes ao domínio “Responsabilidade e Empenho”, 6 relativos ao domínio “Realização da Tarefa” e 3 alusivos ao domínio “Relacionamento interpessoal”), foram realizadas 224 avaliações qualitativas. Dessas, 200 correspondem à classificação de Bom (B) ou de Muito Bom (MB), o que denota um forte envolvimento dos alunos da turma na atividade. Sublinhe-se, no entanto, que das 24 avaliações com a classificação de Suficiente (S), 15 ocorreram em parâmetros do domínio “Realização da Tarefa”. No domínio “Relacionamento interpessoal”, todas as avaliações registadas obtiveram a classificação de Bom ou Muito Bom. Nenhum parâmetro foi avaliado com Insuficiente (I).

A Tabela 2 sintetiza os resultados recolhidos através da grelha de observação da atividade elaborada pelos dois docentes que monitorizaram a atividade.

Tabela 2: Síntese dos resultados da Grelha de Observação.

Grelha de observação da atividade															
Identificação da tarefa															
	Responsabilidade e empenho					Realização da tarefa						Relacionamento interpessoal			Total
	Cumprir os prazos	Revela autonomia	Revela espírito de iniciativa	Revela interesse	Realiza a tarefa	Planifica a concretização da tarefa	Revela destreza no manuseamento dos materiais	Mobiliza os conhecimentos adequados	Comunica de forma clara e com correção científica	Relaciona os conceitos de Matemática A e de Geometria Descritiva A	Revela criatividade e espírito crítico	Partilha as informações e opiniões com os pares	Participa e coopera com os pares	Aceita e respeita as opiniões dos pares	
MB	5	6	6	5	7	4	6	6	4	4	6	6	6	6	77
B	9	4	9	11	9	10	5	8	8	11	9	10	10	10	123
S	2	6	1	0	0	2	5	2	4	1	1	0	0	0	24
I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	224

O mesmo nota-se nos registos de autoavaliação dos 16 alunos após a DIP, os quais demonstram que praticamente todos os 19 tópicos incluídos nas seis tarefas (três de Matemática A e três de Geometria Descritiva A) foram resolvidos “facilmente”. Contudo, alguns alunos revelaram “alguma dificuldade” em alguns tópicos, tendo havido um aluno que resolveu oito tópicos “com dificuldade”, denotando-se predominância na dificuldade deste aluno em resolver tarefas de Matemática A.

A Tabela 3 sintetiza os resultados da autoavaliação feita pelos 16 alunos no final da DIP.

Tabela 3: Síntese dos resultados dos registos de Autoavaliação.

		AUTOAVALIAÇÃO		Resolvi facilmente	Resolvi com alguma facilidade	Resolvi com dificuldade	Não resolvi	Não respondeu	Total
Tarefa 1 Mat. A	Equação vetorial da reta AB		15	1					16
	Pontos de interseção P e Q		16						16
	Calcular a distância de P a Q		15	1					16
	Equações paramétricas de s		12	3	1				16
Tarefa 1 GD A	Representação da reta r		14	2					16
	Ponto C simétrico de B		16						16
	Representação da reta s		14	2					16
Tarefa 2 Mat. A	Perímetro da projeção do cone		13	2	1				16
	Área da projeção do cone		14	1	1				16
Tarefa 2 GD A	Representação da base do cone		14	2					16
	Determinação da altura do cone		15	1					16
	Projeções do cone		14	2					16
Tarefa 3 Mat. A	Equação da circunferência		15		1				16
	Equação da reta QF		15		1				16
	Determinar os pontos de interseção		11	4			1		16
Tarefa 3 GD A	Representação do plano de perfil		14	1	1				16
	Desenho da circunferência em verdadeira grandeza		14	1	1				16
	Desenho da reta em verdadeira grandeza		13	2	1				16
	Determinação das projeções dos pontos A e B		15	1					16
Total			269	26	8	0	1		304

4.2 Discussão

Face ao exposto, e considerando as questões de investigação enunciadas anteriormente, percebe-se que a intervenção de inovação pedagógica e mudança educativa implementada revelou-se uma intervenção de inovação pedagógica pertinente, oportuna, interessante e proveitosa, a qual possibilitou maior autonomia do aluno, aumento do trabalho em grupo e colaborativo, e maior interdisciplinaridade.

A partir do projeto implementado, podemos afirmar que a disciplina de Geometria Descritiva A contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática A e vice-versa. Segundo Pombo (1993), a interdisciplinaridade provoca a reorganização do modo de aprender, baseado num trabalho conjunto e cooperativo por parte dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. A IA foi planeada, implementada e monitorizada pelos professores-investigadores das duas disciplinas, rompendo com as fronteiras inerentes às duas áreas do saber. Esta ação permitiu que os alunos mobilizassem, em simultâneo, conceitos das áreas disciplinares envolvidas, promovendo a construção de um conhecimento mais sólido.

Relativamente à troca de experiências, notou-se que a procura, em conjunto, de soluções para um problema promove uma melhor aprendizagem dos alunos, os quais reconheceram que a DIP foi proveitosa e ajudou a uma melhor construção de sentido e significado dos conceitos e procedimentos das duas disciplinas. Embora somente um aluno tenha referido que a resolução de alguns tópicos foi feita “com dificuldade”, o facto desta dificuldade se ter revelado ao nível da Matemática A, sugere a necessidade de efetuar uma abordagem centrada na aprendizagem do aluno. Conforme diz Nóvoa (1995), o ensino não pode ser centrado unicamente na transmissão do conhecimento. O foco deverá ser a aprendizagem do aluno, que pressupõe uma relação assente no diálogo e na confiança que permita ao professor identificar os aspetos que impedem a aprendizagem plena e com sucesso. Percorrida esta primeira etapa cabe ao professor proporcionar ambientes favoráveis à aprendizagem através do desenvolvimento de instrumentos e processos que cativem o interesse e a curiosidade do aluno.

O trabalho interdisciplinar, o enfoque na autonomia do aluno, a realização de trabalhos e tarefas em grupo, a implementação de trabalho colaborativo entre professores e a utilização de *software* de geometria dinâmica contribuem, no seu conjunto, para promover uma aprendizagem significativa e relevante e para um maior envolvimento dos alunos nos processos de descoberta e crescimento.

4.3 Alcançar novas direções...

No contexto social e tecnológico atual, a intensa influência das novas tecnologias de comunicação, dos recursos tecnológicos e digitais, pode ter um papel decisivo na motivação dos alunos para as atividades educacionais, assim como, ser um meio para estimular e inovar o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo as capacidades de visualização a três dimensões e de abstração espacial fundamentais, no caso das duas disciplinas abordadas no estudo, propõe-se a construção de objetos concretos que possibilitem uma melhor compreensão dessas capacidades e dos conteúdos trabalhados. Esses objetos podem ser construídos manualmente, com a produção de maquetes de diversos materiais, ou serem acessíveis virtualmente, usando programas de geometria dinâmica, como por exemplo o *Geogebra*, ou obtidos através

da combinação dos dois mundos, físico e virtual, usando a tecnologia da impressão 3D. A possibilidade de criar objetos usando a impressão 3D, a partir de um modelo digital (i.e., modelo de desenho assistido por computador), poderá ser uma mais-valia na produção de materiais educativos.

Propõe-se que a DIP continue a ser aplicada no 11º ano, mantendo a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Matemática A e Geometria Descritiva A. O projeto poderá ainda ser aprofundado no 12º ano, com a inclusão da disciplina de Aplicações Informáticas B, ao nível da programação e impressão 3D.

5 Referências

- Alonso, M. L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação.* (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (Org.) (2017). *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico.* Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J.M., & Cabral, I. (Org.) (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s).* Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barthes, Roland, (1975). *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios.* Lisboa: Presença, pp.1-61.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber, elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização.* Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Thousand Oaks: SAGE.
- Costa, M. V., & Ramos do Ó, J. (2007). *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo.* In: *Educação e Realidade*, Lisboa, pp. 109 - 116.
- Damião, H., & Bívar, A. (2012). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Secundário.* Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática A - 10.º ano - Ensino Secundário.*
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Geometria Descritiva A - 10.º ano - Ensino Secundário.*
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). *O professor: agente de inovação curricular.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Foucault, M. (1992). *A escrita de si.* In: *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens, pp. 129-160.
- Hargreaves, A. [et al.] (2001). *Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes.* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Ediciones Morata.
- Lima, J.A. (2012). *Comunidades Profissionais nas Escolas: o que são e o que não são.* In M. A. Flores e F. I. Ferreira (Org.), *Curriculo e Comunidades de Aprendizagem: desafios e perspectivas* (pp.173-200). De Facto Editores.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?.* 7ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.

- Mertens, D.M., & Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and mixed methods research: provocative positions. *Journal of Mixed Methods Research*. 2012, 6(2), 75–9.
- Nóvoa, A. [et al.](1995). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. 2ª edição revista, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto. Alegre : Artmed Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), Despacho nº 5908/2017, de 30 de junho, publicado no Diário da República, Série II, n.º 128, de 5 de julho de 2017.
- Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tardif, M., Lessard, C. , & Gauthier, C. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais*. Rés Editora.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes.
- Tardif, M. , & Lessard, C. (2009). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3ª ed., Editora Vozes.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: Relato de práticas*. 1ª ed., Leya Educação.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing e health sciences*, 15(3), 398–405.
- Veiga-Neto A. (2007). *Foucault e a Educação*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica.
- Weiz, T. (2007). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª ed., Editora Ática.
- Xavier, J. P., & Rebelo, J.A. (2001). *Programa de Geometria Descritiva A do Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Webgrafia

- Jesus, P., & Azevedo, J. (2020). Inovação Educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 20, 2020, pp. 21-55. Acedido em 11 de junho de 2021, <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31. Acedido em 4 de junho de 2021, <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Nóvoa, A. (2001). Entrevista com António Nóvoa - O professor pesquisador e reflexivo. Acedido em 25 de junho de 2021, <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>
- Palmer, P. J. (1997). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Acedido em 11 de junho de 2021, <https://www.bookdepository.com/publishers/John-Wiley-Sons-Inc>.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, pp. 5-21, Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999. Acedido em 2 de julho de 2021, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. Acedido em 3 de julho de 2021, https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQmI/2004-Prince_AL.pdf
- Ulku, Anne. Future Space. Imagem da capa adaptada por Cláudia Gomes. Acedido em 11 de junho de 2021

Novas Tecnologias em Contexto de Sala de Aula no Ensino Superior

Simone Mura¹, Heitor Simão Mafanela Simão²
smura@ucm.ac.mz, hsmsimao@ucm.ac.mz

¹ *Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Economia e Gestão,
Moçambique*

² *Universidade Católica de Moçambique - Instituto de Educação à Distância,
Moçambique*

Resumo

A presente pesquisa tem como objectivo analisar o impacto da introdução do uso da tecnologia na sala de aula no ensino superior no contexto moçambicano. Apresenta-se uma experiência desenvolvida em duas turmas do 3º ano do curso de Licenciatura em Informática da Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica de Moçambique. O modelo conceptual TPACK serviu de referência principal para o desenho das actividades realizadas na disciplina. A disciplina decorreu num modelo pedagógico inspirado em metodologias activas, a sala de aula invertida, com actividades *online* na plataforma MOODLE e presenciais. Nesta perspectiva, foram introduzidas algumas aplicações e ferramentas *web 2.0*, nomeadamente *Kahoot*, *Padlet*, *Google sheet*, *Whatsapp* e *Youtube*. A pesquisa assumiu uma metodologia mista e se baseou no estudo de caso. Os dados de pesquisa são provenientes de um questionário *online* e análise das actividades dos estudantes. A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo e a estatística descritiva. Os resultados apontam que a maioria dos estudantes conseguiu utilizar as tecnologias seleccionadas, sendo as preferidas *Kahoot*, *Padlet*, *Moodle* e *Youtube*. Segundo os inquiridos as tecnologias utilizadas foram de acordo com os objectivos da disciplina e proveram uma aprendizagem activa, melhorando a interacção e assimilação dos conteúdos, estando alinhadas aos diferentes estilos de aprendizagem. Concluiu-se que existe uma grande relevância pedagógica na utilização das tecnologias em sala de aula. Além disso, observamos que um dos principais factores críticos que se identificam na integração da tecnologia é a baixa qualidade da conexão a internet na instituição.

Palavras-Chave: Sala De Aula Invertida, Tecnologia Na Sala De Aula, Ferramentas *Web 2.0*.

Abstract

The aim of this research is to analyze the impact of introducing the use of technology in the classroom in higher education in the Mozambican context. The research was carried out in two classes of the 3rd year of the Degree in Computer Science at the Faculty of Economics and Management of the Catholic University of Mozambique. TPACK conceptual model served as the main reference for the design of activities carried out in the discipline. The course took place in a pedagogical model which uses active methodologies, the inverted classroom, with online activities on the MOODLE platform and face to face. In this perspective, some web 2.0 applications and tools were introduced, such as Kahoot, Padlet, Google sheet, Whatsapp and Youtube. It is assumed a mixed methodology research based on a case study. Data was gathered through an online questionnaire and observation of student activities. The data were analysed using the content analysis and descriptive statistics. The results show that most students were able to use the selected technologies, the preferred ones being Kahoot, Padlet, Moodle and Youtube. According to respondents, the technologies used were in accordance with the objectives of the course and provided active learning, improving interaction and assimilation of contents, which is in alignment to the different learning styles. The study

concluded that there is a great pedagogical relevance in the use of technologies in the classroom. Furthermore, we observe that one of the main critical factors identified in the integration of technology is the low quality of the internet connection in the institution.

Keywords: Flipped Classroom, Classroom Technology, Web 2.0 Tools.

1. Introdução

O ano 2020 será lembrado como o ano que começou a pandemia do novo coronavírus pelo mundo, o que obrigou, em pouco meses, os governos a adoptar algumas medidas excepcionais para estancar a sua propagação, entre as quais o isolamento físico, sendo que o sector da educação foi um dos campos mais atingidos.

Em Moçambique, no dia 30 Março do 2020 foi publicado o Decreto Presidencial nº11/2020 de 30 de Março (Declaração do Estado de Emergência) que estabeleceu, por razões de calamidade pública, o encerramento de todos os estabelecimentos de ensino primário, médio, superior e técnico profissional.

Em cumprimento ao decreto presidencial, as Instituições de Ensino Superior (IES) moçambicanas foram obrigadas a uma rápida adaptação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) presencial para o uso de plataformas tecnológicas. A Universidade Católica de Moçambique (UCM) suspendeu as aulas presenciais nas suas instalações e orientou a toda a comunidade académica a continuar as actividades lectivas do primeiro semestre somente na modalidade online, utilizando as plataformas digitais, em particular o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) MOODLE (Universidade Católica de Moçambique, 2020a).

Este processo não foi indolor, durante o *web air* que decorreu no dia 8 de Maio, com título “Impacto da COVID-19 no Ensino Superior em Moçambique e Perspectivas de Retoma” o Prof. Doutor Maomede Naguib Omar, da Associação das Instituições de Ensino Privado, defendeu que foram encontradas lacunas na implementação de meios tecnológicos por causa da falta de experiencia (CTA, 2020).

No início de junho do mesmo ano, o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) enviou um inquérito à todas as IES com vista a conhecer as condições reais de ensino-aprendizagem. Os resultados mostraram que as IES privilegiaram o uso do *WhatsApp*, *Skype*, *Google Classroom* e email, somente um número reduzido MOODLE (CNAQ, 2020).

No segundo semestre de 2020, em consequência da evolução da situação epidemiológica no país, as medidas de restrição foram actualizadas e o retorno às aulas presenciais foi autorizado faseadamente a partir do mês de Agosto (Governo de Moçambique, 2020a).

A UCM decidiu que, para o segundo semestre, as actividades lectivas decorressem em duas modalidades: no primeiro mês, com início no dia 1 de Outubro e término no dia 23 do mesmo mês, em modalidade *online*; a seguir, a partir do dia 26 de Outubro até 22 de Janeiro do 2021, em modalidade presencial (Universidade Católica de Moçambique, 2020b).

Neste contexto, este estudo tem como objectivo principal analisar o uso e a influência das TIC no PEA em uma instituição de ensino superior moçambicano. Com o estudo,

acreditamos poder contribuir para a discussão sobre as potencialidades e desafios da introdução da tecnologia no campo educacional, como forma de auxiliar no PEA.

2. Fundamentação Teórica

Quando se pensa no uso da tecnologia no PEA é importante esclarecer que o objectivo não é ensinar os estudantes a usar as TIC, mas “de as pôr ao serviço do seu desenvolvimento educacional” (Amante, 2007, p.56). Na mesma linha de pensamento, Costa (2008) salienta que o “aprender com tecnologia” caracteriza-se por actividades concretas que estimulam o estudante a aprender usando as tecnologias.

Do ponto de vista “aprender com tecnologia”, Jonassen (1996) conceitualiza que uma aprendizagem com as TIC introduz uma maior complexidade cognitiva, sendo que esta, por meio de actividades concretas, estimula o pensamento crítico do estudante na realização de tarefas ou solução de problemas (Costa, 2008).

Jonassen (1996) conceituou que um *design* para aprender com tecnologias apoia a aprendizagem profunda quando os alunos podem fazer conexões cognitivas por meio de ferramentas cognitivas (“*Mindtools*”). Para o mesmo autor, os *Mindtools* são aplicativos que, quando usados pelos estudantes para a construção do seu conhecimento, necessariamente os envolvem em um pensamento crítico sobre o conteúdo que estão estudando (Jonassen, 1996).

Além disso, Basye et al. (2015, cit. em Pedro, 2017) afirma que raramente as salas de aula foram projectadas de modo a que as tecnologias disponíveis possam ser utilizadas de forma rápida. Por exemplo, é frequente que na sala de aula não esteja presente um projector ou que não tenha uma boa conexão *internet* (via cabo ou *wireless*). Salientar que segundo Venezky e Mulkeen (2002) o equipamento e a conectividade são pré-requisitos necessários, juntos com a formação dos docentes e o suporte, para a integração das TIC na sala de aula.

Nesse sentido, Andrade e Lagarto (2009) acrescentam que falar do conceito de “tecnologia” é dissertar sobre “um conjunto enorme de recursos, que vão desde o correio electrónico, mais tradicional, até às tecnologias dos *Learning Management Systems (LMS)* e *Learning Content Management Systems (LCMS)*”(p.1).

2.1 Software Educativos

Nos últimos anos verificou-se uma proliferação de diferentes ferramentas e *software* com alguma finalidade educativa (Mill & Veloso, 2021). Segundo Cristóvão e Nobre (2011) consideram-se *softwares* educativos todos aqueles que podem auxiliar e melhorar a qualidade do PEA, mesmo os que não foram desenvolvidos com esta finalidade. Por exemplo, as redes sociais como *Facebook*, que se mostraram ser muito úteis em estratégias pedagógicas, pois já fazem parte do dia-a-dia dos estudantes (Tesserolli & Leite, 2015).

Entre as várias tecnologias disponíveis, além da plataforma MOODLE, são *focus* deste estudo as ferramentas *Web 2.0*, particularmente os *software* educativos que se caracterizam por ser *online* (Vandresen, 2011). O Quadro 1 mostra as seis ferramentas *Web 2.0* que foram utilizadas no decorrer da disciplina.

Quadro 1: ferramentas Web 2.0 utilizadas no decorrer da disciplina

Tecnologia	Descrição
MOODLE	O MOODLE (“ <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> ”) configura-se como um dos AVA mais explorados a nível mundial por ser de acesso gratuito, ou a custos bonificados para algumas extensões; permite a customização conforme as necessidades do utilizador; agrega diversas ferramentas que propiciam a comunicação em ambiente virtual; partilha de recursos de diferentes formatos entre os intervenientes; avaliação dos estudantes e respectivo feedback. Entre elas se destacam os fóruns de discussão, portefólio, diálogos, testes, trabalhos e <i>wikis</i> . Estas possibilidades criadas pelo MOODLE reforçam a construção do conhecimento, para além da sala de aulas, ao estimular a aprendizagem colaborativa e a proximidade entre o professor e os estudantes, e entre pares, contribuindo para a formação da comunidade de aprendizagem (Carvalho, 2008; Prestes et al., 2018).
Whatsapp	É, provavelmente, o Instant Messenger mais popular no mundo. Ele proporciona uma comunicação em “tempo real”, que permite uma troca de informações e conteúdos entre os estudantes e docentes, a partir dos próprios telefones, sendo de fácil acesso e utilização (Amorim, 2020).
Kahoot	<i>Kahoot</i> é uma ferramenta para questão e resposta rápida, que apresenta elementos motivacionais no estilo de jogos e, por isso, estimula os estudantes a participar, criando um ambiente lúdico e competitivo entre eles. Pode ser utilizada para implementar o modelo de aula invertida, onde o docente durante a aula pode questionar o conteúdo anteriormente estudado (Moura, 2016).
Padlet	É uma ferramenta colaborativa que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interactivo, partilhado entre os estudantes e o docente, que pode ser utilizado como <i>brainstorming online</i> , na sala de aula ou remotamente, em actividades assíncronas (Grasel da Silva & Sousa de Lima, 2018).
Google sheet	É uma ferramenta colaborativa que permite a criação de folhas de cálculo <i>online</i> , que pode ser partilhado entre os estudantes e o docente. Similarmente ao <i>Padlet</i> , pode ser utilizado na sala de aula ou remotamente (Mallmann & Ahlert, 2018).
Youtube	É uma plataforma para partilha de vídeo. Existem vários canais disponíveis com conteúdos de aulas disponibilizados pelos professores de várias disciplinas (Cruz, 2008).

2.2 Práticas pedagógicas com abordagem da aprendizagem activa

A simples utilização dos *softwares* educativos não é suficiente para promover um ensino-aprendizagem mais coerente com a cultura digital. Ela deve ser suportada pela mudança no pensamento e nas práticas pedagógicas (Dias, 2012).

Moran (2015) acrescenta que sejam utilizadas as chamadas metodologias activas de aprendizagem, onde os *softwares* educativos, como aqueles anteriormente apresentados, podem integrar-se perfeitamente pelo “seu potencial de estímulo à participação e ao engajamento dos estudantes, de modo a despertar a curiosidade e fomentar a aprendizagem efectiva.” (Mill & Veloso, 2021, p.41).

Entre as possíveis metodologias activas, uma das mais conhecidas e utilizadas é a “Sala de aula invertida” (ou *flipped classroom*). Nesta estratégia realiza-se uma inversão dos espaços do estudo, onde os conteúdos são estudados (a distância) e discutidos na sala de

aula presencial (Mill & Veloso, 2021). No Quadro 2, apresenta-se uma comparação entre a sala tradicional e a invertida apresentada por Bergmann e Sams (2016).

Quadro 2: Tempo de aula tradicional versus sala de aula invertida

Sala de aula tradicional		Sala de aula invertida	
Actividade	Tempo	Actividade	Tempo
Actividade de aquecimento	5 Minutos	Actividade de aquecimento	5 minutos
Repasse do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e resposta sobre o conteúdo digital (vídeo p.e)	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30-45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	20-25 minutos		

Fonte : Bergmann e Sams (2016, p. 35).

Observando o Quadro 2, pode-se notar que na sala de aula invertida o contacto inicial do estudante com o conteúdo novo aconteceu no AVA e não na sala presencial, estimulando a sua autonomia e aprendizagem activa. Neste contexto, a sala de aula se torna o local para um debate mais profundo dos conteúdos e também para a realização de actividades práticas (Moran, 2015; Mill & Veloso, 2021).

Segundo Moran (2015), além de aprender o conteúdo, o estudante a distância vai executar um conjunto de actividade com dois objectivos, nomeadamente: avaliação da compreensão do conteúdo e de problematização para estimular a pesquisa e a aplicação do conteúdo em contexto reais.

2.3 TPACK

As possíveis razões que dificultam a integração da tecnologia no PEA são muitas e diversificadas, entre a quais uma das principais é o papel dos docentes (Costa 2008; Silva, 2015).

Em resposta a este desafio, partindo das pesquisas de vários investigadores, nasce o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo). O TPACK foi apresentado por Mishra e Koehler em 2006. É um modelo teórico formulado para descrever o conhecimento necessário dos docentes para utilização das tecnologias em sala de aula, nos processos de ensino e de aprendizagem (Koehler & Mishra, 2006).

Na visão dos dois autores, o modelo TPACK enfatiza a importância das interseções entre o conhecimento tecnológico (*Technological Knowledge* ou TK), o conhecimento pedagógico (*Pedagogical Knowledge* ou PK) e o conhecimento do conteúdo (*Content Knowledge* ou CK).

Koehler e Mishra (2006) descrevem os três conhecimentos como:

- O conhecimento do conteúdo consiste no “conhecimento sobre o conteúdo que deve ser ensinado ou aprendido” (p. 1026);
- O conhecimento pedagógico pode ser entendido como “um conhecimento profundo sobre os processos, práticas e métodos de ensino e aprendizagem e como ele abrange, entre outras coisas, objetivos, valores e objetivos educacionais gerais” (p. 1026);
- O conhecimento tecnológico que envolve as habilidades digitais e as capacidades de aprender e adaptar-se as novas tecnologias.

Os dois autores acima citados, propõem que a integração efetiva da tecnologia no currículo requer uma compreensão sensível da relação dinâmica entre todos os três componentes de aprendizagem (Koehler & Mishra, 2006).

Na visão de Koehler e Mishra (2006) da combinação destes três componentes resulta em outros quatro tipos de conhecimentos e, na convergência entre todos o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo, o TPACK, como é ilustrado na Figura 2.

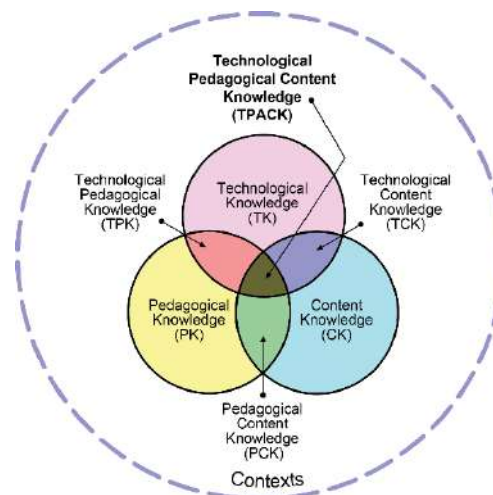


Figura 1: Modelo TPACK. Fonte: <http://tpack.org> (reproduzido com a permissão do autor, © 2012 by tpack.org)

Considerando as interseções representadas na Figura 2, obtém-se:

- O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) refere-se a identificação das abordagens de ensino que se adequam ao conteúdo curricular específico (Koehler & Mishra, 2006; Gonçalves, 2018);
- O conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK), alude a forma como o conteúdo pode ser ensinado por meio da aplicação de tecnologia (Mishra & Koehler, 2006). Nesta vertente é relevante a capacidade do docente de escolher as tecnologias mais adequadas ao conteúdo a ensinar (Gonçalves, 2018);
- O conhecimento tecnológico pedagógico (TPK) inclui a capacidade de escolher a melhor tecnologia que adapta-se ao PEA (Koehler & Mishra, 2006; Gonçalves, 2018). O docente deve ser autônomo e ter conhecimento suficiente para poder escolher as ferramentas adequadas para as suas aulas e evitar a sobrevalorização da tecnologia em detrimento da pedagogia (Zanin & Bichel, 2018).

3. Relato da experiência na disciplina de Prática em IT

A disciplina de Práticas em IT decorreu no 3º ano no Curso de Licenciatura em Tecnologia de informação, em duas turmas: diurno (14 estudantes) e pós-laboral (7 estudantes), entre os meses de outubro de 2020 e janeiro de 2021. Para o desenho da disciplina o docente teve como referência principal o modelo conceptual TPACK de Koehler & Mishra (2006) e modelo de sala de aula invertida.

Numa primeira fase, em observância ao calendário académico da FEG 2020-2021, durante o mês de Outubro 2020, a disciplina decorreu somente na modalidade *online*, com actividades na plataforma MOODLE. Na segunda fase, a partir do final do mês de Outubro, voltou-se as aulas presencias, onde se introduziu-se a metodologia activa da sala de aula invertida. Ali se conciliou o contacto face a face com a plataforma MOODLE e *whatsapp*, introduzindo as ferramentas *Web 2.0: Padlet, Kahoo e Google Sheet*. Apresenta-se no Quadro 3, de forma resumida, as fases da disciplina.

Quadro 3: Organização da disciplina

Fase da Disciplina	Modalidade	Actividades	Ambiente de aprendizagem
Primeira Fase	100% online	- Introdução aos conceitos de engenharia de projectos de <i>software</i>; - Participação no fórum de discussão onde os estudantes podiam apresentar duvidas e sugestões aos colegas.	MOODLE
Segunda fase	Sala de Aula invertida (presencial + online) em “Sala de aula invertida”	Partilha no MOODLE de novos conteúdos.	MOODLE (pré-aula)
		- Avaliação do conhecimento prévio dos estudantes por meio de <i>Kahoot</i>; - Simulação de casos reais em modalidade <i>brainstorming</i> com <i>Padlet</i>.	Sala de aula presencial
		Reutilização dos novos conceitos aprendidos nos trabalhos de grupos.	MOODLE (pós-aula)

Como previsto no modelo de Bergmann e Sams (2016) da sala de aula invertida a segunda fase contemplou os conteúdos em três momentos: pré-aula (MOODLE), aula (encontro presencial) e pós-aula (MOODLE). Nesta metodologia, o período da sala presencial, caracteriza-se por ser um momento principalmente de prática. Neste contexto, se revelaram essenciais as ferramentas 2.0, em particular *Kahoot* e *Padlet*.

Kahoot auxiliou no processo inicial de avaliação do conhecimento prévio na aula presencial. Os objectivos deste momento, para além de fixar os conteúdos debatidos no MOODLE, visavam promover debates sobre alguns aspectos críticos do conteúdo e lançar as actividades de grupo a serem desenvolvidas em modo colaborativo no *Padlet*.

Por exemplo, para o conteúdo “Análise dos requisitos”, os estudantes encontraram na plataforma MOODLE, livros e vídeo de apresentação. A seguir, na sala de aula presencial, depois do primeiro momento de avaliação com *Kahoot*, foi apresentado um cenário de um projecto onde os estudantes foram convidados a identificar e partilhar os requisitos no *Padlet*. A posterior, o docente estimulou um debate com objectivo de classificar os requisitos identificados por tipo (funcionais ou não) e por relevância. Por

fim, o *Padlet* foi guardado em formato *PDF* e publicado na plataforma MOODLE para servir de apoio na seguinte actividade, onde os estudantes deviam escolher um cenário e replicar a actividade em grupo.

4. Desenho e Metodologia

O estudo foi desenvolvido na Faculdade de Economia e Gestão (FEG) da UCM e procurou-se perceber como os estudantes avaliam o uso pedagógico da tecnologia na disciplina e o impacto sobre a aprendizagem.

A abordagem da pesquisa foi mista com enfoque interpretativo e orientado pelo método estudo de caso descritivo, que consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento (Bogdan & Biklen, 1992, cit. em Aires, 2015) e torna-se preferencial para a pesquisa de práticas em comunidade educativa (Coimbra & Martins, 2014).

A escolha da metodologia mista justifica-se pelo facto de ela permitir utilizar métodos e técnicas de natureza qualitativa com aqueles de natureza quantitativa, levando o melhor das duas abordagens e oferecendo uma compreensão mais completa de um problema de pesquisa do que qualquer abordagem isolada (Creswell, 2012).

Como técnica de recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário. O questionário compreendeu uma mistura de itens, sendo principalmente perguntas estruturadas, mas com algumas perguntas abertas para deixar comentários. Nos itens estruturados, os sujeitos responderam a perguntas específicas de diferentes tipos: dicotómico (Sim/Não), na escala de Likert ou com leque limitado e predeterminado de respostas.

O questionário é composto por cinco dimensões: a primeira tem como objectivo avaliar a infraestrutura tecnológica disponível durante a aula e para a realização das actividades. As outras quatro referem-se ao modelo conceptual TPACK. Para o desenho das quatro serviu como referência a rubrica de avaliação de Harris et al. (2010), nomeadamente:

- Metas do currículo e tecnologias, uso da tecnologia alinhada ao currículo;
- Estratégias de ensino e tecnologias, uso da tecnologia no ensino/aprendizagem;
- Selecção de tecnologia, compatibilidade com os objetivos curriculares e estratégias de ensino;
- Relação entre conteúdo, pedagogia e tecnologia.

A recolha de dados decorreu no mês de março de 2021. Depois da validação por alguns colegas da área, o questionário foi enviado aos estudantes das duas turmas. Foram obtidas 18 respostas, das quais 13 (93%) da turma do curso diurno e 5 (71%) da turma do curso pós-laboral, sendo 16 (88,9%) do género masculino e 2 (11,1%) do género feminino. Os estudantes foram codificados de E1 a E18 no inquérito online por este ser anónimo, sendo E01 – Estudante 1.

5. Resultados e Discussão

5.1 Infraestrutura Tecnológica

Com a primeira dimensão pretendeu-se analisar a presença dos pré-requisitos tecnológicos para adopção das TIC de Venezky e Mulkeen (2002): equipamento e conectividade.

Acerca do equipamento tecnológico disponível na sala, 94% dos estudantes indicou o projector e 61% computadores e a conexão internet. Somente 16,7% mencionou a tela interactiva, presente na sala, mas não utilizada no decorrer da disciplina, porque não estava disponível o *software* de gestão.

Quanto a qualidade da conexão a *internet*, 33,3% classificaram como muito má e 50% como má, deixando evidente a qualidade deficiente da *internet*. A análise acima apresentada é confirmada pelos seguintes comentários dos estudantes:

- E01 *“O principal desafio com certeza é o acesso à internet.”*
- E12 *“Devemos mesmo melhorar a internet da escola pois assim dificulta a nós estudantes de IT a termos bom aproveitamento.”*
- E13 *“O desafio sempre é a internet, visto esse que a internet da faculdade é péssima e a internet de algumas telefonias móveis não funcionam devidamente na faculdade. Fora isso não tive nenhuma dificuldade porque elas são bem fáceis de usar.”*
- E17 *“No que diz respeito aos desafios das tecnologias na sala de aula, as limitações não se encontram no seu uso, visto que são ferramentas online, a infraestrutura de rede de computadores nas instituições de ensino deixa a desejar a sua melhor exploração.”*

Como se verificou pelos comentários, a baixa qualidade da conexão a *internet*, obrigou os estudantes a procurar outras soluções, nomeadamente: a conexão com meios pessoais (88,9%), partilhada pelo docente (27%) ou pelos colegas (11,1%). Somente 22% utilizou pelo menos uma vez, a conexão da faculdade durante os três meses do decorrer da disciplina. A qualidade da conexão é muito relevante, pois todas as ferramentas tecnológicas utilizadas são *web 2.0* e requerem acesso a *internet*.

Em relação ao equipamento informático utilizado, todos os inqueridos (100%) responderam que utilizaram o computador pessoal durante as aulas, com 61% em combinação com *smartphone*. No fim, somente 11,1% dos estudantes utilizou no decorrer da disciplina os laboratórios de computadores.

Este último dado convida a reflexão sobre a distribuição do equipamento informático, considerando que as escolas preferem reagrupá-lo em laboratórios. Autores, como Costa e Peralta (2006) e Amante (2007), indicam que, embora que esta solução seja comum nas nossas escolas, a criação de laboratórios põe o computador fora das salas, e pode limitar a sua utilização.

5.2 Metas do currículo e tecnologias

Nesta dimensão analisa-se como a introdução de tecnologias na sala de aula influi em toda a estrutura curricular, uma vez que “o uso da tecnologia permite interatividade

entre o aprendiz e o objeto de estudo na sala de aula, e isso exige um repensar da prática pedagógica.” (Zanin & Bichel, 2018, p.2)

A primeira questão visou verificar se os estudantes já tinham frequentado a disciplina. Porém, para todos os inqueridos foi a primeira vez. A questão procurava entender se as respostas seguintes podiam ser influenciadas, caso o estudante tivesse já frequentado.

Na Tabela 1, encontram-se as questões que visavam aferir a relação entre as tecnologias e as metas do currículo.

Tabela 1: Questões sobre as metas do currículo e relação com a tecnologia utilizada

Questão	
Q10	As tecnologias utilizadas foram de acordo com os objectivos da disciplina?
Q11	Conseguiu utilizar as tecnologias seleccionadas para a realização das actividades curriculares?

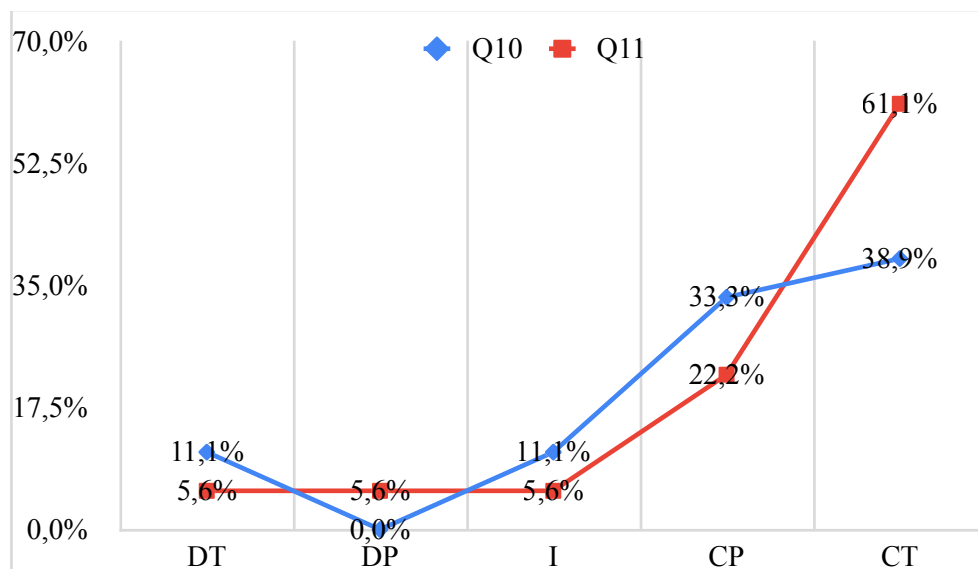


Gráfico 1: Metas do currículo e relação com a tecnologia utilizada²²

Conforme os resultados do Gráfico 1, é possível verificar que 72,2% dos estudantes concordam (parcialmente ou totalmente) que as tecnologias foram de acordo com os objectivos. Esta percentagem de concordância ascende a 83,3% quando se questiona aos estudantes se conseguiram utilizar as tecnologias para a realização das actividades curriculares.

Na vivência de E17, verifica-se essa realidade, quando o participante comenta:

“Essas tecnologias facilitaram a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem e influenciaram o desenvolvimento do espírito de análise e crítica nas pesquisas científica e não só, através do estudo autónomo.”

5.3 Estratégias de ensino e tecnologias

Com esta dimensão analisa-se o uso da tecnologia no PEA, em particular na perspectiva de Jonassen (1996) que sugere que deve ser na modalidade “aprender com”, por este

²² Legenda da escala de Likert: CT=Concorda Totalmente; CP=Concorda Parcialmente; I = Indiferente; DP= Discorda Parcialmente; DT= Discorda Totalmente

design apoiar uma aprendizagem mais profunda onde é possível criar conexões cognitivas.

Na Tabela 2, são apresentadas as perguntas feitas aos estudantes; e no Gráfico 2, são ilustrados os resultados.

Tabela 2: Questões sobre as estratégias de ensino e tecnologias

Questão	
Q12	As tecnologias facilitaram a aprendizagem dos conteúdos em estudo?
Q13	O uso das tecnologias incentivou à sua participação activa durante as aulas?
Q14	O uso das tecnologias melhorou a disponibilidade do Professor para o atendimento e apoio aos estudantes?
Q15	As tecnologias foram de acordo com o seu estilo de aprendizagem?
Q16	Considera relevante o uso das tecnologias na sala de aula?
Q17	O uso das tecnologias estimulou um ambiente de aprendizagem colaborativo?

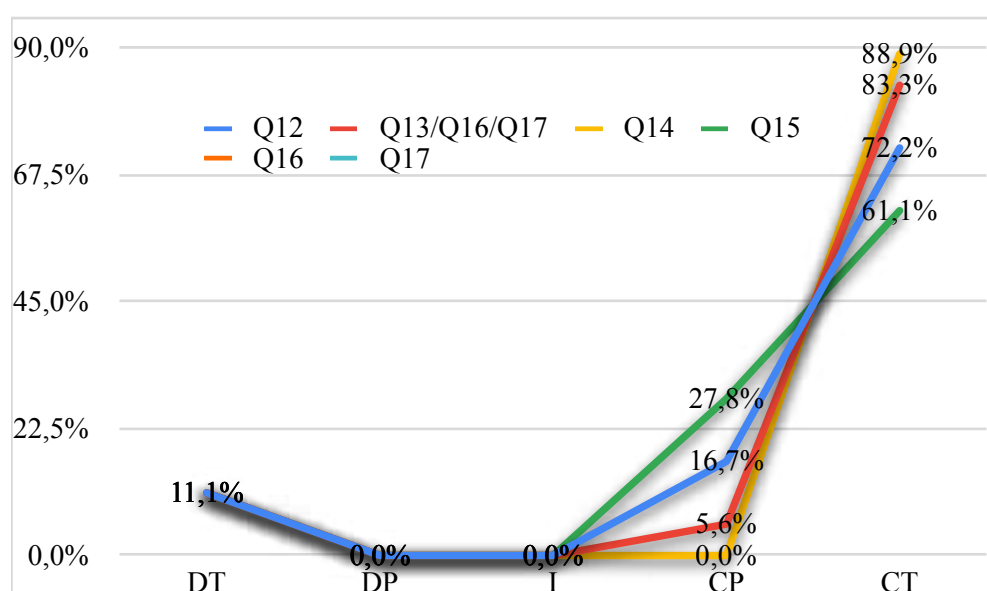


Gráfico 2: Estratégias de ensino e tecnologias

No Gráfico 2, destaca-se que, para todas as questões desta dimensão, a maioria dos estudantes (88.9%) confirma (parcialmente ou totalmente) a eficácia da aprendizagem com a tecnologia. De modo particular 88.9% concorda totalmente que melhorou o atendimento e apoio por parte do docente (Q14).

Na perspectiva da sala de aula, 83.3% dos estudantes consideram relevante o uso da tecnologia na sala (Q16), porque incentivou à sua participação activa (Q13), e estimulou um ambiente colaborativo (Q17).

Mais uma vez, os resultados foram confirmados pelos comentários dos estudantes:

- E03 “A interação estudante e docente era mais simples e produtiva.”
- E18 “A interação entre o docente e o estudante é muito mais simples e participativa.”

5.4 Seleção de tecnologia

Nesta dimensão, é analisada a compatibilidade da tecnologia selecionada com os objectivos curriculares e estratégias de ensino. Foram consideradas duas vertentes: a primeira, as competências dos estudantes; e a segunda, a avaliação da relevância da tecnologia para os mesmos.

A cerca de competência digital, os inqueridos responderam que avaliam o seu nível em alto (66.7%) e médio (33.3%). Nesse sentido, Venezky e Mulkeen (2002) nominam as competências digitais dos estudantes como um dos principais factores que influenciam a implementação das TIC nas escolas.

No que diz respeito ao uso anterior das tecnologias selecionadas, em contexto educativo 88.9% dos estudantes confirmam que já usaram, com destaque para *MOODLE* (82,40%), *Whatsapp* (76,50%) e *Youtube* (64,70%), como mostra o Gráfico 3.

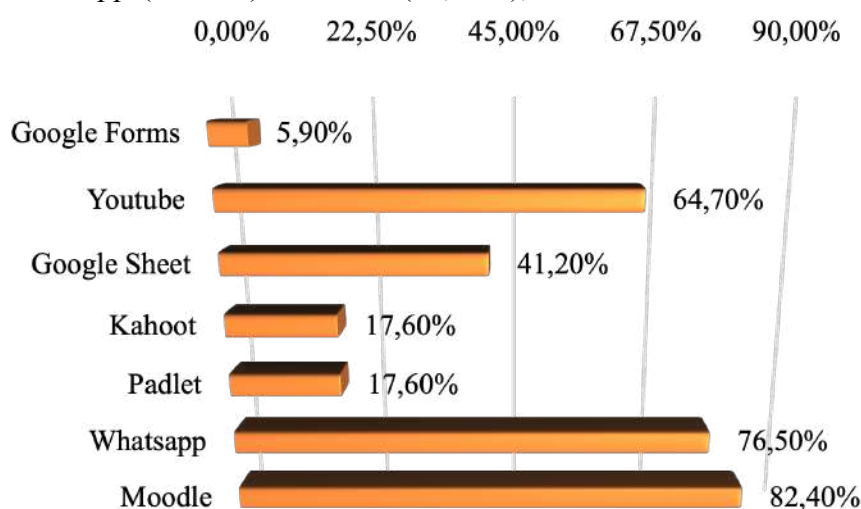


Gráfico 3: Frequência de uso das tecnologias antes do início da disciplina

Ao ler estes resultados, não se pode esquecer, que o primeiro semestre do ano académico foi totalmente *online* e ferramentas como *MOODLE* e *Whatsapp* foram recomendadas pela instituição (Universidade Católica de Moçambique, 2020a).

Outra questão importante, apresentada por Mill (2018), é ligada a facilidade na aprendizagem e utilização das tecnologias. No que concerne a isso, para 38.9% dos estudantes foi “Muito Fácil” e 44.4% foi “Fácil”, e somente para 16.7% foi “moderadamente Fácil”. Nenhum estudante mencionou ter tido dificuldades ao usar as tecnologias selecionadas.

A evolução acentuada no ramo tecnológico abre espaço para uma multiplicidade de ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula, todavia a sua seleção não pode ser aleatória, mas sim motivada pela intenção pedagógica do seu uso, o contexto da instituição, do corpo docente e dos estudantes. Se por um lado, já se mostrou a sua eficácia (Gráfico 2), do outro é preciso verificar a relevância de cada uma (Gráfico 4), avaliando sempre “as reais possibilidades e limitações de quaisquer tecnologias exploradas” (Mill & Veloso, 2021, p. 47).

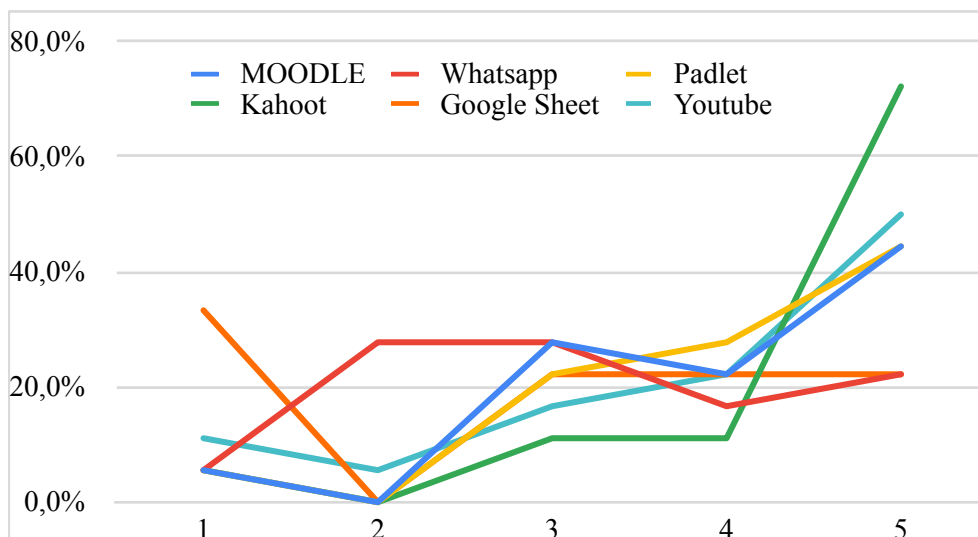


Gráfico 4: O nível de relevância das tecnologias utilizadas²³

Os resultados apresentados no Gráfico 4 mostram preferência dos estudantes por *Kahoot* (83,3%), *Youtube* (72,2%), *Padlet* (72,2%) e *MOODLE* (66,6%). Analisando os comentários verifica-se que eles denotam maior afinidade a tecnologias audiovisuais como o *Youtube* e *Kahoot*, por serem mais atraentes, lúdicas e de fácil acesso e uso.

E1 “*Aprendi mais com o kahoot e YouTube por serem mais interativos.*”

E07 “*YouTube muito relevante porque os tutoriais ficam sempre disponíveis para os estudantes em todo lado, kahoot gostei muito porque fica tipo uma competição entre os colegas então isso me deu mais moral de aprender afinal ninguém gosta de ficar atras.*”

E12 “*Youtube é básico de sempre muito easy, kahoot foi a melhor forma nova diferente e inovadora.*”

O *Whatsapp* não esteve na lista das eleitas pelo volume elevado de informação partilhada e assuntos deslocados do tema em debate, dificultando a concentração. Nesta perspetiva o estudante E13 argumenta: “*No whatsapp existem algumas distrações por isso que não é uma tecnologia tão relevante.*”

O *MOODLE* foi tido como uma ferramenta de pouca interactividade e menos divertida, como alega E13: “*O MOODLE não tem muita interatividade e diversão*”. Este resultado contrasta com as potencialidades que esta plataforma oferece quando devidamente explorada.

Por fim, o participante E15 afirma: “*as ferramentas no geral foram bastante úteis para mim na prática da cadeira e facilitavam também a interação e a partilha de conteúdo com o docente.*”

5.5 Relação Conteúdo, Pedagogia e Tecnologia

Na última dimensão é analisada a relação entre o Conteúdo, Pedagogia e Tecnologia, inserido no modelo TPACK. Para o alcance dos objectivos de aprendizagem, há que se buscar uma relação harmoniosa entre o conteúdo a ser abordado, o desenho metodológico e a tecnologia que servira de veículo, para que ocorra uma aprendizagem profunda e significativa. Acerca disso, perguntou-se aos estudantes o seu nível de

²³ Legenda da escala de relevância de 1 a 5, onde 1 é nenhuma relevância e 5 é muito relevante.

satisfação em relação a metodologia adoptada na disciplina e 94.4% considera-se “muito satisfeito” ou “satisfeito”.

Na perspetiva do participante E17:

“Baseado na experiência no uso das tecnologias mencionadas torna-se evidente que o seu emprego na sala de aula e na aprendizagem em geral melhora a motivação e o engajamento dos estudantes, bem como explora as potencialidades dos mesmos de modo a melhor compreensão das matérias dadas.”

Conclusões e recomendações

Ao se pensar em introduzir as tecnologias, em sala de aula, há que se acautelar a infraestrutura tecnológica de suporte. Neste sentido, os resultados do estudo evidenciam que a conexão a internet e a disponibilidade de equipamento informático pela instituição são dois factores críticos que podem comprometer o engajamento dos estudantes na realização das actividades.

Contudo, as instituições ao adoptarem as tecnologias não a devem sobrevalorizar, mas sim a olhar como um meio que se torna relevante quando devidamente alinhada aos objectivos curriculares.

A selecção da tecnologia a ser usada deve buscar promover “aprendizados mais contextuais, fluidos e amigáveis aos alunos” (MILL, 2018, p.163). Os resultados permitem perceber que a introdução da tecnologia no contexto da sala de aula contribui para um PEA mais rico e interessante.

A metodologia utilizada na disciplina mostrou-se uma abordagem enriquecedora por ter conciliado a tecnologia e a pedagogia, tornando a sala de aula mais interactiva, colaborativa e promovendo a assimilação activa dos conhecimentos.

O estudo revelou que as ferramentas escolhidas não tiveram a mesma relevância para os estudantes. Eles mostraram-se mais afins às ferramentas audiovisuais como o *Youtube* e *Kahoot*, sobretudo a última por ser óptima para a avaliação do conhecimento prévio na aula presencial. Diferentemente, a plataforma MOODLE foi vista como uma ferramenta de pouca interactividade. Este último dado convida à reflexão às instituições de ensino por forma a melhorar a gestão técnica e pedagógica desta plataforma para se conseguir explorar na plenitude as suas potencialidades.

Também é importante evidenciar a importância do TPACK no PEA, enquanto assegura a interseção dos conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico, que se mostrou relevante para aprendizagem dos estudantes.

Sugerimos que para uma melhor utilização das tecnologias é necessário desenhar e implementar uma abordagem metodológica para a sua melhor integração pedagógica.

Por fim, esperamos que os resultados apresentados neste estudo ajudem os docentes a mudar as suas crenças e a ver a tecnologia em sala de aula, não como um pesadelo ou uma dispersão da atenção do estudante, mas um recurso, um aliado, que os ajuda a melhorar as suas práticas pedagógicas.

Referência Bibliográfica

- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51–64. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361098&info=resumen&idioma=POR>
- Amorim, D. C. (2020). POTENCIAL PEDAGÓGICO DO APLICATIVO WHATSAPP NO ENSINO DE BIOLOGIA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES. *Revista Docência e Cibercultura*, 4(2), 21–42. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49789>
- Andrade, A., & Lagarto, J. (2009). Sistemas de Gestão de Aprendizagem em elearning. *Ensino online e aprendizagem multimedia*, 1–26.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem (1.a ed.). LTC.
- Carvalho, A. A. A. (2008). Os LMS no apoio ao ensino presencial: dos conteúdos às interações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 101–122. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_6
- CNAQ. (2020). Resultados preliminares do inquérito sobre e-learning em Objectivo da apresentação.
- Coimbra, M. D. N. C. T., & Martins, A. M. D. O. (2014). O Estudo De Caso Como Abordagem Metodológica No Ensino Superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 31–46. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
- Costa, F. A. (2008). A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa, Portugal]. <http://aprendercom.org/comtic/wp-content/uploads/2013/01/TeseCostaF2008TICemContextoEducativo.pdf>
- Costa, F. A., & Peralta, M. H. (2006). Primary Teachers' Competence and Confidence Level Regarding the Use of ICT. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 46–52. <https://www.semanticscholar.org/paper/Primary-Teachers%27-Competence-and-Confidence-Level-Costa-Peralta/879c68e81aa4865c9e31dce0b8621a98648d8290>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.a ed., Vol. 3, Número 2). Pearson Education, Inc. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Cristovão, H. M., & Nobre, I. M. (2011). Software educativo e objetivos de aprendizagem. Em *Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios* (pp. 127–160). Editora Ifes. <https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publicações/Livros/Livro-PIE-Caminhos-de-Possibilidades-2011.pdf>
- Cruz, S. (2008). Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: Software Social. Em A. A. A. Carvalho (Ed.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 15–38). Ministério da Educação, DGIDC.
- CTA. (2020). Síntese do webinar : Impacto da COVID-19 no Ensino Superior em Moçambique e Perspectivas de Retoma. <https://covid19.cta.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/Sintese-da-Webinar-sobre-Imoacto-da-COVID-19-no-Ensino-Superior-e-Perspectivas-de-Retona10781.pdf>
- Dias, P. (2012). Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. *Educação, Formação e Tecnologias*, 05(02), 4–10.
- Gonçalves, B. M. F. (2018). Massive Open Online Courses (MOOC) no desenvolvimento profissional de professores [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54363>
- Governo de Moçambique. (2020a). Decreto n.º 79/2020 de 4 de Setembro (Declaração da Situação de Calamidade Pública e Activa o Alerta Vermelho).
- Governo de Moçambique. (2020b). Decreto Presidencial no11/2020 de 30 de Março (Declaração do Estado de Emergência).

- Grasel da Silva, P., & Sousa de Lima, D. (2018). Padlet Como Ambiente Virtual De Aprendizagem Na Formação De Profissionais Da Educação. *Renote*, 16(1), 83–92. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051>
- Harris, J., Grandgenett, N., & Hofer, M. (2010). Testing a TPACK-Based Technology Integration Assessment Rubric Developing and Assessing TPACK. Em C. D. Maddux, D. Gibson, & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3833–3840). <http://www.editlib.org/p/33978>
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Merrill/Prentice-Hall.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Mallmann, R., & Ahlert, E. M. (2018). AVALIAÇÃO DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS G SUITE NO MEIO ACADÊMICO E O PAPEL DO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS. Em *Curso de Docência na Educação Profissional*, Universidade do Vale do Taquari. Univates. <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2031/1/2018RafaelMallmann.pdf>
- MILL, D. R. S. (2018). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Editora Papirus.
- Mill, D., & Veloso, B. G. (2021). Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais : reflexões propositivas. Em D. Mill & G. Santiago (Eds.), *Luzes sobre as Estratégias Pedagógicas com Tecnologias Digitais : uma visão propositiva* / (pp. 21–50). SEaD-UFSCar.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, II, 15–33. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moura, A. M. (2016). Aprendizagem Móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula. *Jornadas Virtuais: Vivências e Práticas das Tecnologias Educativas Aprendizagem*, June, 75–94.
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas ‘salas de aula do futuro’ portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 99. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>
- Prestes, L. P., Bos, A. S., Zaro, M. A., De Castro, P. R., & Boneti, R. (2018). Ava Moodle, Implantação, Importância e Dificuldade de Aplicação como Extensão ao Ensino Tradicional na visão do Professor. *Informática na educação: teoria & prática*, 21(3), 93–108. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.86561>
- Silva, A. de F. A. da. (2015). PROCESSO DE REFLEXÃO ORIENTADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS : CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS Primary teacher training Reflection-Oriented Process : conceptions and practice in Science Teaching. Universidade de São Paulo.
- Tesserolli, A. C. R. F., & Leite, L. S. (2015). Facebook: ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem? Em R. I. Busarello, P. Bieging, & V. R. Ulbricht (Eds.), *Sobre educação e tecnologia: processos e aprendizagem* (pp. 271–289). Pimenta Cultural.
- Universidade Católica de Moçambique. (2020a). Despacho no 0019/2020/UCM/GR, de 27 de Março de 2020.
- Universidade Católica de Moçambique. (2020b). Despacho no 0087/2020/UCM/GR, de 25 de Agosto de 2020 (Adequação do calendário académico para retoma das aulas presenciais na UCM).
- Vandresen, A. S. R. (2011). Web 2.0 e educação – usos e possibilidades. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE.
- Venezky, R., & Mulkeen, A. (2002). *ICT in Innovative Schools : Case Studies of Change* (pp. 1–31). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/ict/41187025.pdf>

Zanin, E., & Bichel, A. (2018). A Importância das Ferramentas Tecnológicas para o Processo de Aprendizagem no Ensino Superior. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 19(4), 456. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n4p456-464>

Práticas e crenças dos professores sobre avaliação: O quê? Como? Porquê?

Alexandra Pereira Carneiro¹ e José Matias Alves²

¹*Escola Secundária de Rocha Peixoto*

²*Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa*

Resumo

O trabalho que agora se apresenta tem como base a investigação a desenvolver no âmbito da tese de doutoramento em Ciências da Educação cujo enfoque são as crenças e as práticas dos docentes relativamente à avaliação pedagógica. A partir da pergunta-título, pretende-se averiguar a ligação entre as crenças e as “desculpas dos professores” (Hattie in Bishop, 2017; Santos, 2016) e se estão relacionadas com a falta de “conhecimento declarativo e processual” (Black & Wiliam) sobre avaliação pedagógica ou com outros fatores geradores das práticas (socialização e cultura profissional, e.g) e analisar, no contexto de formação realizada com os docentes, se as práticas dos professores podem evoluir de forma positiva a partir do (auto)reconhecimento das crenças em que os professores fundam as suas práticas. O trabalho metodológico é de base qualitativa, constituindo um duplo desafio – o de investigar as crenças, conhecimento e práticas de um grupo de professores (através dos portefólios de formação) e, nesse processo, investigar as nossas próprias crenças, conhecimento e práticas enquanto docente.

Palavras-Chave: Crenças E Práticas Docentes, Avaliação Pedagógica, Portefólio.

Os alunos nem sempre aprendem o que ensinamos.
É por isso que a avaliação mais importante não acontece
no final da aprendizagem, acontece durante a aprendizagem,
quando ainda há tempo para fazer algo com o que se descobre.
Dylan Wiliam, 2013
(adaptado)

Introdução

Desde 2004, por proposta da OCDE, o conceito de qualidade refere-se ao ensino que consegue atingir as finalidades e os objetivos a que se propõe. Isso significa que as práticas pedagógicas - que ligam o planificado ao concretizado - terão qualidade se atingirem os objetivos que se propõem alcançar, os quais, naturalmente, terão de estar subordinados aos definidos para a unidade curricular, para a disciplina, para o ano e/ou o ciclo de estudos. O eixo que liga o ensino à aprendizagem é a avaliação, pois só os processos avaliativos permitem conhecer, planejar, decidir e agir no sentido de orientar, reconfigurar e certificar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. A fundação do sistema educativo em valores de igualdade e equidade orientam a ação docente para assegurar que cada aluno encontre na triangulação ensino-aprendizagem-avaliação a garantia ética de justiça e respeito pela sua identidade enquanto pessoa e enquanto aprendiz.

Desejavelmente, o aluno deveria ter um papel importante – decisivo - na regulação do seu processo de aprendizagem já que é finalidade expressa da Lei de Bases do Sistema Educativo que cada aluno desenvolva atitude reflexiva crítica, de responsabilidade,

autonomia e participação. Há muito que a regulação normativa da avaliação pedagógica a entende sobretudo como forma de promoção/alavancagem das aprendizagens, deslocando a centralidade ocupada pelo professor para dar enfoque/envolvimento dos alunos, com especial destaque para os processos que devem ocorrer continuamente e de forma transversal/transaccional ao contexto sala de aula. Ainda assim, persiste no discurso (e nas práticas...) dos professores a fixação (obsessão?) burocrática pelo ‘cumprimento do programa’, pelo ‘dar a matéria’, para ‘preparar os alunos para o exame’, pela ‘grelha de avaliação’... Reclama-se pela diminuição de alunos por turma, por mais tempo para preparar aulas, por formação. (J. Afonso, já em 1999, dá conta destes relatos por referência ao inquérito realizado a propósito do Despacho Normativo nº 98/A/92 de 20 de junho, novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico). Compreender e melhorar os processos educativos passam pela análise das crenças, práticas e atitudes dos professores. (OCDE, 2009). Quais as crenças que os professores têm sobre o ensinar, o aprender e o avaliar? Como concebem e levam à prática o ensino e que relações estabelecem com os resultados da aprendizagem?

Sobre as crenças e práticas de avaliação pedagógica

Em termos epistemológicos, existe uma relação entre o conhecimento fundacional diretamente evidente e as crenças indiretamente evidentes sobre o mundo externo, o passado, e outros assuntos sobre os quais podemos ter conhecimento. As crenças constituem estados autoevidentes (Chisholm, 1977) e autores como Amado (2014), Guimarães (2010), Nespor (1987), Pajares (1992) reportam a formação das crenças individuais à experiência, testemunho ou intuição pessoal, constituindo a base dos significados e dos sentidos atribuídos ao mundo e origem das nossas ações. Em educação, a compreensão e melhoria dos processos educativos implica a análise das crenças dos professores (OCDE, 2009) na medida em que são explicativas/justificativas da ação docente. Tendo o ensino como finalidade a aprendizagem, que papel desempenham as crenças na forma como o professor entende a sua profissão, mobiliza os seus conhecimentos – científicos e pedagógicos – a favor das aprendizagens dos alunos?

Configura-se como essencial a compreensão da relação que existe entre o modo como os professores verbalizam o conhecimento sobre avaliação pedagógica e como concebem e desenvolvem práticas avaliativas em sala de aula, procurando encontrar nessas narrativas as crenças imanentes – idealmente, a tomada de consciência dessas crenças pode ser indutora de maior procura de eficácia para as aprendizagens.

Fazer aprender é a própria essência da escola, é *anima* do ensino enquanto “processo de interacção entre o professor e o(s) aluno(s), pelo qual o professor promove e dirige a aquisição e o desenvolvimento do referido conhecimento no(s) aluno(s)... que sentido ou significado atribuir ao ensino se a este não corresponder uma aprendizagem?” (Guimarães, 2010) E ainda assim, a docência é vivida entre a rotina e a improvisação regulada, “rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente (...) outros momentos da prática são expressão do *habitus* (...) que não está total e constantemente sob o controlo da consciência” (Perrenoud, 1993, p.21).

As situações que o professor enfrenta são complexas, marcadas pela incerteza e imprevisibilidade (Schön, 1991; Perrenoud, 1993) - seja com os alunos ou na preparação da atividade letiva, as estratégias cognitivas e de processamento de informações não funcionam separadamente e a natureza episódica das crenças faz com que sejam usadas – dada a natureza relacional da profissão e a exigência (e o elevado número) das interações, o professor utiliza crenças e estruturas de crenças porque estas garantem estabilidade e possibilitam a sobrevivência (Brabandere, 2005, p.9), com todos os seus problemas e inconsistências – a ação por impulso e a intuição substituem a ação refletida, consciente, e dificulta o acesso ao desenho intencional e ponderado da prática. O professor é colocado face à urgência, diz-nos Perrenoud (1993) – para além das situações estereotipadas ou antecipadas, o quotidiano do professor é na sua essência transitório, fugaz. E ainda assim, para o professor, a mudança não ocorre de modo contínuo – dá-se por ruptura, de modo descontínuo.

Roldão (2009) refere a dificuldade que os professores têm em clarificar o que é ensinar, apresentando um conjunto de categorias a partir dos discursos dos professores: ensinar é “dar matéria”, é facilitar o trabalho de aprender, organizar a apresentação dos conteúdos; é colocar questões que levem os alunos a pensar (p.14), enunciados que cruzam as matrizes transmissiva, construtivista e crítica – entendidas como dicotômicas e até antagônicas, a autora propõe um cruzamento das mesmas, permitindo uma leitura mais completa do que é ensinar, como “desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária.” (p.18)

A prática reflexiva está no centro de um conflito epistemológico: entre o saber escolar, a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado pela escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino, e entre a burocracia escolar e o trabalho em conjunto (Schön, 1995, p.91). Se, por um lado, escolas e professores têm alguma liberdade sobre como organizar o currículo nacional, os programas nacionais ditam de forma bastante detalhada o que deve ser ensinado nas escolas. Isso limita a inovação curricular nas escolas e não incentiva o trabalho colaborativo entre professores no desenvolvimento / adaptação curricular a nível local. A escola tem um maior grau de autonomia na avaliação dos alunos, inclusive com a definição de critérios de nível escolar para a avaliação dos alunos em relação às competências delineadas nos programas nacionais. Isso não obsta ao (re)conhecimento da insuficiente ênfase na função de melhoria da avaliação e monitorização; a não colocação dos alunos no centro do quadro de avaliação e monitorização; a escassa compreensão dos objetivos da avaliação e monitorização e alguma relutância em exercer julgamento profissional ao longo de todo o sistema (e em todas as suas dimensões); competências insuficientes para avaliar e monitorizar; e dificuldades de implementação de iniciativas de avaliação e monitorização (Santiago et al, 2012, p.25). Ensinar, aprender e avaliar ainda ocorrem em ambiente "tradicional" com o professor a ocupar a centralidade da aula, os alunos normalmente não envolvidos no planeamento e organização de aulas e a avaliação concentrando-se nas pontuações sumativas (Santiago et al., 2012, p.36), focada nos resultados e com propósito seletivo, a avaliação é vista como independente do processo de aprendizagem – modelo avaliativo fundado no conceito de testagem “associado a uma concepção do currículo subsidiária da eficiência social” (Neves, Jordão e Santos, 2004, p.49)

A avaliação do aluno é percebida como exigindo mais testes e medições do que aprendizagem. A ideia de que o objetivo final da avaliação e monitorização é melhorar a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores ainda não estão totalmente amadurecidos no contexto educativo português, conforme realça a OCDE (Santiago et al., 2012, p. 38) Atente-se que já em 2004 Neves, Jordão e Santos referiam que a conceção de avaliação enquanto parte integrante e reguladora do processo de ensino aprendizagem era destacada como dominante em estudos de diferentes autores portugueses que também apontavam simultaneamente para a inexistência de um quadro teórico claro, verificando a existência de “uma amálgama de perspectivas pessoais, representações e ideias indefinidas em termos conceptuais” consistente com o conhecimento resultante da prática pessoal dos professores, no qual coexistem inconsistências e incoerências já que os discursos dos professores indicam “adesão a concepções de índole construtivista, [mas] optam (...) por práticas classificativas” (p.58) A associação da avaliação a uma função classificativa e selectiva, referida como estando na origem de “sentimentos de angústia e insegurança” continua a justificar a alegada “necessidade de objectivação da avaliação, procurando-se na representação numérica (classificação) a segurança de uma avaliação isenta de subjectividade” (Neves, Jordão e Santos, 2004, p.59)

Tomando como referência temporal o relatório da OCDE, como tem sido o desenvolvimento e consolidação da cultura de avaliação em todos os níveis da educação desde então? Têm as escolas e os professores colocado os alunos no centro do pensamento/prática avaliativa, através de uma mudança de abordagem ao ensino, à aprendizagem e à avaliação que tenha como foco a aprendizagem autêntica dos alunos? (Santiago et al., 2012, p.41) Em 2016, Santos enuncia a forma como os professores perspetivam a prática de avaliação formativa: numa lógica aditiva. Ou seja, terem de fazer outras coisas para além das habituais, o que os leva a procurar justificação nas restrições de tempo, “variável sempre presente na prática de ensino dos professores” e na necessidade de cumprir o programa, “trabalhar todos os tópicos curriculares de forma homogénea, independentemente da sua importância” (Santos, 2026, pp. 637 e 638). E se a causa estivesse noutro lugar? Como, por exemplo, na falta de “conhecimento declarativo e processual” sobre avaliação (Black & Wiliam, 1998)? Também são apontadas como barreiras à prática da avaliação formativa em sala de aula o número de alunos por turma e a sua diversidade (dificuldade em encontrar adequados desafios para as necessidades dos alunos). A mesma autora identifica a “existência recente de avaliações externas, os exames a Matemática e a Português no final de cada ciclo de escolaridade, a necessidade de atribuir uma classificação de três em três meses aos alunos, um sistema de retenção aplicável em toda a escolaridade obrigatória, a partir do 2º ano de escolaridade (crianças com sete anos de idade)” como elementos que reforçam a cultura da avaliação sumativa no pensamento e prática dos professores.

As práticas dos professores são fortemente influenciadas pelas suas experiências em sala de aula - mais ainda, de facto, do que pela sua formação formal. Nespor (1992) afirma mesmo que os professores em início de carreira têm geralmente internalizadas as práticas dos seus próprios professores. Porque é que a experiência é importante para a forma como os professores ensinam? E como é que esta influência se manifesta, exatamente?

No quadro de referência a estudos sobre a avaliação pedagógica destaca-se a atenção aos professores, à forma como praticam e pensam a avaliação. De 2012 para cá, há mais investigação sobre "dimensão pedagógica da classificação, compreendendo as potencialidades que encerra no quadro do processo educativo e formativo dos alunos, abrindo caminho à sua valorização enquanto um instrumento mais ao serviço desse processo" (Pais, 1998: 207). Se o objetivo final da investigação sobre o ensino for moldar, dirigir ou melhorar as práticas dos professores, as razões que os professores têm para agir como que os tornam mais ou menos receptivos a conselhos e formação - têm de ser examinadas. Autores como Nespor, Kagan ou Richardson referem que os professores têm sistemas conceptuais - implícitos e não sistematizados – para dar sentido, avaliar e justificar as coisas que se passam nas salas de aula. O processo de autodesenvolvimento profissional ajuda os professores a moldarem o pensamento sobre as circunstâncias das suas práticas e as suas práticas. Mas para exercerem influência sobre si mesmos, os indivíduos devem monitorizar o seu comportamento, analisá-lo por referência a um padrão considerado de valor, reagir, auto-avaliando-se (Bandura, 2005, p.26).

Projeto de investigação

Os nossos interesses de investigação estão há muito ligados à sala de aula com projetos de observação de aulas em parceria (*peer observation of teaching*), e no trabalho com os professores através da formação contínua. No quadro do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa temos desempenhado funções de apoio em Agrupamentos e Escolas não agrupadas; no final do ano letivo de 2019-2020, um conjunto de nove agrupamentos de escolas identificaram a necessidade de conhecer e desenvolver práticas de avaliação pedagógica alinhadas com os Decreto Lei 54/2018 e Decreto Lei 55/2018. Com este propósito foram pensadas e desenhadas duas propostas formativas, uma sob a forma de oficina de formação e outra como ciclo de ações de curta duração (ACD), para, no contexto desses Agrupamentos e Escolas não agrupadas, recordar e consolidar quadros teóricos preexistentes (da formação inicial e da formação pedagógica) e simultaneamente implicar as práticas em sala de aula, num processo de tomada de consciência, análise, reconstrução e desejavelmente transformação (Bandura, 2005). Todos os professores foram desafiados para se tornarem investigadores das suas salas de aulas, quer pela experimentação de (re)construção de instrumentos em conjunto (nas sessões de formação) quer pela sugestão de técnicas de avaliação formativa. No contexto da ação de formação em modalidade de oficina, esse trabalho foi mais diretivo, sendo solicitado o testemunho relativo à experimentação e a elaboração de um portefólio do processo. Este instrumento foi pensado para combinar uma parte de trabalho teórico com leituras sugeridas com o propósito de orientar o olhar introspetivo docente e desafiar para a experimentação; do processo experimental, foi solicitado o registo da intenção ou objetivo de aprendizagem, o desenvolvimento da atividade e reação dos alunos. São estes portefólios que constituem a nossa base de investigação e que serão objeto de uma análise da respetiva estrutura e conteúdo.

O nosso trabalho é de base qualitativa, constituindo um duplo desafio – o de investigar as crenças, conhecimento e práticas de um grupo de professores (através dos portefólios de formação) e, nesse processo, investigar as próprias crenças, conhecimento e práticas

enquanto docente. Desta forma, não apenas reconhecemos como vinculamos “a ideia de que, sejam quais forem as decisões e opções na elaboração de um plano da investigação qualitativa, a pessoa do investigador, (...) permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa – numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações” (Amado, 2014, p.12). O paradigma qualitativo de investigação em educação permite-nos compreender o porquê e o como dos processos do ser e do agir, atribuindo sentido a certos comportamentos. No seguimento de Amado, a nossa investigação terá um caráter fenomenológico-interpretativo, para “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções” (2014, p. 40). Esta posição permite-nos clarificar os conceitos centrais da nossa investigação; é ainda Amado que define “Crença: convicção de um sujeito sobre algo, baseada no testemunho ou na intuição pessoal. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados.” (2014, p.40). Como referem Bogdan e Biklen “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994, p. 66). Privilegiaremos como técnica e instrumento de recolha de dados o portefólio docente cuja dimensão processual que nos parece relevante para desencadear processos autênticos de reflexão, dada a sua natureza como continuum epistemológico (Sá-Chaves, 2000), enquanto registo de práticas e reflexões que podem lançar luz sobre o confronto entre o que acreditamos estar a fazer e o que fazemos efetivamente - dado permitir observar as práticas para além da emergência, imprevisibilidade e pensamento contingente (Sá-Chaves, 2017). Outros instrumentos a usar são o diário de campo, com registo sobre o nosso percurso de investigação, cuja análise poderá depois ocorrer ou não. E ainda organizaremos três grupos focais, com professores participantes da formação, (em três agrupamentos, um por agrupamento, com 6 a 8 professores) para analisar do efeito da formação e cujo guião seja preparado após a análise dos portefólios, de forma que sejam incluídas diferentes áreas temáticas em questões abertas e que eventualmente provoquem o confronto com a realidade vivida ou percebida. Para elaborar o guião da entrevista recorreremos a questionários já existentes sobre crenças de professores e as categorias emergentes da leitura dos portefólios.

Aos dados serão aplicadas técnicas de análise de conteúdo e de discurso por serem flexíveis e permitirem a possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos. Refere Amado (2014, p.301) “Trata-se (...) de uma técnica central, básica mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas.” Consideramos a possibilidade de realizar a validação da investigação através do recurso a juiz ou juízes externos, que nos permitirá aferir o rigor dos critérios de análise e a reprodutibilidade das codificações (Lima, 2013).

Considerar-se-á a possibilidade de convidar alguns docentes participantes das oficinas (cinco ou seis) a fazerem um registo narrativo – orientado por instruções precisas que permitam aferir da experiência vivida desde a formação à ação.

As conclusões terão uma natureza heurística, dado que a nossa investigação tem por base uma simplificação de uma questão altamente complexa – o papel das crenças de natureza ontológica e antropológica sobre o ensinar e sobre a relação pedagógica nas práticas docentes - dividindo-a em pequenas partes, de abordagem mais prática, procurando respostas para contribuir para desvendar a resposta ao problema principal.

Além disso, o percurso da investigação espelha os princípios propostos por Pólya²⁴ relativamente ao processo heurístico: tentar compreender o problema, fazer um plano, realizar o plano, avaliar e adaptar.

Considerações finais

O propósito do sistema educativo e dos professores como profissionais é capacitar o aluno, promover a vontade de ser um cidadão livre, comprometido, responsável, solidário. “Qual é o melhor momento na relação professor aluno?” Qualquer professor responderá – aquele em que o aluno muda, aquele em que depois do erro há um caminho percorrido de mudança, aquele em que a aprendizagem se torna visível. Mudar um ser humano dessa forma exige prepará-lo para a aprendizagem – antes mesmo de aprender. E para o professor exige consciência e conhecimento desse antes e do depois, e do que os separa. É nesse vão que se constrói o processo autêntico de aprendizagem, o processo de responder eficazmente às situações, ajustando e mudando o ensino. Focarmo-nos no aluno obriga-nos a repensar-nos como professores para:

- relembrar o percurso (experiência, tempo de exercício profissional);
- repensar as crenças que estruturam a prática (o que é ser professor, o que é ser aluno, o que é ensinar e o que é aprender);
- rever/reconstruir as planificações tendo em vista a diversificação, as práticas para a diferenciação e a avaliação para levar às aprendizagens;
- reorganizar o trabalho em comum (trabalho colaborativo, observação de aulas em parceria, feedback crítico, comunidade de aprendizagem... (Cabral & Alves, 2016);
- desenhar (finalmente) o currículo, no coletivo, no grupo, no CT, tornando-o contextualizado, vivo, real;
- avaliar os processos de trabalho e, de forma autêntica, reinventá-los.

As mudanças estruturais dos sistemas educativos são irrelevantes se não mudarem como e o que as crianças aprendem (Hattie, 2009). A capacidade para mudar é uma competência decisiva para a sociedade futura (já presente?) - cabe aos professores e aos sistemas educativos ensinar aos alunos como. Poderemos nós, professores, preparar para a mudança sem nos mudarmos? O que ensinamos, como ensinamos e o modo como avaliamos, reflete o que valorizamos.

Então, quem são os professores que estão a (des)aprender? Como pensam e praticam a profissão em termos de planeamento, realização e avaliação da ação pedagógica? Como se (não) inscrevem numa comunidade profissional autónoma, aprendente e responsável? Eis as faces de um problema que merece continuar a ser estudado.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.

²⁴ György Pólya (1887-1985), matemático húngaro, autor de *How to solve it*. <https://www.cmc-math.org/george-polya>

- Alger, C. (2009). "Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span". *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 743–751 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>
- Álvarez Méndez, J.M (2001). *Avaliar para conhecer, Examinar para excluir*. Edições Asa.
- Alves, J.M. (2016). "Avaliação Pedagógica – alargar os horizontes da avaliação ao serviço das aprendizagens". *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.16, 2016, 00 81-113. FEP – UCP.
- Amado, J. (coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://bit.ly/2XvadMa>
- Bandura, A. (1999). "A social cognitive theory of personality". In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*. 2nd ed. Guilford Publications. pp. 154-196.
- Bandura, A. (2005). "A evolução da teoria social cognitiva". In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Artmed. pp. 15-41
- Bishop, C. (2017). "What doesn't work in education? John Hattie and the importance of asking questions". *Impact Journal of The Chartered College of Teaching*. Open Access/Interim Issue. May 2017. <https://bit.ly/3AjVm5U>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. <https://bit.ly/3CnBO1d>
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1996). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brabandere, L. (2005). *The forgotten half of change. Achieving greater creativity through cages in perception*. Dearborn.
- Buehl, Michelle M., Beck, Jori S. (2015). "The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices". Helenrose Fives and Michele Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. Pp. 66-84
- Cabral, I., Alves, J.M. (2016). "Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE)". *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.16, 2016, 00 81-113. FEP – UCP.
- Chisholm, R. (1977). *Theory of Knowledge*. Prentice-Hall International, Inc. (sinopse) <https://bit.ly/3nOyPuC>
- Creswell. J. (2009). *Research Design - Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Dewey, J. (1933). *How do we think?* Disponível em <https://bit.ly/3lCHDRE>
- Fives, H., Lacatena, N., Gerard, L. (2015). "Teachers' Beliefs About Teaching (and Learning)". Helenrose Fives and Michele Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. Pp. 249-265
- Fortin, M. F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière éducation
- Guerra, I. (2006). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. O planeamento em Ciências Sociais*. Principia.
- Guimarães, H.M. (2010). "Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais". *Quadrante Vol XIX*, n.º 2, 81-102. <http://hdl.handle.net/10451/11019>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hoffmann, B.H., Seidel, K. (2015). "Measuring Teachers' Beliefs: For what purpose?" Helenrose Fives and Michele Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. Pp. 106-147
- Kagan, D. M. (1990). "Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle". *Review of Educational Research*, 60(3), 419–469. <https://doi.org/10.3102/00346543060003419>
- Lallande, A. (s.d.). *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Volume I. Rés Editora. (Definição de crença, pp. 256 – 558)
- Lima, J. A. (2013). "Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 47-I, 2013, 7-29

- Liu, K. (2020). *Critical Reflection for Transformative Learning Understanding ePortfolios in Teacher Education*. Springer. <https://bit.ly/39gG8CQ>
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. Editora Atlas.
- Moura, E. & Ramos, R. (2021). *Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica*. <https://bit.ly/3u0MJek>
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). “Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios”. *RAC*, 15, n. 4, pp. 731-747 <https://bit.ly/3EwEmvW>
- Nespor, J. (1987). “The role of beliefs in the practice of teaching”. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328 <https://bit.ly/3nMWbAP>
- Neves, A., Jordão, A. P., & Santos, L. (2004). “Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (3), 49-71. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2004.3214>
- Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e profissão docente”. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. 15-33. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>
- OECD. (2009). “Teaching Practices, Teachers’ Beliefs and Attitudes” in *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Chap.4. OECD. <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>
- Pajares, F. (1992) “Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct”. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3 (Autumn, 1992), pp. 307-332 American Educational Research Association <https://bit.ly/3kn2Rnh>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Temas de Educação, 3. Dom Quixote.
- Richardson, V. (1996). “The role of attitudes and beliefs in learning to teach” In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (second edition, Chapter 61, pp. 102-119). New York. <https://bit.ly/3fTxWC2>
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão. V. N. Gaia.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2017). *Formação de Professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam?* In A. Shigunov Neto & I. Fortunato (org.) *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* Edições Hipótese. pp 54 - 81. <https://bit.ly/3Ant4Yo>
- Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A. & Nusche, D. (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos, L. (2016). “A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?” In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>
- Schöenfeld, Alan H. (1987). “Pólya, Problem Solving, and Education”. *Mathematics Magazine* 60 (5) December. pp. 283-291. <https://bit.ly/2VSIcDy>
- Schön, D. (1997). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. pp. 79-91.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed.
- Zeichner, K. & Diniz-Pereira, J.E. (2005). “Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80
- Zeichner, K., & Liu, K. (2010). “A critical analysis of reflection as the goal of teacher education”. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Springer. pp. 67–84. <https://bit.ly/3ziVRvD>

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5). Elsevier. páginas 613–621. <https://bit.ly/3tQHkZ>

A Participação dos Membros do Conselho de Escola na Implementação das Medidas de Prevenção do Covid 19-Numa Escola Primária em Moçambique.

Cláudia José Vieira Nanhecua¹, Mahomed Nazir Ibraimo¹
cnanhecua@ucm.ac.mz, mbraimo@ucm.ac.mz

¹Universidade Católica de Moçambique

Resumo

Neste artigo, procuramos reflectir sobre a participação dos membros dum conselho de escola na implementação das medidas de prevenção do covid-19 numa escola primária da cidade da Beira. Em Moçambique, o conselho de escola de acordo com o regulamento geral do ensino básico é um órgão máximo da escola e como tal deve estar envolvido em actividades de carácter social. Assim, a nossa pergunta de partida procurou saber de que modo os membros do conselho de escola se envolvem na implementação das medidas de prevenção do covid-19 numa escola primária. Em termos metodológicos, centramos o nosso estudo numa metodologia de base qualitativa que recorreu à técnica da entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. O estudo contou com 10 participantes. Trabalhamos com os membros da direcção da escola e alguns membros do conselho de escola. Os resultados demonstraram que existe uma participação activa dos membros do conselho de escola na implementação das medidas de prevenção do covid-19. Foi possível também perceber que existe por parte dos representantes dos alunos dificuldades de fazer parte na implementação destas medidas. A participação dos membros do conselho de escola na implementação das medidas tem sido positiva.

Palavras-Chaves: Participação, Conselho De Escola, Covid-19.

Abstract

In this article we seek to reflect on the participation of members of a school council in the implementation of measures to prevent covid-19 in a primary school in the city of Beira. In Mozambique, the school council, according to the general regulation of basic education, is the highest school body and as such must be involved in activities of a social nature. Thus, our starting question sought to know how the members of the school council are involved in the implementation of measures to prevent covid-19 in a primary school. semi-structured interview as a data collection instrument. The study had 10 participants. We work with members of the school board and some members of the school council. The results showed that there is an active participation of the members of the school council in the implementation of measures to prevent covid-19. It was also possible to notice that there are difficulties on the part of the representatives of the students in taking part in the implementation of these measures. The participation of school council members in implementing the measures has been positive.

Keywords: Participation, School Council, Covid-19.

Introdução

A participação dos membros da comunidade onde a escola está inserida, incluindo os pais e encarregados de educação, na gestão da escola, é uma prática que vem acontecendo desde o período pós-independência quando as primeiras experiências dos pais e/ou encarregados de educação começam a fazer sentir através das comissões de

pais e de ligação entre escola comunidade. Apesar da participação dos membros da comunidade na gestão da escola ter aumentado no período pós-independência. Ela sofreu um retrocesso com a lei 4/83 que introduziu o sistema nacional de educação e centralizou a gestão dos sistemas educativos no ministério da educação. Nesta lei, o estado era quem deveria gerir e planificar a educação, aos pais e encarregados de educação ficou apenas a responsabilidade de participar em reuniões gerais onde se fazia o balanço do aproveitamento pedagógico dos alunos. Em 1992 o governo moçambicano no âmbito da introdução da nova constituição da república e da reforma do sector público, introduz a lei nº 6/92, de 6 de Maio que faz o reajuste da lei 4/83. Nesta nova lei, o estado permite que outras entidades incluindo as comunidades poderiam fazer parte da gestão da escola. É no contexto desta lei que são introduzidos os Conselhos de escola como um órgão, onde a comunidade deve fazer parte da gestão da escola.

No seu artigo 9, o MINED (2008), define o Conselho de Escola como um órgão máximo do estabelecimento, pois todas as actividades a serem realizadas na escola devem ser analisadas e aprovadas pelos membros do Conselho e, sem tal aprovação, elas não acontecem.

Os conselhos de escola ao nível do ensino primário, assim como aos outros níveis, surgem no contexto da descentralização administrativa do território nacional e da necessidade de trazer comunidades locais à escola. Esta necessidade está plasmada através da legislação regulada pelo Diploma Ministerial nº 54/2003, datado de 28 de Maio que visa buscar maior dinamismo em todos os processos de planificação e na tomada de decisões através duma participação conjunta.

De acordo com o MINED (2013), o Conselho de escola tem como funções ajustar todas as directrizes e metas estabelecidas a nível central à realidade da escola.

Por isso, o MINED (2008), salienta que o director da escola é o responsável por criar as condições necessárias para a criação do Conselho e eleição dos seus membros, devendo primeiramente informar e consciencializar a comunidade sobre a importância do conselho e os seus objectivos. Ainda a respeito da constituição do Conselho de escola e eleição dos membros e do presidente, a responsabilidade é também atribuída ao Coordenador da zona de influência pedagógica (ZIP) que assume várias tarefas.

De acordo com Manual de Apoio ao Funcionamento do CE (2008), fazem parte dos conselhos de escolas, os seguintes elementos: Director de Escola; Representantes dos professores; Representantes do pessoal administrativo; Representantes dos pais e encarregados de educação; Representantes da comunidade e Representantes dos alunos.

Segundo o artigo 12 do regulamento geral do ensino básico, MINED (2008), compete ao Conselho da Escola: aprovar o Plano de Desenvolvimento da Escola e garantir a sua implementação; aprovar o Plano Anual da Escola e garantir a sua implementação; aprovar o Regulamento Interno da Escola e garantir a sua aplicação; apreciar a proposta do relatório de contas do orçamento do Estado e outras receitas do ano.

No âmbito da Covid 19, o conselho de escola passou a envolver-se ainda mais com vista a combater a pandemia e é neste contexto que o trabalho procura aprofundar as percepções dos membros do conselho de escola relativamente a implementação das medidas do covid-19 numa escola primária da cidade da Beira.

I Breve enquadramento teórico e conceptual

1. A participação comunitária na escola

Em relação ao estudo da participação, Ibraimo (2014), considera que, em sociedades democráticas, onde a liberdade é um direito presente em todos os membros, a participação e o envolvimento dos actores nas organizações escolares deve ser vista como um processo natural. Neste sentido, para que a participação ocorra é pertinente que os indivíduos que fazem parte da escola participem de forma voluntária e se envolvam na resolução dos seus problemas de modo que se sintam parceiros na busca de objectivos comuns e responsáveis nas decisões tomadas.

Para que a participação ocorra no ambiente escolar, Machacaz (2009), sustenta que é necessário que o líder da organização crie mecanismos e estratégias que facilitem uma cultura de participação, de diálogo e cooperação. A autora defende que os membros devem ser considerados dentro da organização independentemente do cargo ou posição que ocupam, e será possível, se as decisões deixarem de ser tomadas por um grupo e passarem a fazer parte da cultura da organização e também quando o líder passar a colocar destaque nas relações entre as pessoas que compõem a organização e garantindo o processo de comunicação cada vez mais eficaz. Por isso, cada participante tem a mesma possibilidade de decisão e de influenciar nas decisões a tomar. Porém, a participação total presume que os membros da comunidade escolar de forma organizada possam discutir e analisarem a problemática da gestão escolar.

2. O covid-19 e a implementação das medidas de prevenção na escola

Sem duvida que a Pandemia do COVID-19 afectou o funcionamento dos sistemas educativos e produziu alterações significativas das actividades escolares, as escolas foram obrigadas a adoptarem estratégias tanto para os docentes, assim como os alunos de modo a continuar a garantir o acesso as actividades educativas para todos.

A pandemia trouxe muitos desafios em todo o mundo, mas também trouxe inúmeras possibilidades de mudanças, podemos dizer que vivemos em um tempo de ousadia. Uma jornada de trabalho intenso, todos queremos dar o nosso melhor, muitas dúvidas, ansiedades, preocupações, e também de muita entrega. Por isso, é importante que a escola capacite cada vez mais o seu pessoal para esse novo modo de se relacionar com os alunos e a comunidade escolar.

Para Moçambique é ainda um desafio, visto que está a combater os fracos resultados educacionais antes da pandemia, segundo a UNICEF Mozambique (2020), em 2016 apenas 4,9 por cento dos alunos do 3º ano tinham capacidade desejada de ler e escrever; 26 por cento das crianças dos 5 aos 12 anos de idade não frequentavam a escola; e três quartos (68 por cento) das crianças dos 12 aos 13 anos não tinham concluído o ensino primário, com taxas que atingiam 86 por cento em Cabo Delgado.

O Ministério de Saúde (2020), salienta que Moçambique registou o primeiro caso confirmado de Covid-19, uma condição causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), no dia 22 de Março de 2020. Este primeiro caso registou-se num indivíduo do sexo masculino, com mais de 75 anos de idade, de nacionalidade moçambicana, que retornou de uma viagem ao Reino Unido em meados de Março. Trata-se, portanto, de um caso importado de infecção pelo novo Coronavírus. Na mesma vertente, com vista ao controle de propagação e o cumprimento rigoroso das medidas de prevenção da

Covid-19, o governo por meio do decreto Presidencial nº 11/2020: declara o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública, em todo o território nacional. Onde uma das restrições foi a suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário.

Ainda a UNICEF Mozambique (2020), diz que a suspensão escolar em todo o país como medida de distanciamento social fez com que mais de oito milhões de crianças fossem directamente afectadas: 101.000 no ensino pré-primário, 6,9 milhões no primário, 1,25 milhões no secundário e mais de 85.000 alunos no ensino técnico-profissional. E mais de dois terços dos países em todo o mundo adaptaram rapidamente os programas de ensino à distância. Contudo, para a realidade da maioria das crianças em Moçambique, de acordo com a mesma fonte, não há acesso aos canais de informação básicos, o que torna a transição para o ensino à distância extremamente difícil: 74 por cento das crianças vivem sem electricidade e apenas 2 por cento têm acesso à Internet, 35 por cento à rádio e 22 por cento à televisão. O acesso à informação é ainda mais escasso para as crianças das zonas rurais.

O Decreto Presidencial nº 21/2020, de 26 de Junho de 2020 estabelece no nº 4 do artigo 15 a retoma gradual das aulas presenciais, dando seguimento a este documento, o Ministério da Educação reuniu com os dirigentes das Instituições de Ensino, com vista a harmonizar as acções para a retoma gradual das aulas presenciais. Onde as instituições de tutela emitem instruções que assegurem o cumprimento dos programas de ensino e o ajustamento dos calendários escolares”. O nº 5 do mesmo artigo estipula que “a autorização da retoma das aulas presenciais, nas suas diferentes fases, é condicionada à existência de um plano de contingências e verificação das condições adequadas assegurando que todas as instituições de ensino superior e técnico profissional tenham as condições sanitárias adequadas, nomeadamente sanitários limpos e funcionais, disponibilidade de termómetros para medição de temperatura, água, cloro, sabão, álcool-gel, baldes, pulverizadores para a higienização das mãos e promoção de outras medidas de higiene.

É no contexto das medidas impostas por este decreto Presidencial nº 21/2020, de 26 de Junho de 2020 que os conselhos de escolas vêm desenvolvendo diversas actividades para garantir a segurança dos estudantes dentro da escola.

II Metodologia do estudo

Em termos metodológicos e olhando para a problemática do nosso estudo onde pretendíamos aprofundar as percepções dos membros do conselho de escola relativamente à implementação das medidas do covid-19 numa escola primária da cidade da Beira, centramos o nosso estudo numa metodologia de base qualitativa e como afirma Afonso (2014), as metodologias centradas em abordagens interpretativas caracterizam-se pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva e deste modo analisam a realidade social a partir do interior da consciência individual no contexto da estrutura de referência dos actores sociais, e não na estrutura de referência do observador da acção.

Como instrumentos e técnica de colecta de dados, privilegiamos a entrevista semiestruturada, a partir da qual construímos um guião com perguntas previamente definidas a partir dos nossos objectivos da investigação. A respeito desta técnica,

Amado (2016), afirma que é um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre tema proposto.

Tendo em conta que optamos por uma abordagem qualitativa, onde possibilitou o contacto da realidade do objecto a ser investigado, o trabalho contou com um total de 10 participantes: 3 membros da direcção da escola, 7 membros do conselho de escola. Importa referir que para os 10 participantes utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada.

III Apresentação, análise e discussão dos resultados

A nossa apresentação está organizada a partir de três blocos de questionamento que passamos a apresentar: estratégias utilizadas pelos membros do conselho; actividades desenvolvidas pelos membros do conselho de escola na implementação das medidas de prevenção do covid-19; percepção dos membros do conselho de escola sobre o processo de implementação das medidas de prevenção do covid-19 e por fim a aderência dos estudantes as medidas de prevenção ao covid-19.

Em relação às *estratégias utilizadas pelos membros do conselho*, três dos nossos entrevistados (o presidente do conselho de escola, representante dos pais e a direcção da escola) disseram-nos que, numa primeira fase, trabalhavam com os alunos, explicavam como deviam encarar com esta nova realidade, promoviam nos alunos as medidas de sanidade e higienização de lavagem das mãos de forma frequente, desinfecção das salas de aulas durante os intervalos, desinfecção das mãos com álcool e gel, distanciamento dos alunos de 2m, ainda a outra estratégia é garantir o distanciamento pelo que não há mais as formaturas nesta escola.

Numa segunda fase, viram que essas estratégias não eram insuficientes e começaram a pedir apoio dos pais e encarregados de educação para que pudessem também sensibilizar os filhos no cumprimento das medidas de segurança na escola. Os entrevistados afirmaram também que falaram com os pais e encarregados no sentido de comprarem máscaras faciais para os seus educandos, visto que algumas crianças vinham à escola com máscaras rasgadas e sem condições.

Uma outra estratégia apontada pelos entrevistados foi a elaboração de um plano conjunto com a direcção da escola que consistiu na construção de pontos de lavagem das mãos, reabilitação de casas de banho, limpeza das salas e recintos escolares.

No que diz respeito às *actividades desenvolvidas pelos membros do conselho de escola na implementação das medidas de prevenção do covid-19*, os nossos entrevistados foram unânimes em responder que na escola faz-se o trabalho da higienização das salas, gabinetes, corredores, armazém, limpeza de casas de banhos, pulverização das salas de aulas e medição de temperatura. Para além da sensibilização aos alunos, os membros realizam campanhas de sensibilização nos bairros e nas comunidades próximas da escola. Nestas campanhas, realiza-se também a explicação de como se pode prevenir o covid19, a colocação de baldes nos arredores da escola e por fim, os conselhos de escola dirigiram-se as residências dos pais encarregados de educação, de modo a sensibilizá-los sobre a importância de cumprir com as medidas de prevenção. Assim “achamos nos

que depois desse conhecimento dos pais, ira ajudar também nos seus próprios filhos que são os nossos alunos”.

Em relação à *percepção dos membros do conselho de escola sobre o processo de implementação das medidas de prevenção do covid-19*, os nossos entrevistados disseram que com as várias actividades a serem desenvolvidas na escola e nas comunidades, ira reduzir significativamente a propagação da covid-19 e determinar o estágio posterior que será o término ou o fim da pandemia. De acordo com os nossos entrevistados, as intenções destas actividades são boas. Visam a protecção desta doença e as medidas estão sendo implementadas e cumpridas, apesar de não ser fácil, isto é, é uma luta diária que não se pode parar.

Por fim, no que diz respeito ao aspecto da *aderência dos estudantes as medidas de prevenção ao covid-19*, os entrevistados disseram-nos que não tem sido fácil porque os alunos já vinham habituado a brincar, pular, trocar objectos, lanches uns com outros, os alunos vinham de uma forma de convivência, onde não se observavam todas as medidas. Por isso, tem sido uma luta muito grande por parte dos professores e assistentes operacionais no sentido de garantir a observância das medidas de prevenção do Covid- 19 na escola, assim como na comunidade. Por isso o CE tem redobrado esforços de modo se possam cumprir as medidas de prevenção.

A partir dos resultados acima apresentados, podemos afirmar que existe um empenho dos membros dos conselhos de escola em relação ao cumprimento das medidas de prevenção do Covid-19 com vista a harmonizar as acções para a retoma gradual das aulas presenciais à luz do Decreto Presidencial nº 21/2020. Este empenho vai ao encontro com as orientações de funcionamento do conselho de escola, uma vez que, de acordo com o MINED (2013), o Conselho de escola tem como funções ajustar todas as directrizes e metas estabelecidas a nível central à realidade da escola.

Conclusões e recomendações

Através das respostas dos nossos entrevistados, foi possível perceber que há uma enorme vontade dos membros do conselho de escola na implementação das medidas de prevenção da Covid-19.

Quanto à análise dos resultados referentes às entrevistas, mostrou mais uma vez a ideia de Luck (2005), por isto, a escola por si não consegue garantir um bom rendimento escolar dos educandos, por outro lado, os pais também não são capazes de oferecer educação integral dos seus filhos. A comunidade e a escola devem formar uma equipe que trabalhe com base na colaboração e compartilhamento de informações ligadas a escola.

Em vista disso, verificou-se que não era possível trabalhar somente com os alunos. Por isso, houve a necessidade de envolver os pais e encarregados de educação para que possam também sensibilizar os filhos e ajudarem os filhos na compra de máscaras, visto que outros vinham com mascaras rasgadas e sem boas condições.

Desse modo, é necessário que os membros de conselho de escola possam redobrar os esforços, em ordem a que todas as medidas possam ser observadas e em particular reforçar o envolvimento dos pais e encarregados de educação na sensibilização dos filhos na prevenção da Covid-19.

Por fim podemos afirmar que encontramos um conselho de escola operante, pelo menos, relativamente a implementação das medidas de prevenção do covid-19, um conselho de escola que procura no âmbito das suas atribuições ajudar a escola a desenvolver as várias actividades de âmbito social.

Bibliografia

- Cury, C.R.J. (2004). Os conselhos de Educação e a Gestão o Sistema. In Ferreira, N.S.C & Aguiar, M.A.S (orgs.). Gestão de Educação. Impasses, Perspectiva e Compromisso.
- Kirchner. E. A (2020). Vivenciando os desafios da Educação em Tempos de Pandemia. Rede municipal de Itapiranga/ Secretária Municipal de Educação de Itapiranga.
- Luck, H. (2006). Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Ministério da Educação (2005). Aprova os qualificadores dos directores e chefes de Secretarias das Escolas Resolução nº 8/2005-. Maputo.
- UNICEF Mozambique (2020). Education Sector, Policy Brief. nº 1/10/2010-Maputo.
- UNICEF Mozambique (2020). Multidimensional Child Poverty Report in Mozambique, nº 1/10/2010-Maputo.

Para a construção de um Referencial de Avaliação de Escola/ Agrupamento - Um estudo exploratório

Fátima Braga
fatimabraga.ucp@gmail.com

*Universidade Católica Portuguesa, Consultora – SAME; professora na ESHM e
investigadora do CITCEM-FLUP, ORCID*

Resumo

No contexto da gestão curricular, ao nível meso - que compete à escola, assumida como território educativo -, e ao nível micro, assegurado pelas equipas docentes –, analisar-se-á a forma como três escolas/agrupamentos assumiram a tomada de decisão, num continuum do processo de desenvolvimento do currículo, da máxima generalização para a máxima concretização, no que diz respeito à operacionalização do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e subsequentes portarias. Referimo-nos concretamente à construção e implementação, por estas organizações, de um Referencial de Avaliação orientador de todo o processo pedagógico de avaliação e de classificação, com vista à melhoria das aprendizagens.

Palavras-Chave: Educação, Currículo, Avaliação, Melhoria.

Abstract

In the context of curriculum management, at the meso level - which is the responsibility of the school, assumed as educational territory - and at the micro level, ensured by the teaching teams – we will analyse how three schools assumed the decision, in a continuum of the curriculum development process, from maximum generalization to maximum implementation, with regard to the operationalization of DL n.º 55/2018, of 6th July and subsequent ordinances.

We refer specifically to the construction and implementation, by these organizations, of a *Guiding Evaluation Framework* of the entire pedagogical process of assessment and grading, aiming to improve learning.

Palavras-Chave: Education, Curriculum, Assessment, Improvement.

1. Génese do estudo exploratório

Escrito para o IV Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano²⁵, este texto faz parte de um work in progress relativo a um estudo exploratório sobre o percurso de três unidades orgânicas²⁶ que ousaram inovar ao nível da avaliação das aprendizagens, construindo e implementando cada uma o seu Referencial de Avaliação, ainda antes de este desiderato estar plasmado no PLANO 21|23 ESCOLA+ (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho).

²⁵ Universidade Católica do Porto, julho de 2021.

²⁶ Escola Secundária/3 Henrique Medina, Agrupamento de Escolas de Monserrate e Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa.

Falamos de projetos de investigação-reflexão-ação, desenvolvidos em comunidades de aprendizagem profissional, orientados para a reconceptualização e experimentação de práticas avaliativas promotoras de uma maior qualidade das aprendizagens, direcionadas para a inclusão, para a humanização e para a melhoria contínuas, com vista à valorização da pessoa humana e ao desenvolvimento pleno do exercício da cidadania, entendendo os alunos como pessoas dotadas de capacidade reflexiva e os professores como agentes curriculares, que se assumem “como intelectuais profissionais do ensino, homens e mulheres amantes da ciência e da cultura e, porque não dizê-lo, artistas na sua criatividade, na sua inventividade, na sua capacidade para reinventar e recriar problemas” (Fernandes, 2020, p. 75). Trata-se de projetos que lançaram sementes de uma ação coletiva, solidária e investigativa sucessivamente alargada.

Assim, o trabalho que aqui se apresenta centra-se num dos pontos de maior tensão e, também por isso, um dos maiores desafios da educação escolar de hoje – a avaliação das aprendizagens. Por um lado, e como o racional do Seminário para o qual este texto foi escrito explicita, porque a forma como se avalia tem impacto sobre o abandono escolar, o acolhimento (ou não) de todos, sobre as aprendizagens de cada um, sobre a vivência escolar e a formação para a vida adulta; por outro, porque, com a professora Maria do Céu Roldão, defendemos que é a garantia das aprendizagens curriculares que legitima a escola como instituição educativa (Roldão e Almeida, 2018), inscrita num processo de gestão curricular, no nível²⁷ e contexto²⁸ de decisão que às escolas está cometido.

Neste processo emergem, pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, quatro referenciais curriculares²⁹ fundamentais para o trabalho docente, que cotejamos ao longo do processo de trabalho que este texto apresenta, com especial relevo para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) das disciplinas e áreas disciplinares.

2. Justificação do estudo

Este trabalho exploratório assume a forma de estudo de caso e insere-se no paradigma do pensamento dos professores, definido em Braga (2001), pois equaciona o conjunto de estruturas internas que conferem sentido à ação dos professores, isto é o seu pensamento. Nesta linha, diversos estudos que então reunimos dizem:

²⁷ A gestão curricular inscreve-se num processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos níveis, articulados entre si (Roldão e Almeida, 2018): o nível central (macro); o nível institucional (meso); o nível grupal (meso); o nível individual (micro).

²⁸ O nível macro corresponde ao contexto político-administrativo – currículo prescrito e apresentado; ao nível meso o contexto de gestão (escola, território educativo) – currículo programado, moldado, percebido; ao nível micro o contexto de realização (sala de aula) – currículo planificado, realizado e currículo avaliado.

²⁹ O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), as *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas e áreas disciplinares (Despacho n.º 6944 -A/2018, de 18 de julho, *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Despacho n.º 8476 -A/2018, de 31 de agosto, *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário*. Despacho n.º 7414/2020, de 17 de julho, *Aprendizagens Essenciais do Ensino Profissional*, Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho, *Aprendizagens Essenciais dos Cursos Artísticos*) e o Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, assim como os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.

- que são as representações que temos das coisas, e que estão inscritas no quadro dos pensamentos pré-existentes do indivíduo (a que alguns autores chamam senso comum), que nos permitem formular teorias espontâneas de ajustamento ao mundo, de identificação e resolução dos problemas;
- que quando há conflito entre as crenças e as condutas uma delas sofre adaptações, com vista ao restabelecimento do equilíbrio, num processo inconsciente, mas negociado e interativo, entre os indivíduos e os estímulos ou limitações da organização escolar.

Conclui-se que, em conjunto, as representações prévias do indivíduo e o seu sistema de teorias constituem a essência do pensamento que, nas escolas, instauram o currículo oculto, por onde passa o sistema de valores, crenças e atitudes, transmitidas por contágio, na certeza de que se ensina não só o que se diz, mas sobretudo o que se é.

Assim, o trabalho aqui apresentado vive de representações e crenças; é delas que parte, quando analisa as respostas aos inquéritos por questionário e por entrevista, é sobre elas que reflete e é a elas que pretende regressar, no trabalho futuro, pois produzir alterações pedagógicas implica indagar o pensamento do professor, um trabalho demorado e especializado de:

- auscultação das vozes profissionais;
- formulação de hipóteses com base nas suas reflexões, nelas identificando teorias e crenças subjacentes;
- análise das suas representações, para trabalhar estes fundamentos da ação docente e (re)orientá-los para a mudança que o projeto em análise exige.

3. Objetivos

No espírito do *IV Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, e no quadro do desígnio democrático e de justiça social que marca as políticas educativas em curso, nomeadamente no que concerne aos interesses de promoção de um ensino público de qualidade para todos, de combate ao insucesso escolar e de valorização da igualdade de oportunidades, este texto equaciona a questão lançada pelo Conselho Nacional de Educação:

“Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social de cada uma das crianças e dos jovens (...) num país socialmente tão desigual?” (Azevedo, 2016, p. 4).

Assim, são objetivos deste estudo:

- Refletir sobre os processos de decisão e gestão curricular ao nível meso e micro;
- Contribuir para o debate em torno da definição de verdadeiros critérios de avaliação.

Enquanto estudo de caso que é, desta investigação não se pretende extrair conclusões generalizáveis, apenas hipóteses orientadoras da melhoria do processo de desenvolvimento organizacional das três unidades orgânicas envolvidas.

4. Público-alvo

O estudo de caso centrou-se em três escolas/agrupamentos de diferentes distritos - Porto, Braga e Viana do Castelo. Foram integradas no estudo por duas razões:

- por terem sido pioneiras na elaboração de um *Referencial de Avaliação* de escola/agrupamento;
- por existir uma ligação profissional entre a investigadora/autora do estudo que aqui se apresenta e as três organizações, nos termos que a seguir se explicita.

O Agrupamento de Escolas de Monserrate (ESM) foi acompanhado em contexto de formação no âmbito do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), no ano letivo de 2019-2020, tendo nesse contexto elaborado uma proposta de *Referencial de Avaliação* do AEM, que foi aprovada em Conselho Pedagógico e implementado no ano letivo de 2020-2021. A Escola Secundária Henrique Medina (ESHM) construiu o seu *Referencial de Avaliação* no final do ano letivo de 2018-2019, por sugestão/indicação da Inspeção Geral de Educação (IGEC); é a escola a cujo quadro pertence a autora deste texto, que forneceu acompanhamento especializado à elaboração do documento, o qual, depois de aprovado pelo Conselho Pedagógico, foi implementado em 2019-2020 e 2020-2021; esta escola veio a frequentar, posteriormente, formação no âmbito do projeto MAIA. O Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa (AEPS) é uma escola TEIP³⁰ e elaborou o seu *Referencial* no âmbito do plano de consultoria que contratualizou com o Serviço de Apoio à Melhoria das Escola (SAME) da Universidade Católica do Porto (UCP), feita pela autora deste texto, no ano letivo 2019-2020, uma vez que este agrupamento não foi selecionado para frequência de formação MAIA e tinha muita vontade em avançar com a reflexão sobre práticas de avaliação pedagógica. O trabalho foi realizado com vista à sua implementação, após aprovação pelo Conselho Pedagógico, em 2020-2021, também no âmbito do plano de consultoria SAME-UCP.

Assim, a escolha das escolas/agrupamentos que integram o estudo de caso que aqui se apresenta obedeceu a um enquadramento que permitiu o confronto de dados, segundo sete critérios:

- Frequência de formação em avaliação pedagógica, no âmbito do projeto MAIA;
- Elaboração do *Referencial de Avaliação*;
- Acompanhamento especializado na elaboração do projeto;
- Implementação do *Referencial de Avaliação*;
- Acompanhamento especializado na implementação do projeto;
- Integração no *Plano de Ação Estratégica* da Unidade Orgânica;
- Monitorização interna do projeto.

Como o quadro abaixo explicita, ainda que todas as unidades orgânicas tenham elaborado um *Referencial de Avaliação*, tendo tido acompanhamento especializado para a sua elaboração, todas o tenham implementado e todas tenham feito a sua monitorização interna, há diferenças em três critérios: uma não frequentou formação

³⁰ Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

MAIA, outra não teve acompanhamento especializado no processo de implementação e, das três unidades orgânicas, apenas uma incluiu o projeto de Avaliação Pedagógica nas suas prioridades estratégicas (*Plano de Ação Estratégica*):

	AEM	AEPS	ESHM
Formação em avaliação pedagógica, no âmbito do projeto MAIA	SIM 2019-20	NÃO	SIM 2019-20
Elaboração do Referencial de Avaliação	SIM 2019-20	SIM 2019-20	SIM 2018-19
Acompanhamento especializado da elaboração	SIM 2019-20	SIM 2019-20	SIM 2018-19
Implementação do <i>Referencial de Avaliação</i>	2020-21	2020-21	2019-20 2020-21
Acompanhamento especializado da implementação	NÃO	SIM 2020-21	SIM 2019-20 2020-21
Integração no Plano de Ação Estratégica da Escola	NÃO	NÃO	SIM 2020-21
Monitorização interna do projeto	SIM 2020-21	SIM 2020-21	SIM 2019-20 2020-21

Importa acrescentar, por ter sido também importante para a seleção das unidades orgânicas que integram este estudo de caso, que o Agrupamento de Escolas de Monserrate trabalha com todas as faixas etárias – do pré-escolar ao 12.o ano dos Cursos Científico- Humanísticos (CCH) e 3.o ano da Educação e Formação Profissional (EFP); o Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa tem alunos do pré-escolar ao 9.o ano de escolaridade e a Escola Secundária Henrique Medina, é uma escola não agrupada, que trabalha com o 3.º ciclo do Ensino Básico e com o Ensino Secundário - CCH e EFP.

5. Metodologia de recolha, tratamento e análise dos dados

Optou-se pela recolha e análise de dados empíricos através de questionário e de entrevista, para combinar a análise estatística e a análise de conteúdo, uma vez que se procurou, discursivamente, dar sentido ao que pensam e fazem os sujeitos no seu quotidiano profissional, concretamente os docentes das três unidades orgânicas envolvidas, como já referido anteriormente, quando se caracterizou o paradigma que enquadra o estudo. Numa primeira fase, em junho de 2021, aplicou-se um inquérito por questionário *GoogleForms* a todos os professores que, no ano letivo 2020-2021, desempenharam funções letivas nos referidos agrupamentos/escola não agrupada.

As perguntas colocadas foram as seguintes:

- 1. Identifique as 3 rubricas que mais usou.
- 2. Considera que a utilização das rubricas de avaliação teve impacto na melhoria das Aprendizagens Essenciais e das competências do PASEO nos seus alunos?
2.1. Porquê?

- 3. Pode afirmar que os seus alunos interiorizaram os critérios de avaliação inerentes às rubricas que utilizou?
- 3.1. Esclareça a sua resposta com um exemplo.
- 4. Considera que a utilização das rubricas o conduziu à alteração das suas práticas pedagógicas?
- 4.1. Como?

A aplicação foi encerrada uma semana após a sua disponibilização, tendo todos os respondentes funcionado como amostra. Responderam ao inquérito 33% dos docentes do Agrupamento de Escolas de Monserrate (85 num universo de 258), 70% dos do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa (66 num universo de 94 docentes) e 97% dos docentes da Escola Secundária/3 Henrique Medina (115 num universo de 118).

Os dados foram tratados estatisticamente e foi realizada análise de conteúdo das respostas curtas.

Num segundo momento, ainda em junho de 2021, o tratamento dos dados foi disponibilizado aos diretores³¹ dos agrupamentos e escola não agrupada, solicitando-lhes a marcação de uma entrevista, com os próprios e as equipas encarregues, em cada unidade orgânica, da elaboração e monitorização da implementação do Referencial de Avaliação. Num terceiro momento, foram ouvidas em entrevista, em julho de 2021, as lideranças das três estruturas - respetivo(a) Diretor(a) e equipa responsável pelo projeto³². Nesta reunião, solicitou-se uma reação das lideranças às representações que os docentes respondentes ao questionário GoogleForms apresentaram e implicações na reformulação da estratégia 2021-2022 da unidade orgânica, no que ao Referencial de Avaliação diz respeito.

Finalmente, os dados analisados, tal como constam dos pontos 6. Resultados e 7. Discussão de resultados, foram facultados aos Diretores das unidades orgânicas, para deles se receber validação.

6. Resultados

No inquérito por questionário, os respondentes manifestaram representações positivas acerca dos Referenciais de Avaliação das unidades orgânicas, nas diferentes questões que lhes foram colocadas, conforme os quadros abaixo apresentam.

Quando questionados sobre as rubricas mais usadas,

no Agrupamento de Escolas de Monserrate responderam os 33%	no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa responderam os 70%	na Escola Secundária/3 Henrique Medina responderam os 97%

³¹ Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa – Diretora Irene Ramos; Agrupamento de Escolas de Monserrate – Diretor Manuel Vitorino; Escola Secundária Henrique Medina – Diretor João Furtado.

³² Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa – Diretora Irene Ramos e equipa constituída pelos professores Armada Carvalho, Aurora Barbosa, Cecília Martins, Sónia Aguiar, Joaquim Marçal, Luís Matos, Maria José Condesso e Marisa Morais. Agrupamento de Escolas de Monserrate – Diretor Manuel Vitorino e equipa constituída pelos professores Fátima Oliveira e António Joaquim Abreu da Silva. Escola Secundária Henrique Medina – Diretor João Furtado e equipa constituída pelos professores Manuela Ferreira e Fátima Braga.

- Trabalho individual em sala de aula - Resolução de problemas - Produção escrita	- Observação direta do trabalho em sala - Resolução de problemas - Escrita	- Trabalho de pesquisa - Processo de trabalho individual - Exposição oral

Em todas as unidades orgânicas, apenas uma rubrica foi comum: regulação do trabalho de sala de aula. Nos dois agrupamentos apareceram comuns as rubricas de resolução de problemas e de escrita.

Sobre o impacto da utilização das rubricas de avaliação na melhoria das *Aprendizagens Essenciais* e das competências do PASEO,

no Agrupamento de Escolas de Monserrate responderam os 33%	no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa responderam os 70%	na Escola Secundária/3 Henrique Medina responderam os 97%
Sim – 52,9%; Não – 47,1%	Sim – 51,5%; Não – 48,5%	Sim – 91%; Não – 9%

Ainda que nas três unidades orgânicas a perceção dos professores tenha sido positiva relativamente ao impacto da utilização de rubricas de avaliação na melhoria das *Aprendizagens Essenciais* e das competências do PASEO, a percentagem de satisfação foi próxima nos AEM e AEPS, enquanto na ESHM essa representação foi comum à grande maioria dos respondentes.

Pedida uma reflexão sobre o impacto da utilização das rubricas de avaliação na melhoria das *Aprendizagens Essenciais* e das competências do PASEO, emergiram palavras-chave como,

no Agrupamento de Escolas de Monserrate responderam os 33%	no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa responderam os 70%	na Escola Secundária/3 Henrique Medina responderam os 97%
transparência/clareza autonomia/ autorregulação <i>feedback</i> /orientação diversificação reflexão envolvimento consolidação	consistência rigor diversificação <i>feedback</i> comunicação/ informação sistematização	coerência/consistência transparência explicitação/orientação/ consciencialização responsabilização envolvimento clarificação/ <i>feedback</i> aferição/validação reflexão/ autorregulação uniformização intencionalidade diversificação

Falaram, os respondentes, de transparência do processo de avaliação e rigor, associados à coerência e à consistência, mas também à diversificação dos processos de recolha de informação e ao *feedback* (comunicação, informação, orientação), dizendo que este promove a reflexão, a autorregulação, a consciencialização, o envolvimento, a responsabilização e a autonomia. Afirmaram que este trabalho resulta em sistematização, consolidação, aferição e validação. Na ESHM, que já está há dois anos no processo de implementação do projeto de avaliação pedagógica, as dinâmicas de trabalho apontaram já para a intencionalidade das opções e para a uniformização de práticas avaliativas, promotoras de processos de aferição e de validação de práticas.

Questionados sobre a interiorização, pelos alunos, dos critérios de avaliação inerentes às rubricas,

no Agrupamento de Escolas de Monserrate responderam os 33%	no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa responderam os 70%	na Escola Secundária/3 Henrique Medina responderam os 97%
Sim – 50,6%; Não – 49,4%	Sim – 56,1%; Não – 43,9%	Sim – 84%; Não – 16%

Positiva, nas três unidades orgânicas, a perceção dos professores relativamente à interiorização dos critérios de avaliação pelos alunos, foi menos forte do que a satisfação com a qualidade das aprendizagens no AEM e na ESHM, enquanto no AEPS a percentagem de respostas positivas subiu relativamente à apresentada na primeira pergunta.

Quando se solicitou uma reflexão sobre a interiorização, pelos alunos, dos critérios de avaliação,

no Agrupamento de Escolas de Monserrate responderam os 33%	no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa responderam os 70%	na Escola Secundária/3 Henrique Medina responderam os 97%
A quase totalidade dos respondentes identificou dificuldades Há respostas indutoras da hipótese de não estar interiorizada a noção de “critério” Há respostas que apresentam pistas para a melhoria do <i>Referencial</i> (demasiadas rubricas, demasiados critérios, os mesmos critérios com descrições diferentes, adequação à heterogeneidade de idades – do 1.o ao 12.o ano)	A maior parte dos respondentes identificou dificuldades Há afirmações de interiorização, cujos exemplos não confirmam inequivocamente a afirmação Há muitas respostas que identificam a necessidade de esclarecer conceitos Há respostas que apontam para ajustamentos a realizar no <i>Referencial</i> (adequação ao 1.o ciclo)	Um conjunto de respondentes apresentou exemplos que indiciam a existência de momentos de reflexão em torno dos critérios de avaliação usados em cada disciplina Há respondentes que apresentaram perspetivas de trabalho futuro, em termos de reflexão sobre os critérios de avaliação com os pais/EE Um pequeno grupo de respostas apresentou a necessidade de simplificar a linguagem usada na descrição dos critérios de avaliação

Da análise das respostas apresentadas nas três unidades orgânicas emerge a importância do fator “tempo”: enquanto os dois agrupamentos que estão a fazer o balanço do primeiro ano de operacionalização do *Referencial de Avaliação* se centram na identificação de dificuldades dos docentes e dos alunos, a escola que está já a monitorizar pelo segundo ano consecutivo o projeto já consegue perspetivar o alargamento da sensibilização aos pais/EE. Ainda que em menor grau na ESHM (recebe apenas alunos do 3.o CEB e ES), todas as organizações consciencializaram a necessidades de simplificar a linguagem das rubricas de avaliação, como fator de exequibilidade. Esta necessidade aparece acrescida no AEM, pela enorme heterogeneidade etária dos públicos que serve (do pré-escolar ao 12.o ano). Nos AE de Monserrate e Paço de Sousa nota-se a necessidade de fazer o esclarecimento concetual.

Sobre a existência de mudanças nas práticas pedagógicas, decorrentes da operacionalização dos princípios da avaliação pedagógica,

no Agrupamento de Escolas de Monserrate responderam os 33%	no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa responderam os 70%	na Escola Secundária/3 Henrique Medina responderam os 97%

Sim – 54,1%; Não – 45,9%	Sim – 54,5%; Não – 45,5%	Sim – 70%; Não – 30%

A percentagem de respostas positivas mais elevada ocorreu na ESHM, ainda que a percentagem de respostas “sim” tenha sido inferior à registada, nesta escola, nas perguntas anteriores. A percentagem de respostas positivas das outras duas unidades orgânicas foi muito semelhante.

A reflexão sobre a alteração das práticas pedagógicas, decorrente da operacionalização dos princípios da avaliação pedagógica não foi realizada por todos os respondentes dos dois agrupamentos, como as percentagens mostram:

Agrupamento de Escolas de Monserrate (responderam 23% dos docentes)	Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa (responderam 47% dos docentes)	Escola Secundária/3 Henrique Medina (responderam os 97% dos docentes)
A maior parte dos respondentes não referiu alteração das práticas As referências concretas que aparecem referiram-se à alteração de práticas avaliativas, não ao nível das estratégias pedagógicas. As referências concretas às dinâmicas pedagógicas, sendo residuais, são relativas à proposta de tarefas, com base em situações-problema, e à diferenciação pedagógica	Há referências concretas, ainda que poucas, à alteração de práticas, assumindo o professor o papel de orientador e facilitador do trabalho em pares e em grupos de alunos, que se coavaliam, com recurso ao digital	As referências à alteração das práticas pedagógicas referem: o aluno como foco, pedagogias ativas, maior interação e cooperação, com recurso ao digital, desenvolvimento do currículo por tarefas de resposta a desafios, reflexão sobre o trabalho desenvolvido e planificação mais direcionada, com diversificação das estratégias

De destacar, em primeiro lugar, que esta foi a única pergunta à qual nem todos os docentes apresentaram resposta.

Da grande maioria das respostas dos docentes do AEM emerge a necessidade de, em contexto de formação alargada a todo o corpo docente, ser estudado, refletido e consensualizado o processo de avaliação pedagógica, nomeadamente no que se refere à filosofia do projeto e à triangulação ensinar-aprender-avaliar.

No AEPS nota-se que há grande heterogeneidade entre os docentes no que diz respeito à interiorização dos princípios plasmados no *Referencial de Avaliação* do agrupamento.

7. Discussão de resultados

A discussão dos resultados fez-se em entrevista, o terceiro momento referido no ponto relativo à metodologia de recolha e tratamento de dados e, tal como aí foi explicitado, foram ouvidas as lideranças das três estruturas.

A abrir, foi por todos os Diretores mencionado o facto de haver caminho feito, numa área ainda muito pouco desbravada – a da avaliação para as aprendizagens – tendo todos revelado agrado pela forma como os docentes se foram tentando apropriar dos princípios subjacentes ao projeto e da metalinguagem. Porém, foram todos sensíveis, também, ao facto de tais mudanças exigirem tempo, até por se trabalhar sobre crenças arraigadas do que é ser escola, ser professor, ser aluno, ensinar, aprender e avaliar. Assim:

- Foi abordada, logo em primeiro lugar, a diferença entre a percentagem de respondentes nas três unidades orgânicas. Para este dado, as hipóteses explicativas que foram avançadas pelos entrevistados são as seguintes:

1º A ESHM tem o projeto *Referencial de Avaliação* em operacionalização pelo segundo ano consecutivo, enquanto os restantes estão apenas no seu primeiro ano; o fator tempo tem permitido chamar para o projeto um número cada vez maior de docentes.

2º A ESHM inseriu o projeto, neste segundo ano de operacionalização, no seu *Plano de Ação Estratégica*, o que fez com a que a monitorização agora realizada se tivesse enquadrado na rotina de avaliação interna da escola, estando os professores habituados a responder aos questionários de monitorização com uma periodicidade trimestral.

3º O AEM é a única unidade orgânica que integra alunos de todas as faixas etárias, tendo um corpo docente composto por 258 professores, dispersos por diferentes escolas. Este facto fez com que a percentagem dos professores que frequentaram a formação MAIA (tendo obedecido ao número imposto pelas regras então vigentes) tenha sido muito reduzida, face ao número de candidatos; por outro lado, sendo um agrupamento disperso por diferentes escolas, a possibilidade de articulação dos docentes que fizeram a formação com o conjunto dos pares foi dificultada. Assim, a sensibilização demorará mais tempo a chegar a todos os professores e daí decorre a menor participação no questionário.

- Sobre as rubricas que integram o *Referencial de Avaliação*:

O Diretor do AEM, Dr. Manuel Vitorino, e a equipa de trabalho, colocaram a hipótese de que exista uma relação entre a forma como os professores encararam a operacionalização de rubricas de avaliação e o hábito que os grupos disciplinares já têm ou não de trabalharem com rubricas, nas avaliações externas. Quando os exames trabalham com rubricas, esse facto surge como facilitador.

Assumi o Diretor do AEM que o *Referencial de Avaliação* tem um número excessivo de rubricas, que decorre da solicitação dos diferentes grupos disciplinares, em virtude da especificidade de públicos, e que esse facto corresponde apenas a uma necessidade de momento, estando prevista a sua categorização e fusão, trabalho para o qual reclama apoio, ao nível do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA).

Neste âmbito, a Diretora do AEPS, Dr.a Irene Rocha e a equipa que nomeou para a elaboração, implementação e monitorização do *Referencial de Avaliação* referiram a existência de intensos momentos de investigação-reflexão-ação, para formação, estudo e elaboração do *Referencial de Avaliação*, durante o ano letivo de 2019-2020, destinados à equipa, maioritariamente constituída pelos coordenadores de departamento e de ciclo, e as duas Ações de Curta Duração (ACD's) para todos os docentes, para apresentação do documento (formação realizada fora do projeto institucional, uma vez que o agrupamento não foi

selecionado para realizar a Ação de Curta Duração e a Oficina de Formação MAIA). Referiram também as três ACD's realizadas no início do ano letivo 2020-2021, para os mesmos coordenadores de departamento e de ciclo e também para os representantes de disciplina, assim como o continuado trabalho destes com os docentes, para reflexão sobre as rubricas construídas.

Ainda que a operacionalização do *Referencial de Avaliação* da ESHM tenha colhido uma reação positiva pelos docentes, o Diretor da escola, Dr. João Furtado, e a Adjunta, Dr.a Manuela Ferreira, perspetivam organizar um momento de reflexão, em reunião geral de professores, seguida de reuniões por área disciplinar, para análise das respostas aos questionários e atuação em conformidade, nomeadamente no sentido de algumas rubricas poderem ser eliminadas ou fundidas e ainda para ser simplificada a descrição de alguns dos critérios que as integram.

- Impacto da utilização das rubricas de avaliação na melhoria das Aprendizagens Essenciais e das competências do PASEO:

Neste ponto, o Dr. Manuel Vitorino, diretor do AEM, evidenciou o trabalho de acompanhamento dos docentes feito pela equipa de monitorização da implementação do *Referencial de Avaliação*, tendo sido realizadas diferentes reuniões de trabalho, para além de sessões de trabalho informais, por solicitação dos docentes, nomeadamente: *i)* duas sessões, no início do ano letivo, com todos os docentes do agrupamento, reunidos por ciclo, para esclarecimento sobre os princípios do Projeto MAIA, e sensibilização acerca da operacionalização do *Referencial de Avaliação* do Agrupamento; *ii)* três *wokshops*, também no início do ano letivo, com os coordenadores de departamento, os coordenadores de curso / ciclo e os delegados de disciplina, para definição da política de classificação, esclarecimento concetual e partilha de boas práticas; *iii)* uma reunião de monitorização, no final do ano letivo, com os coordenadores de departamento, os coordenadores de curso / ciclo e os delegados de disciplina. Foi ainda criado um *email* para a colocação de dúvidas, que funcionou ao longo do ano letivo.

A Dra. Irene Rocha, diretora do AEPS, e a sua equipa referem que, apesar do trabalho realizado, e de todo o esforço e empenho, falta ainda apropriação das linhas de força do projeto por alguns docentes, que manifestam insegurança, dificuldade de priorização e falta de rigor na linguagem utilizada.

O Diretor da ESHM e a Adjunta referiram a elevada percentagem de respondentes da ESHM que consideram que a utilização de rubricas de avaliação teve um impacto positivo na melhoria das aprendizagens e afirmaram ter consciência de que tal se deve, em parte, ao facto de este projeto estar integrado no *Plano de Ação Estratégica da Escola*. Por isso, ele é trimestralmente monitorizado pelo Observatório de Qualidade da Escola, estrutura encarregue da avaliação interna da unidade orgânica, que envolve na recolha de dados todos os professores, alunos e encarregados de educação, e traduz a sua análise e consequentes sugestões de melhoria em relatório que, depois de aprovado pelo conselho pedagógico, é divulgado a toda a escola, para análise nos grupos disciplinares e atuação conforme. Esta dinâmica, considerou o Diretor, Dr. João

Furtado, é vital para que a intervenção das lideranças intermédias possa ser mais assertiva, com consequências na melhoria dos processos de operacionalização. Por outro lado, a adjunta do Diretor, Dr.ª Manuela Ferreira, acrescentou que no ano letivo de 2019-2020, o primeiro ano de operacionalização do *Referencial de Avaliação*, foi realizada uma conferência com a Professora Doutora Luísa Orvalho (da Universidade Católica do Porto), para os professores que trabalham com a Educação e Formação Profissional, articulando as temáticas da avaliação e das aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e, posteriormente, uma outra, sobre avaliação pedagógica, com o Professor Doutor Domingos Fernandes (coordenador nacional do Projeto MAIA), que envolveu todos os docentes da escola e os sensibilizou para a mudança necessária. Assim se mostrou a coerência dos dispositivos legais e dos referenciais curriculares.

- Interiorização, pelos alunos, dos critérios de avaliação inerentes às rubricas:

O Diretor do AEM disse que compreende a referência dos professores do 1.º ciclo à necessidade de ajustar a linguagem usada na descrição das rubricas que constam do *Referencial de Avaliação*, tendo ficado agendada a reflexão sobre o procedimento a seguir, para dar seguimento à sugestão apresentada pelos docentes deste ciclo de ensino.

Também a Diretora do AEPS exprimiu compreensão pelas referências feitas pelos professores do 1.º ciclo relativamente à dificuldade que tiveram em trabalhar, com os alunos e com os pais e encarregados de educação, a linguagem utilizada nas rubricas, pelo que se avançará para o trabalho necessário de ajustamento das descrições que acompanham cada critério.

Mesmo tendo os docentes da ESHM considerado que os alunos compreendem o significado dos critérios de avaliação, até porque foram dadas indicações muito claras de que antes da utilização das rubricas os critérios deverão ser explicados e que cada rubrica só pode ser usada sumativamente com vista à classificação depois de aplicada formativamente e usada para melhoria do trabalho em avaliação, a Direção da ESHM vai, no início do ano letivo 2021-2022, promover sessões de esclarecimento aos pais e encarregados de educação acerca dos princípios do *Referencial de Avaliação*, mostrando-lhes a sua orientação para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento global dos alunos.

- Alteração das práticas pedagógicas, decorrente da operacionalização dos princípios da avaliação pedagógica:

A Diretora Irene Rocha e a sua equipa referiram a relação que mantêm entre a implementação do *Referencial de Avaliação* e as estratégias relacionadas com o impacto digital do agrupamento, que, dizem, facilita o trabalho pedagógico e a avaliação *para e das* aprendizagens.

Para dar seguimento e solidez ao trabalho já iniciado, os Diretores dos AE de Monserrate e de Paço de Sousa perspetivam inserir o desenvolvimento do *Referencial de Avaliação* nos respetivos *Planos de Ação Estratégica 21-23* dos Agrupamentos, a elaborar no âmbito do PLANO 21|23 ESCOLA+. Para o efeito, esperam que o Projeto MAIA contemple, no próximo ano letivo, dinâmicas de

formação e acompanhamento, para que o trabalho a levar a cabo pelas escolas seja feito de forma sustentada por especialistas.

No AEPS, os dados do inquérito por questionário foram disponibilizados aos coordenadores de departamento para, no final do ano letivo 2020-2021, nas reuniões dos grupos disciplinares, serem analisados, no sentido de as dúvidas que emergem das respostas serem esclarecidas. No ano letivo 2021-2022, o plano de trabalho de consultoria SAME-UCP continuará a contemplar a atividade relacionada com a avaliação pedagógica, agora por maioria de razão, uma vez que o projeto *Referencial de Avaliação* passará a estar integrado do domínio +Autonomia Curricular do *Plano de Ação Estratégica TEIP*, que materializará o PLANO 21|23 ESCOLA+, assegurando-se o retorno ao estudo dos fundamentos e dos conceitos exarados no documento.

Relativamente à alteração das práticas pedagógicas, na sequência e em articulação com mudanças na forma de avaliar, a Direção da ESHM considera que, ainda que algumas já se verifiquem, na atuação dos professores em sala de aula, elas serão mais vinculativas no futuro, com a articulação das lógicas avaliativas do *Referencial de Avaliação* com as lógicas pedagógicas do *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas* (PADDE), no âmbito do qual a ESHM trabalhará, também, outros domínios da organização escolar: envolvimento profissional, ensino e aprendizagem, desenvolvimento profissional contínuo e liderança, que potenciarão os processos de inovação através do digital.

8. Quadro concetual de meta-avaliação dos *Referenciais*

Tratados os dados dos questionários e auscultadas as lideranças sobre os mesmos, emergiu a necessidade de elaborar um quadro referencial de meta-avaliação dos *Referenciais de Avaliação*, orientador de futuros trabalhos de investigação, o qual traduza orientações da literatura da especialidade e permita às unidades orgânicas responder ao anseio de todas elas, de terem documentos estruturantes que contribuam para a melhoria das aprendizagens, de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as AE's.

De um modo abrangente, o quadro concetual deste estudo exploratório foi sendo por nós configurado em diferentes publicações, designadamente, Braga (2021a e 2021b), Braga e Silva (2021a e 2021b), Silva e Braga (2021). São textos em que se parte da reflexão acerca dos fundamentos da educação e das suas relações com a moldura curricular que tem vindo a ser construída em Portugal para a explicitação dos pressupostos de uma avaliação pedagógica ao serviço das aprendizagens.

Mais especificamente, é agora momento de, com Darling-Hammond *et al* (2013), assumirmos que uma meta-avaliação de qualidade decorre de cinco critérios: utilidade, exequibilidade, adequação ética, rigor e *benchmarking*, cuja descrição e respetivos indicadores deverão remeter, simultaneamente, para a inscrição local e contextualizada que cada referencial necessariamente terá e para o que, a nível nacional, está prescrito:

Meta-avaliação do Referencial de Avaliação de Escola/Agrupamento e sua operacionalização		
CrITÉRIOS	Descrição	Indicadores
Utilidade	As políticas de avaliação e de classificação do <i>Referencial</i> correspondem às prioridades e às políticas educativas nacionais e internacionais, assim como ao contexto em que a Escola/Agrupamento se insere, podendo ter impacto ao nível da melhoria das aprendizagens	O propósito e o significado das notas é claro para todos os <i>stakeholders</i>; Os dados de avaliação sumativa orientados para a classificação: - são recolhidos de formas diversificadas; - refletem os objetivos de aprendizagem; - refletem evidências de um <i>continuum</i> de aprendizagem; - são baseadas em critérios e níveis de desempenho alinhadas com <i>standards</i>; - instituem-se como oportunidades de aprendizagem; - são recolhidos somente depois de os alunos praticarem e receberem <i>feedback</i>; - são baseados nas múltiplas dimensões de aprendizagem; As notas obtidas nos diferentes registos de recolha de dados orientados para a classificação são comunicadas de forma clara às partes interessadas; As notas finais de período são baseadas em evidências significativas recolhidas ao longo do tempo.
Exequibilidade	Os critérios de avaliação estão alinhados com as áreas de competências do PASEO e com os domínios das AE, de forma a promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas de ordem superior, nomeadamente o pensamento crítico.	As rubricas são exequíveis e solicitam capacidades de: - Pesquisa, incluindo análise e síntese de informações; - Experimentação e avaliação; - Comunicação oral: falar e escutar; - Comunicação escrita: ler e escrever; - Uso de tecnologia para aceder, analisar e comunicar informações; - Colaboração; - Resolução de problemas.
Adequação ética	As rubricas de avaliação permitem desenvolver o currículo por competências (conhecimentos, capacidades e atitudes), ensináveis (passíveis de, pedagogicamente, serem aprendidas e/ou treinadas) e poderosas do ponto de vista educativo.	O Referencial induz a implementação de práticas capacitadoras: - <i>Feedback</i> valioso sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos; - Tarefas que refletem e orientam atividades que conduzem a aprendizagens significativas e socialmente importantes.

Rigor	As políticas de avaliação e de classificação do <i>Referencial</i> garantem que todos os alunos têm avaliações válidas, confiáveis e justas das suas aprendizagens, não influenciadas pelas “conformidades” socialmente estabelecidas.	O <i>Referencial</i> acautela a existência de: - Diversidade de processos de recolha de informação; - Critérios previamente definidos e explicitados, permanentemente disponíveis para consulta; - Transparência dos processos; - Articulação da avaliação com o ensino e com as aprendizagens; - Participação e reflexão.
<i>Benchmarking</i>	O <i>Referencial de Avaliação</i> da Escola/Agrupamento trabalha com padrões nacional e internacionalmente comparáveis.	Os resultados estão inscritos nas políticas educativas vigentes. Os resultados são comparáveis com dados PISA e <i>InfoEscolas</i> e permitem melhoria dos resultados.

Conclusões

Do estudo exploratório que aqui se apresentou, quatro conclusões emergem como centrais:

- O importante papel que tem tido, desde 2019-2020, o projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), coordenado pelo Professor Domingos Fernandes, e a extensa produção de textos de elevada qualidade tem tido no debate e na sensibilização dos professores portugueses para a importância da avaliação pedagógica, no alertar das escolas portuguesas para a necessidade de definirem verdadeiros “critérios de avaliação” (Fernandes *et al*, 2020).
- O papel pioneiro que as três unidades orgânicas aqui apresentadas – Escola Secundária/3 Henrique Medina (Diretor João Furtado), Agrupamento de Escolas de Monserrate (Diretor Manuel Vitorino) e Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa (Diretora Irene Ramos) tiveram, na procura de caminhos de operacionalização de sistemas de avaliação de qualidade, caracterizados pela utilidade, pela exequibilidade, pela adequação ética, pelo rigor e pelo *Benchmarking*.
- A necessidade de se continuar a estudar o pensamento e a ação dos professores em torno da avaliação das aprendizagens.
- A urgência de expandir e alargar a todas as unidades orgânicas a possibilidade de, sustentadas por acompanhamento de especialistas, se juntarem ao processo de inovação em torno da avaliação pedagógica, como condição para sermos “capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social de cada uma das crianças e dos jovens (...) num país socialmente tão desigual” (Azevedo, 2016, p. 4).

Às unidades orgânicas o agradecimento pela coragem e humildade – vontade de aprender - organizacional e científica com que connosco aceitaram enfrentar o desafio de construir, implementar, monitorizar e partilhar a sua experiência. Ao projeto MAIA e

concretamente ao Professor Domingos Fernandes fica o reconhecimento pelas aprendizagens proporcionadas.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2016). Organização da Escola e promoção do sucesso escolar. Parecer n.º 5. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Braga, F. (2001). Formação de professores e identidade profissional. Coimbra: Quarteto.
- Braga, F. (2021a). Reinventar afetos e pedagogias... vidas. José Matias Alves e Ilídia Cabral (Org.). NO REGRESSO À ESCOLA – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional (ebook). Porto: Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Braga, F. (2021b). Gestão Curricular e Avaliação – Questões Emergentes. Cristina Palmeirão (org.). Escolas TEIP - Escolas sobre os ombros de gigantes: desafiando os paradigmas mais tradicionais (ebook). Porto: Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Braga, F. e Silva, A. (2021a). A voz dos alunos na Avaliação Pedagógica – desafios Curriculares e de Filosofia da Educação. José Matias Alves e Cristina Palmeirão (org.). Mudança em movimento: escolas em tempo de incerteza (ebook). Porto: Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Braga, F. e Silva, A. (2021b). Aprender com a pandemia e ultrapassar o impasse: A avaliação pedagógica ao serviço da qualidade e da equidade. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 21 – Covid 19 e Educação. Porto: Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia. (em análise).
- Darling-Hammond, L. et al. (2013). Criteria for high-quality assessment. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Fernandes, D. (2020). Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para uma discussão necessária. Revista de Estudos Curriculares, n.º11, vol.2.
- Fernandes, D. et al (2020). Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto Maia (2019-2020). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M.C. e Almeida, S. (2018). Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, A. e Braga, F. (2021). O valor de educar: sobre os limites da tensão educativa na urgência do agora-futuro. Ana Paula Vilela (org.). Flexibilidade e interações educativas para rumos (des)iguais - Um olhar longitudinal até aos tempos de pandemia (ebook). Braga: Centro de Formação Braga Sul.

Práticas de liderança e racionalidades organizacionais em uma escola profissional da zona centro de Portugal

Renato Jorge Silva Oliveira
inf.renato@gmail.com

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

As teorias acerca da liderança objetivam a análise do comportamento dos líderes, ou seja, se estes são eficientes na conquista da confiança e no apoio aos restantes atores organizacionais, conduzindo-os ao aumento tanto da eficácia e da produtividade, como da satisfação, do compromisso e da realização profissional. O estilo de liderança adotado impacta sobre o sucesso da gestão escolar. Parte-se de uma revisão de literatura sobre os estilos de liderança para enquadrar e iluminar o estudo das características de liderança adotadas pelos diretores escolares. Neste sentido, objetiva-se caracterizar e identificar as práticas de liderança de um diretor escolar e verificar se as variáveis sociodemográficas e profissionais interferem na percepção que os professores e o diretor têm acerca das mesmas práticas de liderança. Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo-correlacional, com enfoque transversal, com uma amostra de 43 participantes, dos quais 93,0% são docentes, com uma média de idade de $43,84 \pm 6,70$. O instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário, com questões sociodemográficas e profissionais e o questionário MLQ- 5X de Avolio e Bass (1985), adaptado para a população portuguesa por Barata (2007). Os resultados do estudo empreendido mostram que a Liderança Transformacional é a que mais se evidencia, com maior valorização das subdimensões Inspiração Motivacional, Influência idealizada (atribuída) e Influência Idealizada (comportamento). Segue-se a Liderança Transacional, tendo os participantes pontuado mais na subdimensão Recompensa Contingente. A Liderança *Laissez-faire* é que apresenta uma média mais baixa. O tempo de serviço na Escola foi uma variável com interferência estatisticamente significativa na Liderança Transformacional. A característica do líder mais enfatizada pelos participantes foi a Eficácia.

Palavras-Chave: Liderança; Escola Profissional; Liderança Transformacional.

1. Introdução

No seio dos diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança tem-se destacado como um dos mais dilemáticos no atual contexto das políticas educativas, precisamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática, e, por outro lado, várias racionalidades organizacionais. Atendendo ao exposto, objetiva-se com este estudo caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas pelo Diretor de uma Escola Profissional da região centro de Portugal e verificar se as variáveis sociodemográficas e profissionais interferem na percepção que os professores e o diretor têm acerca das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional.

Parte-se do pressuposto de que se a escola se quer desenvolver, deve ter objetivos bem delineados para encorajar cada membro da escola a trabalhar para metas comuns, num ambiente colaborativo e partilhado. O líder deve criar condições para estimular os membros da escola com o seu nível mais elevado de liderança, tendo em conta que os diferentes membros, em momentos também eles diferentes, podem ser motivados,

respeitados, confiáveis, melhorar a satisfação e, gradualmente, chegar a um consenso com os objetivos gerais da escola. Portanto, o líder escolar deve concentrar-se nas necessidades dos membros da escola em cada etapa. Se o líder conseguir resolver as questões-chave inerentes à organização escolar numa visão holística, a atitude dos membros da escola pode ser melhorada, para que esta se possa transformar com sucesso e, em seguida, dar um passo para um objetivo mais elevado, o sucesso escolar de todos os alunos. Tudo isto exige muito do líder, que deve continuar a definir novas metas e escolher comportamentos diferentes para pessoas diferentes. Este desempenha um papel importante na promoção da melhoria contínua e no desenvolvimento das escolas.

Como refere Sergiovanni (2004, p. 172), as escolas, como organizações específicas que são, têm um papel social e humano essencial, ocupando um lugar de destaque na sociedade. Apesar de, à semelhança das outras organizações, as escolas possuírem requisitos comuns de liderança, estas “têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”.

Estudar a organização escolar proporciona o estudo das interações sociais entre os seus atores, quer ao nível da sua interação interna, quer ao nível da sua interação externa. Como refere Ferreira (2005, p. 268), foi a partir dos anos 80, fruto da inoperância de um Estado incapaz de dar respostas eficazes para fazer face aos desafios da escola, que o local e a escola passaram a ser o centro da ação, o epicentro dos mecanismos de gestão local, tornando-se gradualmente aberta à comunidade e adaptação aos contextos locais, através da elaboração dos projetos educativos. Paralelamente a esta política de territorialização que absorve as políticas de “participação local”, através da ideia de descentralização e desconcentração, da autonomia, parcerias, poder local, entre outras, a escola tornou-se um centro de inovação e de mudança. Aceitando-se a particularidade das Escolas Profissionais, no quadro das organizações escolares em geral, é importante estudar-se as práticas de liderança utilizadas pelo Diretor Escolar.

2. Enquadramento teórico

São fundamentalmente as relações sociais e a forma como cada ator ou grupos de atores se relacionam que marcam a diferença e caracterizam cada escola, tornando-a numa organização peculiar. Liderança é uma expressão que se tornou parte da rotina diária, seja a nível pessoal, profissional, corporativo, académico ou político. São várias as definições de liderança e estes nem sempre são unânimes e não geram consenso entre os autores, o que tem tornado complexo definir o que é ser líder e o que é a liderança, havendo inúmeras definições para este conceito. Todavia, há unanimidade quanto ao facto de a liderança significar o processo de influenciar pessoas, estando os seus esforços orientados para alcançar as metas da organização. É o processo de orientar o comportamento dos outros no sentido de alcançar os objetivos restabelecidos.

O ecletismo dos discursos sobre o assunto, não obstante, tem demonstrado que não existe um único estilo de liderança melhor. Assim, Silva (2010, p. 56) menciona três tipos de liderança: o líder que promove a participação dos membros na tomada de decisões, ou seja, a “liderança democrática”, é aquele que incide mais na eficácia do grupo; o “líder autocrático” que se ocupa preferencialmente em “organizar atividades, determinar o que cada elemento o grupo podia fazer e proibir o que não podia”; o líder

“*laissez faire*” que tende a adotar um compromisso passivo, sem que tome iniciativa nem avalie.

Partilhando da mesma opinião, Northouse (2016) refere-se a três tipologias de liderança: a liderança transformacional, a transacional e a *laissez-faire*. A liderança transformacional concentra-se no líder como a fonte de inspiração do liderado para exceder as expectativas. Os líderes transformacionais têm uma personalidade cativante e um magnetismo que atrai os liderados e promovem o incentivo e o apoio, que inspiram os liderados a quererem alcançar os seus objetivos. Um dos fatores inerentes à liderança transformacional, segundo o autor citado, é a motivação inspiradora, que descreve como os líderes que incentivam os liderados a participar na consecução da sua visão, convencendo-os de que a sua contribuição é vital e insubstituível. Um fator adicional é a estimulação intelectual que descreve como os líderes incentivam os liderados, desafiando-os a pensar “fora da caixa”, incentivando a expressão criativa e apoiando-os em todos os seus esforços para atingir os objetivos da equipa (Northouse, 2016).

Um segundo tipo de liderança é a transacional, que se concentra estritamente no intercâmbio entre os líderes e os liderados. Existem dois fatores de liderança transacional. Um deles é a recompensa contingente, o que significa que o líder solicita que uma tarefa seja concluída e uma recompensa predeterminada é dada aos liderados após a conclusão dessa tarefa. O outro fator é a gestão por exceção, que envolve o líder apenas na transmissão de feedback, de maneira negativa, como medida corretiva. A gestão por exceção pode assumir a forma do líder através da observação dos liderados e com um feedback negativo quando estes cometem erros, ou seja, é a punição de comportamentos improdutivos (Northouse, 2016).

A liderança transformacional foi desenvolvida pela primeira vez por Downton (1973). O seu advento foi uma abordagem importante da liderança que iniciou com um trabalho clássico do sociólogo político James MacGregor Burns, intitulado *Leadership* (1978), no qual tentou vincular o papel dos líderes e trabalhadores. O seu estudo separou liderança de poder. Dos tipos de liderança existentes na escola mais aludidos na literatura destaca-se a liderança transformacional, com efeitos mais positivos num conjunto de atitudes e comportamentos dos liderados, mormente na motivação, comprometimento, satisfação, cidadania organizacional e desempenho (Castanheira & Costa, 2011).

Na mesma linha, Souza (2015), no seu estudo, ao identificar e caracterizar o(s) estilo(s) de liderança e o modelo organizacional dominantes numa escola privada na região do Minho, norte de Portugal, verificou, a partir da perceção do corpo docente, que o estilo de liderança transformacional, de natureza democrática e inserido num modelo organizacional, distinguiu-se através de “uma imagem de clã”, com resultados positivos na eficácia, na satisfação e, sobretudo, no reforço do empenho motivacional dos agentes educativos. Assim, a autora constatou que uma liderança motivada, inovadora, perita e consciente da sua função estratégica para alcançar os objetivos organizacionais ajuda significativamente no sucesso da gestão escolar.

Barroso (2005) refere que a responsabilidade de melhoria da escola, ao ser transferida para o interior da própria escola, configura-se como o mais relevante desafio da liderança transformacional, partilhada e pedagógica do diretor, suscetível de aproveitar as competências dos professores e mobilizá-los em prol de uma missão comum: a

melhoria dos processos e resultados escolares. O mesmo autor reforça esta premissa argumentando que esta função do diretor impõe, *a priori*, a existência de uma liderança capaz de obter a eficácia, o que exige também a transformação dos paradigmas burocráticos tradicionais. Nesta perspectiva, Bolívar (2012) refere que a liderança dos diretores que se centra nas aprendizagens dos alunos requer a conceção de condições e contextos de modo a que os professores tenham acesso a novas práticas pedagógicas e as apliquem na sala de aula, como comunidade profissional. A liderança focada na melhoria das aprendizagens deixa de estar somente centrada no diretor e passa a ser partilhada por todos os agentes educativos. Por conseguinte, a liderança “reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria capacidade de liderança” (Bolívar, 2012, p. 63).

Internacionalmente, a liderança escolar é considerada uma variável extremamente importante que pode levar à diferença nas escolas (Cabral, Alves, Tintoré & Cunha, 2019). Em conformidade com os mesmos autores, as evidências mostraram que existe um efeito positivo dos líderes escolares, incluindo os diretores, no desenvolvimento da organização escolar e nos resultados dos alunos. Essa influência é, em grande parte, indireta, alcançada através de ações que os diretores tomam em relação à escola, à sala de aulas e ao desenvolvimento profissional dos professores, que, por sua vez, influenciará indiretamente a aprendizagem dos alunos. Hoje em dia é reconhecido que a combinação de práticas e modelos específicos de liderança contribui para um melhor impacto possível. A combinação de uma liderança transformacional e liderança pedagógica é considerada como a que promove um “melhor ajuste” e leva à mudança no contexto escolar (Cabral et al., 2019).

Por outro lado, os modelos de liderança educativa transformacional destacam as emoções e os valores e têm o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e níveis mais elevados de compromisso pessoal com objetivos organizacionais por parte dos seguidores (Cabral et al., 2019). Leithwood e Jantzi (2017), referenciados pelos mesmos autores, desenvolveram um modelo mais especificado de liderança escolar transformacional, compreendendo três grandes categorias de práticas: (1) definir direções (inclui as dimensões da construção da visão da escola, desenvolvendo objetivos e prioridades e mantendo as expectativas num elevado desempenho); (2) desenvolvimento de pessoas (abarca a promoção da estimulação intelectual, promovendo um suporte individualizado e modela o profissional para práticas e valores desejáveis); e (3) redesenhar a organização (engloba as dimensões de desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, criando estruturas para promover a participação nas decisões escolares e cria relações comunitárias produtivas)”.

3. Metodologia

3.1. Problema de investigação, questões e objetivos

O problema de investigação deste trabalho surge em decorrência da prática profissional, atendendo a que o autor exerce funções numa escola de ensino geral e numa escola profissional. Salienta-se que quando se passa da escola para a escola profissional fica-se com a sensação de que se “entrou” num mundo muito diferente, em termos de orgânica e funcionalidade, notando-se claramente as diferenças entre as duas organizações escolares.

Este estudo que será desenvolvido para responder à seguinte questão específica, enquanto orientadoras da investigação:

Quais as práticas de liderança presentes e dominantes numa Escola Profissional?

Delinearam-se como objetivos para este estudo:

- Caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas pelo Diretor de uma Escola Profissional;
- Verificar se as variáveis sociodemográficas (sexo, idade) e exercício profissional (formação profissional, nível de ensino, tempo de permanência nesta Escola Profissional, tempo de permanência como Diretor da Escola Profissional) interferem na perceção que os professores têm acerca das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional.

3.2. Tipo de estudo

Realizou-se um estudo não experimental, de matriz transversal, descritivo- correlacional e de natureza quantitativa.

3.3. Amostragem

Para a realização do estudo recorreu-se a uma amostra não probabilística acidental por conveniência, construída por 40 docentes de uma Escola Profissional, o Coordenador Pedagógico, o Diretor Pedagógico e a Psicóloga, perfazendo um total de 43 participantes. Predominam os participantes do sexo feminino (58,1%), na faixa etária dos 41-50 anos (67,4%), os que desempenham a função docente (93,02%), com um tempo de serviço nesta Escola ≤ 10 anos (55,8%), licenciados (69,8%). No que se refere ao nível de ensino que lecionam nesta Escola, prevalecem os docentes que lecionam no 3o ciclo do ensino básico + ensino secundário (53,5%), secundados pelos que lecionam no ensino secundário (39,5%).

3.4. Instrumentos de recolha de informação

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o Questionário de Liderança Multifatorial (*Multifactor Leadership Questionnaire* - MLQ, 5X) de Avolio e Bass (1995), na versão de Dias (2007). Optou-se por esta versão, sem quaisquer alterações, uma vez que Dias, em 2007, procedeu à validação da escala para a população portuguesa, com respetivo estudo psicométrico da mesma. O valor obtido da consistência interna determinou um alfa de Cronbach global, para os 45 itens, de 0,908, revelando muito boa consistência interna, o que permitiu a Dias (2007) concluir que as 45 variáveis se referem a uma mesma dimensão, isto é, permitem determinar o perfil de liderança. Dias (2007) agrupou as variáveis, de acordo com a chave prevista no modelo MLQ, 5X (Avolio & Bass, 2005, pp. 105-109) (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Agrupamento das dimensões e subdimensões

Dimensão	Subdimensão	Variáveis
Liderança Transformacional TF	Influência idealizada (atribuída) - IIA	10,18,21,25
	Influência idealizada (comportamento)	6,14,23,34
	Inspiração Motivacional	9,13,26,36
	Estimulação Intelectual	2,8,30,32

	Consideração Individualizada	15,19,29,31
Liderança Transacional TA	Recompensa Contingente	1,11,16,35
	Gestão/Liderança por exceção ativa	4,22,24,27
	Gestão/Liderança por exceção passiva	3,12,17,20
Laisser Faire – não gestão - LF	—	5, 7, 28, 33
Performance do Líder - PF	Esforço Extra (EEF)	39, 42, 44
	Eficácia (EFF)	37,40,43,45
	Satisfação (SAT)	38,41

Fonte: Adaptado de Dias (2007)

3.5. Procedimentos

Neste estudo respeitaram-se os princípios de definidos pela declaração de Helsínquia, assegurando-se o anonimato, a participação voluntária e a confidencialidade dos dados. Os questionários foram respondidos via *email*, através do *Google Forms*, link <https://forms.gle/5e4vbzYJBzKMtaRR6>, no período temporal de 15 a 28 de fevereiro de 2021. Foi solicitado o pedido de autorização à Administração da Escola Profissional *locus* de estudo, para que pudesse autorizar o estudo. Não foi realizado o pedido de autorização para aplicação do MLQ, 5X a Avolio e Bass, uma vez que o mesmo já se encontra publicado em vários artigos e dissertações de mestrado, no caso concreto no estudo de Dias (2007), a quem se solicitou os resultados da validação e adaptação cultural do questionário para a população portuguesa.

O tratamento estatístico com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

3.6. Resultados

Liderança Transformacional

As estatísticas relativas às subdimensões da liderança transformacional revelam que o valor médio mais elevado corresponde à Inspiração Motivacional ($M=13,91\pm2,65$), seguindo-se a Influência Idealizada (atribuída) ($M=12,09\pm3,83$) e a Influência idealizada (comportamento) ($M=12,05\pm3,57$). Obteve-se um valor médio para a Liderança Transformacional de $59,12\pm14,22$, com um mínimo e um máximo a oscilarem entre 18 e 78 (cf. tabela 2).

Tabela 2. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança Transformacional

	N	Min	Max	M	DP
Influência Idealizada (atribuída)	43	0	16	12,09	3,83
Influência Idealizada (comportamento)		0	16	12,05	3,57
Inspiração Motivacional		5	16	13,91	2,65
Estimulação Intelectual		4	16	11,16	2,87
Consideração Individualizada		2	16	9,91	3,79
Liderança Transformacional - global		18	78	59,12	14,22

Liderança Transacional

A subdimensão da Liderança Transacional com uma pontuação mais elevada foi a Recompensa Contingente ($M=11,05\pm2,84$), seguindo-se a Gestão/Liderança por Exceção Ativa ($M=9,67\pm3,19$) (cf. tabela 3).

Tabela 3. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança Transacional

	N	Min	Max	M	DP
Recompensa Contingente	43	4	16	11,05	2,84
Gestão/Liderança por exceção ativa		3	16	9,67	3,19
Gestão/Liderança por exceção passiva		0	12	3,53	3,20
Liderança Transacional - global		10	38	24,26	6,08

Liderança Laissez-Faire

Obteve-se uma média de $1,88\pm2,50$ na Liderança *Laissez-Faire*, tendo sido este tipo de liderança e menos percecionado pelos participantes (cf. tabela 4).

Tabela 4. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança *Laissez-Faire*

	N	Min	Max	M	DP
Liderança Laissez-Faire	43	0	10	1,88	2,50

Performance do Líder

Os resultados indicam que a subdimensão da Performance do Líder mais valorizada foi a Eficácia ($M=12,74\pm3,20$) (cf. tabela 5).

Tabela 5. Estatísticas relativas à Performance do Líder e suas subdimensões

	N	Min	Max	M	DP
Esforço Extra	43	0	12	9,19	2,83
Eficácia		5	16	12,74	3,20
Satisfação		0	8	6,40	2,00
Performance do Líder - global		7	36	28,33	7,44

Seguem-se os resultados referentes à análise inferencial que permitem verificar quais as variáveis sociodemográficas e profissionais que interferiram na perceção que os participantes têm acerca das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional.

Tempo de serviço nesta Escola versus Liderança Transformacional

São os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola Profissional os que mais pontuaram em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional, com destaque para a Inspiração Motivacional. Os participantes com tempo de serviço nesta Escola entre os 11-20 anos apresentam valores de ordenação média mais elevados na Influência Idealizada (comportamento) e na Estimulação Intelectual. Registam-se diferenças estatisticamente significativas em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional e no global, com exceção da subdimensão Consideração Individualizada ($p=.208$) (cf. tabela 6).

Tabela 6. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e o tempo de serviço nesta Escola

Tempo serviço nesta Escola	≤10 anos	11-20 anos	>20 anos	X ²	p
Liderança transformacional	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Influência Idealizada (atribuída)	25,69	23,00	13,23	7,614	0,022
Influência Idealizada (comportamento)	25,06	25,13	13,05	7,628	0,022
Inspiração Motivacional	26,94	23,63	10,05	15,053	0,001
Estimulação Intelectual	24,29	28,81	12,05	10,247	0,006
Consideração Individualizada	24,50	22,13	16,45	3,143	0,208
Liderança Transformacional - Global	25,58	25,00	12,00	9,405	0,009

Tempo de serviço nesta Escola *versus* Performance do Líder

São os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola (≤10 anos) os que pontuaram mais em todas as características da Performance do Líder, com destaque para as características Esforço Extra e Satisfação, resultando em diferenças estatisticamente significativas em todas as subdimensões e na Performance do Líder global (cf. tabela 7).

Tabela 7. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e o tempo de serviço nesta Escola

Tempo serviço nesta Escola	≤10 anos	11-20 anos	>20 anos	X ²	p
Performance do líder	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Esforço Extra	26,92	19,44	13,14	9,826	0,007
Eficácia	25,67	23,31	13,05	7,990	0,018
Satisfação	26,52	19,88	13,68	9,048	0,011
Performance do Líder - Global	26,71	20,56	12,77	9,527	0,009

Habilitações literárias *versus* Liderança Transacional

No que se refere à prática de uma Liderança Transacional, são os participantes licenciados que pontuaram mais na Gestão/Liderança por exceção ativa, Gestão/Liderança por exceção passiva e no global, registrando-se um valor de ordenação média idêntico na Recompensa Contingente quer para os participantes licenciados, quer para os que possuem o mestrado, com diferença estatisticamente significativa na Gestão/Liderança por exceção ativa (p=0,009) (cf. tabela 8).

Tabela 8. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transacional e as habilitações literárias

Habilitações Literárias	Licenciatura	Mestrado	UMW	p
Liderança Transacional	Ordenação Média	Ordenação Média		
Recompensa Contingente	22,00	22,00	195,000	1,000
Gestão/Liderança por exceção ativa	25,27	14,46	97,000	0,009
Gestão/Liderança por exceção passiva	22,68	20,42	174,500	0,592
Liderança Transacional - Global	24,27	16,77	127,000	0,074

4. Discussão dos resultados

Os resultados apurados, numa amostra constituída por 43 participantes, dos quais 93,0% são docentes, com uma média de idade de $43,84 \pm 6,70$, tendo uma média de $11,21 \text{ anos} \pm 9,45$ anos de tempo de permanência/serviço nesta Escola Profissional, revelam que estes consideram que as práticas de liderança do Diretor da Escola se pautam essencialmente por uma Liderança Transformacional ($M=59,12 \pm 14,22$), com valores médios mais elevados nas subdimensões Inspiração Motivacional ($M=13,91 \pm 2,65$), Influência Idealizada (atribuída) ($M=12,09 \pm 3,83$) e Influência idealizada (comportamento) ($M=12,05 \pm 3,57$). Seguiu-se o estilo de Liderança Transacional com uma pontuação mais elevada na Recompensa Contingente ($M=11,05 \pm 2,84$) e na Gestão/Liderança por Exceção Ativa ($M=9,67 \pm 3,19$). O estilo de liderança menos reconhecido foi o *Laissez-Faire* ($M=1,88 \pm 2,50$). Estes resultados corroboram os encontrados noutros estudos, onde o tipo de liderança mais apontado por parte dos Diretores Escolares é o Transformacional, seguido do estilo Transacional (Inocêncio & Resendes, 2014; Souza, 2015; Matos, 2017).

Os líderes transformacionais opõem-se aos líderes transacionais, os quais apelam mais às conveniências individuais dos seus seguidores, fazendo com que o pressuposto primordial da Liderança Transacional seja o processo relacionado ao reconhecimento do desempenho alcançado (Ferreira, 2005; Neves, 2018).

Neste âmbito, importa salientar que, no presente estudo, a característica da Performance do Líder mais valorizada pelos participantes foi a Eficácia ($M=12,74 \pm 3,20$), seguindo-se o Esforço Extra ($M=9,19 \pm 2,83$). Estas características apontadas ao Diretor Escolar poderão dever-se ao facto de os líderes transformacionais inspirarem e fortalecerem os seus seguidores, prescindindo do interesse próprio em prol do bem comum, invocando sempre ao interesse coletivo da Escola, fazendo com que cada elemento faça mais do que o esperado, aumentando a vontade de cada um ir mais além, ou seja, que tentem com maior tenacidade. Uma liderança eficaz em atender às necessidades da Escola, resultante de um líder que se caracteriza por liderar com eficiência. De igual modo, no estudo de Souza (2015), sobre a “Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal”, foi possível identificar que o estilo de liderança transformacional, de cunho democrático, resulta na eficácia, na satisfação e, sobretudo, no reforço ao empenhamento motivacional (Esforço Extra) dos agentes educativos. Este seu cunho democrático corrobora a imagem organizacional da *escola como democracia*, proposta por Costa (1996). A imagem da escola como democracia valoriza as pessoas, fomenta a participação de todos os intervenientes na vida escolar, havendo, entre estes, modos de funcionamento concertados que conduzem a um clima harmonioso. Neste modelo, as decisões visam sempre um consenso ou compromisso, crenças no conjunto de valores partilhados (Costa, 1996). Pode também dizer-se que está subjacente a *Racionalidade Relacional*, cuja liderança enfatiza a participação numa ótica de horizontalidade nas relações de poder e de comunicação. Goleman, Boyatzis e McKee (2011, p. 14) robustecem esta ideia afirmando que “numa organização, há muitos líderes, não apenas um” e, assim, que a liderança se encontra distribuída.

Os resultados referentes à análise inferencial que possibilitaram verificar se as variáveis sociodemográficas e profissionais interferiam na perceção que os professores têm acerca

das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional revelam que o tempo de serviço nesta Escola Profissional e as habilitações literárias foram variáveis com interferência estatisticamente significativa. Assim, apurou-se que foram os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola Profissional os que mais pontuaram em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional, com destaque para a Inspiração Motivacional. Os participantes com tempo de serviço nesta Escola entre os 11-20 anos apresentam valores de ordenação média mais elevados na Influência Idealizada (comportamento) e na Estimulação Intelectual. Registam-se diferenças estatisticamente significativas em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional e no global, com exceção da subdimensão Consideração Individualizada ($p=,208$). A Consideração Individualizada consiste no comportamento manifestado pelo líder em preocupar-se pessoalmente com as necessidades dos liderados, procurando ajudá-los no seu crescimento (Bass & Avolio, 1995).

De igual modo, o tempo de serviço nesta Escola também teve relevância estatisticamente significativa na avaliação da Performance do Líder, sendo os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola (≤ 10 anos) aqueles que pontuaram mais em todas as características da Performance do Líder, com destaque para as características Esforço Extra e Satisfação, resultando em diferenças estatisticamente significativas em todas as subdimensões e na Performance do Líder global.

As habilitações literárias interferiram estatisticamente na percepção dos participantes acerca da prática de uma Liderança Transacional, com os licenciados a pontuarem mais na Gestão/Liderança por exceção ativa, Gestão/Liderança por exceção passiva e no global, registando-se um valor de ordenação média idêntico na Recompensa Contingente quer para os participantes licenciados, quer para os que possuem o mestrado, com diferença estatisticamente significativa na Gestão/Liderança por exceção ativa ($p=0,009$). Importa realçar que a Liderança Transacional possui dois componentes: a Recompensa contingência quando o líder constrói o caminho em direção ao sucesso através da recompensa pelo desempenho, deixando claras as expectativas, permuta as promessas por recursos, faz acordos satisfatórios para todos, negocia por recursos, troca assistência por esforço e elogia seguidores que alcançaram sucesso; a Gestão por exceção ativa quando o líder faz a avaliação do desempenho dos seus seguidores e procede a ações corretivas se acontecem desvios. O líder cria regras como forma de evitar erros. Este tipo de líder confere muita atenção aos problemas que possam surgir e adota sistemas de controlo e de monitorização para detetar atempadamente os possíveis problemas que possam surgir (Gonçalves, 2008).

Em suma, ao ter-se em conta os dados empíricos alcançados e a revisão da literatura relacionada com os resultados de liderança no desempenho das escolas, pode concluir-se sobre a alta produtividade da Liderança Transformacional, o que implica uma mudança na cultura da organização em prol da sua eficácia e eficiência. Este construto multidimensional tem o seu foco teórico nas teorias do relacionamento, conhecidas como teorias transformacionais, que se concentram na relação que é estabelecida entre o líder e o seguidor. De acordo com essas teorias, a liderança é vista como um processo através do qual uma pessoa se envolve com outras e é capaz de se adaptar às outras, resultando num alargamento moral e motivação de ambos, líderes e seguidores (Simola, Barling & Turner 2012).

Ao contrário de outras tipologias de liderança, que não incluíam a componente ética, Burns (1978) associou a Liderança Transformacional a valores de ordem superior, percebendo o fator moral como um elemento crucial. Segundo o autor, durante a interação mútua entre os líderes transformacionais e os seus seguidores, o nível de moral e a motivação de ambos é elevado. De acordo com este conceito, durante a interação entre a díade líderes e seguidores, as suas aspirações éticas são melhoradas, o que é um sinal de que uma verdadeira liderança ocorre. Yukl (2002) afirma que apenas aqueles que apelam para os ideais elevados, valores morais e necessidades de ordem superior dos seguidores podem ser denominados de líderes transformacionais. Através do carisma ou da influência idealizada, o líder expressa as suas crenças, assume atitudes e apela aos seguidores num nível emocional através de um sistema claro de valores que se apresentam em qualquer ação, tornando-se um modelo para os seguidores. A confiança entre os líderes e os seguidores é construída em sólidos fundamentos morais e éticos. Simola et al. (2012) definem a Liderança Transformacional como um tipo de liderança em que as interações entre as partes interessadas são organizadas à volta de um propósito coletivo, resultando na transformação, na motivação e na potenciação das ações e das aspirações éticas dos seguidores. O comportamento é dirigido pelo sistema inerente aos valores morais para que a Liderança Transformacional possa ser vista como um estilo de liderança que leva a transformações e a mudanças positivas dos seguidores através do impacto na estrutura e estratégia da organização escolar.

Conclusão

As escolas têm sido vistas cada vez mais como organizações aprendentes. Neste âmbito, o papel da liderança torna-se progressivamente mais importante, tendo em conta que o líder desempenha um papel que conjuga as diversas dimensões da transformação, adotando comportamentos de escuta ativa, bem como apoia os processos inovadores, estimulando e partilhando os poderes.

Foi com base nestes pressupostos que se realizou o presente estudo, procurando-se saber quais as práticas de liderança presentes e dominantes numa Escola Profissional da região Centro de Portugal. Assim, numa amostra de 40 docentes, um Coordenador Pedagógico, um Diretor Pedagógico e uma Psicóloga ficou demonstrado que o estilo de liderança predominante é o Transformacional, seguindo-se o estilo de Liderança Transacional. Os resultados revelam que, na perspetiva dos participantes, o estilo de Liderança Transformacional é o mais vigente na Escola Profissional *locus* de estudo, cujo líder se caracteriza essencialmente pela eficácia.

Pode concluir-se que a Liderança Transformacional na escola é uma característica de grande importância, uma vez que melhora a escola, elenca o trabalho colaborativo, transforma as práticas na sala de aula, melhora a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e o desempenho dos alunos. A abordagem transformacional prova ser muito útil para a organização escolar. Por outras palavras, este estilo de liderança do Diretor Escolar aumenta a satisfação no trabalho, promove um clima escolar positivo, melhora o desempenho escolar, envolve a resolução de problemas e a tomada de decisões, desenvolve a qualidade a todos os níveis, aumenta o comprometimento, a capacidade e o envolvimento dos membros da escola em cumprir metas e melhorar a aceitação, motivação, comprometimento e crescimento profissional dos professores. A

Liderança Transformacional afeta positivamente os resultados da aprendizagem dos alunos e relaciona-se principalmente com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de elevada qualidade nas escolas.

A experiência pessoal leva a reforçar a necessidade de o líder fazer com que os docentes sintam cada vez mais a Escola, com um lugar e um projeto a que se pertence, que haja um trabalho colaborativo entre todos, bem como a partilha de ideias e de materiais pedagógicos entre o corpo docente, potenciando-se um trabalho mais colaborativo.

No desenvolvimento deste estudo encontraram-se algumas limitações, sendo a mais evidente o número reduzido da amostra, o que não permite fazer generalização dos resultados a outras escolas profissionais e a outras amostras com as mesmas características, sugerindo-se, assim, que se replique este estudo com uma amostra mais alargada. No entanto, os resultados apurados permitiram ter um conhecimento mais real da prática de liderança na Escola Profissional estudada, o que se traduziu em implicações para prática profissional futura na área das Ciências da Educação. Sugere-se também, para futuras investigações, efetuar um estudo comparativo sobre os estilos de liderança em instituições públicas e privadas e verificar de que forma influenciam o compromisso profissional dos professores e os resultados escolares dos alunos.

Bibliografia

- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 332, 423-442.
- Bass, B., e Avolio, B. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire*, Mind Garden. Califórnia, Estados Unidos da América.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Burns, J. M. (1978). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. NY: Atlantic Monthly Press.
- Cabral, L., Alves, J.M., Tintoré, M., & Cunha, R.S. (2019). Leaders and leadership practices: all unique, all the same? *Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th November 2019, Seville*, Spain, 10618- 10626.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2011). In Search of transformational leadership: a (meta)analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*; 15, 2012–2015. doi: org/10.1016/j.sbspro.2011.04.045.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Aveiro. PT: ASA.
- Dias, P.A.B. (2007). *A liderança em escolas da Região Centro: identificação e avaliação de perfis de liderança: acção transformacional e influência na organização escolar*. (Dissertação de Mestrado). Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional das Beiras. Acedido em <https://catalogo.bibliotecas.ucp.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=238288>
- Ferreira, F.I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando I. Ferreira (Ed.), *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-305). Porto: Edições Asa.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações* (4.a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, M. (2008). *Estilos de liderança*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1063/2/marianarcisagoncalves.pdf>

- Inocência, S.A.M., & Resendes, L. da C.G. (2014). Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis-Goiás; Vol.3, 3, 102-123.
- Matos, B.E.F.C. (2017). Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7394/1/TD_BelaMatos.pdf
- Neves, M.L.G. (2018). A liderança em contexto educativo em Portugal: estudo sobre as suas variantes e impacto nos professores. (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/119080/2/315986.pdf>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*. 7.a Edição. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sergiovanni, T.J. (2004). O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições ASA.
- Silva, J.M. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simola, S., Barling, J., & Turner, N. (2012). Transformational Leadership and Leaders' Mode of Care Reasoning, *Journal of Business Ethics*; 108, 229-237.
- Souza, V.R.L. (2015). Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa. Acedido em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20609/1/Dissertac%CC%A7a%CC>
- Souza, V.R.L. (2015). Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa. Acedido em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20609/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Completa%20de%20Vanessa%20Rocha%20Lima%20de%20Souza.pdf>
- Yukl, G. (2002). *Leadership In Organizations*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.

III

ESCOLA, DEMOCRACIA E
INCLUSÃO

-

SCHOOL, DEMOCRACY AND
INCLUSION

A equidade na educação primária em Angola: obrigatoriedade, gratuidade e desigualdades

Samuel Helena Tumbula

samuel.tumbula@ucan.edu/s-shtumbula@ucp.pt

Universidade Católica de Angola, Angola

Resumo

Face à crise económica que se vive atualmente em Angola, iniciada em 2014, verifica-se que algumas famílias enfrentam imensas dificuldades para matricular os seus filhos nas escolas do ensino primário públicas, público-privadas e privadas. Depois de todo o processo de descolonização de Angola que culminou com a independência, em 11 de novembro de 1975, em que mais de 85% da população ativa era analfabeta, a aposta do Novo Estado, no sistema de partido-único, visava a universalização do ensino primário e o combate ao analfabetismo em todas as suas formas. Com a adoção do sistema democrático em 1991, que permitiu o surgimento das escolas privadas e público-privadas, passados mais de 40 anos do fim do período colonial, pode-se dizer que, registaram-se avanços significativos na escolaridade dos angolanos e na qualidade do ensino, mas também alguns recuos, o que nos remete, hoje, para um conjunto de paradoxos e desafios, entre os quais está a questão da equidade do sistema de ensino primário em termos de acesso. Assim, pretendeu-se com este estudo, através de uma metodologia qualitativa, materializada através de uma consulta bibliográfica, discutir o sentido das normas vertidas nas leis 17/16 de 7 de outubro e 32/20, de 12 de agosto, relativamente à matéria da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, e as vias de possibilidades de acesso das crianças ao ensino primário gratuito, para que nenhuma delas fique para trás, por falta de recursos financeiros.

Palavras-Chave: Ensino Primário, Obrigatoriedade, Gratuidade, Desigualdades.

Abstract

Given the economic crisis currently in Angola, which began in 2014, it appears that some families are facing immense difficulties in enrolling their children in public, public-private and private primary schools. After the entire process of decolonization in Angola that culminated in independence, on November 11, 1975, in which more than 85% of the working population was illiterate, the Novo Estado's commitment to a single-party system aimed at universalization primary education and combating illiteracy in all its forms. With the adoption of the democratic system in 1991, which allowed the emergence of private and public-private schools, more than 40 years after the end of the colonial period, it can be said that there were significant advances in the education of Angolans and in quality education, but also some setbacks, which leads us, today, to a set of paradoxes and challenges, among which is the issue of equity in the primary education system in terms of access. Thus, it was intended with this study, through a qualitative methodology, materialized through a bibliographic consultation, to discuss the meaning of the rules laid down in laws 17/16 of October 7th and 32/20, of August 12th, regarding the matter the mandatory and free primary education, and the possibilities of children's access to free primary education, so that none of them are left behind, due to lack of financial resources.

Keywords: Primary Education, Compulsory, Free Of Charge, Inequalities.

1 Introdução

O ensino primário constitui a base da pirâmide do sistema nacional de educação dos países. Da qualidade deste nível de ensino depende grandemente a melhoria de todo o sistema de ensino. Desde a independência de Angola, em novembro de 1975, que a universalização do subsistema de ensino primário tornou-se numa prioridade e lema do Partido-Estado MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). São conhecidos os lemas do primeiro presidente de Angola, o camarada António Agostinho Neto, logo nos primórdios da independência nacional: “quem sabe, ensina, e quem não sabe, aprende”, “estudar é um dever revolucionário”, “estudar é produzir”. Frases com uma carga ideológica comunista-leninista forte, cujo objetivo era transmitir aos alunos e às famílias a ideia de que um país se constrói com a educação.

No entanto, apesar de muitos esforços desenvolvidos nas várias fases que se seguiram depois da independência do nosso país, constatou-se uma certa ineficiência do sistema de ensino no que se refere à universalização do ensino primário. Muitas políticas educativas pensadas e implementadas no sentido de alargar e facilitar o acesso das crianças ao ensino primário fracassaram, e muitas crianças de famílias desfavorecidas continuaram a ficar fora do sistema de ensino, e algumas famílias tiveram de custear os estudos dos seus filhos, apesar da gratuidade do ensino de base ter consagração constitucional (art. 79º), por ser dos direitos mais elementares reservado a todas as crianças no mundo.

Nesta senda de ideias, este estudo procurou, por meio de uma metodologia qualitativa, assente essencialmente numa pesquisa bibliográfica, fazer uma análise do sistema de ensino angolano no que se refere à obrigatoriedade, gratuidade e equidade da educação primária, para depois, apresentar pistas que possam ajudar o Estado angolano a repensar este nível de ensino, por forma a que todas as crianças, mormente as mais desfavorecidas, tenham acesso gratuito à educação de base. Portanto, trata-se de um estudo eminentemente teórico.

2 Sistema Educativo Angolano e o acesso universal ao ensino primário

A reforma educativa implementada em Angola, com a lei 13/01, de 31 de dezembro, apresenta o sistema de educação e ensino de Angola estruturado em três níveis:

- Ensino Primário (da 1ª a 6ª classe);
- Ensino Secundário, Iº ciclo (7ª a 9ª classe) e IIº ciclo (10ª a 12ª/13ª classe), este último corresponde ao ensino médio e abrange os cursos técnicos e profissionais;
- Ensino superior

A estrutura anterior a esta reforma educativa era bastante diferente e contemplava o ensino primário (da 1ª a 4ª classe), o I nível (5ª a 6ª classe), o II nível (7ª a 8ª classe) e o ensino médio (da 9ª a 12ª classe), e finalmente, o ensino superior.

No atual sistema de ensino resultante da lei 13/01, o ensino primário constitui um sistema unificado de seis anos, sendo a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos. Em Angola o ensino primário é obrigatório para todos, tanto é assim que a Constituição da República de Angola (CRA) refere no

seu artigo 79º, nº 1 que o Estado promove o acesso de todos ao ensino; e que a criança tem direito à atenção especial da família, da sociedade e do Estado, devendo ser assegurada a sua proteção contra todas as formas de discriminação (art. 80º, nº 1 da CRA); sendo que as políticas públicas no domínio da educação devem salvaguardar o princípio do **interesse superior da criança**, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural (art. 80º, n. 2 da CRA).

3 Da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário em Angola

Nos últimos anos, o governo angolano, tem vindo a implementar medidas de políticas educativas que, do nosso ponto de vista, e salvo melhor entendimento, tornam mais difícil o acesso à educação para as famílias mais desfavorecidas. Prova disso são as constantes alterações da legislação educativa em matéria de ensino primário, no que se refere à obrigatoriedade e a gratuidade deste nível de ensino, considerado como o alicerce da formação dos cidadãos em todo o mundo.

A lei 13/01, de 31 de dezembro, conhecida como a lei da 2ª reforma educativa, depois da 1ª em 1978, logo após a independência, defendia, no seu artigo 7º, nº 2, a gratuidade para todo o ensino primário, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos. No artigo seguinte do mesmo diploma legal, relativamente à obrigatoriedade, estava plasmado que o ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentam o subsistema de ensino geral. Ora, esse entendimento, surpreendentemente, 15 anos depois, veio a ser alterado pela lei 17/16, de 7 de outubro, e mais recentemente, pela lei 32/20, de 12 de agosto. Aliás, antes mesmo da promulgação dessas leis, já o Estado tinha dado sinais de não pretender seguir a linha da gratuidade do ensino primário quando em 2011 lança os 11 compromissos com a criança, tratando aí apenas a questão da universalização do ensino primário, fazendo um silêncio absoluto sobre a gratuidade deste nível de ensino³³.

Assim, o artigo 11º da Lei 17/16, refere que, “a gratuidade no sistema de educação e ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, dentre o qual a merenda escolar, para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas Instituições Públicas de Ensino”. Nota-se aqui que a gratuidade do ensino primário deixa de abranger todos os alunos do ensino primário conforme a formulação da lei 13/01, de 31 de dezembro, e passa a ser apenas uma prerrogativa dos alunos que frequentam as escolas públicas, como se a universalidade da educação primária deixasse de fazer sentido e de ser, efetivamente, uma prioridade do Estado angolano, esquecendo-se dos compromissos assumidos e ratificados em Dakar (2000).

Pensamos que o Estado deve assumir, no respeito e cumprimento do preceituado no artigo 26º da DUDH, a liberdade de escolha da escola pelas famílias no que se refere ao ensino primário, que deve ser obrigatório e gratuito para todos. Esta ideia parece ser apoiada também por Moco (2010), ao considerar que o direito à educação está

³³ É bom lembrar que a gratuidade do ensino de base constituiu uma realidade indiscutível, com altos e baixos, durante todo o período de sistema de governação de partido-único (1975-1991). Com a adoção do sistema de governação democrática e com a emergência do modelo de economia de mercado, a partir de 1991, o Estado angolano, praticamente, desfez-se da responsabilidade de assegurar o ensino de base para todas as crianças.

relacionado com a liberdade de consciência conferida aos pais na escolha da escola, dentro dos limites da lei.

Relativamente à obrigatoriedade, a lei 17/16 representou também um recuo na medida em que ao invés de estender-se aos alunos todos do ensino geral, passa a abranger apenas a classe de iniciação, o ensino primário e o I ciclo do ensino secundário (ver nº 2, do art. 12º), ficando de fora o II ciclo, que doravante será pago pelas famílias e pelos próprios alunos.

Face a estes paradoxos e incongruências sobre a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário em Angola, surge um novo diploma legal de alteração da lei 17/16, a lei 32/20, de 12 de agosto, que procura minimizar as lacunas da lei 17/16 na matéria em estudo. Esta nova lei 32/20, no nº 1, do artigo 11º, determina que “a gratuidade no sistema de educação e ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, para todos os alunos que frequentam o ensino primário nas **instituições públicas de ensino**³⁴”. No nº 2 do artigo supracitado, é dito que, “sem prejuízo do disposto no número anterior, o Estado deve criar condições para que os alunos que frequentam o ensino primário, nas instituições público-privadas e privadas, tenham acesso ao material escolar, designadamente os **manuals escolares** ³⁵em regime de gratuidade”. No fundo, a lei 32/20, em matéria de gratuidade, mantém o mesmo espírito da lei 17/16, a única alteração está relacionada com a disponibilidade do Estado oferecer de forma gratuita os manuais escolares aos alunos que frequentem as escolas do ensino primário público-privadas e privadas. Portanto, o Estado não assume qualquer responsabilidade de custos inerentes à escolaridade dos alunos do ensino primário que não frequentem a rede pública de ensino, com exceção dos custos relativos aos manuais escolares. Relativamente à matéria da obrigatoriedade a lei 32/20 não traz novidades em relação à lei 17/16, de 7 de outubro.

É nosso entendimento que esta decisão do governo angolano de considerar a gratuidade do ensino primário um apanágio “exclusivo” dos alunos da rede pública de ensino, através das leis 17/16, de 7 de outubro e 32/20, de 12 de agosto, é arrepiante e contrária ao espírito da CRA, que defende o acesso de todas as crianças ao ensino primário, o princípio do interesse superior da criança e a proteção da criança contra todas as formas de discriminação (arts. 79º e 80º); ela é contrária igualmente aos princípios mais elementares da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (1989) e da Carta Africana sobre os Direitos e Bem Estar da Criança (CADBEC) de 1990³⁶ de que Angola é subscritora. A DUDH, defende que toda a pessoa tem direito à educação, e esta deve ser gratuita pelo menos no correspondente ao ensino de base, que deve ser obrigatório. A CDC e a CADBEC reproduzem a DUDH ao referirem que que todas as crianças têm direito à educação, e que os Estados signatários tudo devem fazer para garantir que elas tenham acesso ao ensino de base gratuito e obrigatório.

³⁴ Negrito nosso

³⁵ Negrito nosso

³⁶ Ratificada por Angola em 1992.

Costa (2020), que defendeu a sua tese de doutoramento sobre “O direito à educação na República de Angola: A universalidade e a gratuitidade do ensino no ordenamento jurídico angolano”, entende que a lei angolana não considera a educação como um bem, um direito imprescindível que deve ser conferido ao cidadão. Na ótica desta autora:

1 – No universo das normas que regem as relações intersubjetivas e sociais votadas à educação, não se advinham mecanismos concretos que imputem certeza e segurança para a sua realização, sendo prova disso as normas que atrás se enunciaram, normas que são fundamentais para a efetivação do direito à educação.

2- Por outro lado, a tutela prescrita no artigo 29º da Constituição, que confere ao cidadão o poder de exigir do Estado, mormente dos Tribunais, a satisfação dos seus interesses, sempre que estes sejam violados, acaba por ser inexequível, na medida em que não existe obrigatoriedade do Estado em prestar a obrigação da satisfação do direito à educação. Uma ação contra o Estado no sentido de colocar todas as crianças na escola não prosseguiria, porquanto não existe nenhuma regra jurídica que a suporte, e o facto de um determinado grupo de crianças, embora em idade escolar, não ter acesso, não constitui, aos olhos da Lei, nenhuma infração ou violação. (p. 312).

Por todos os motivos aludidos, a norma atual do nº 1 do art. 11º, da lei 32/20, de 12 de agosto, que veta o acesso à escolaridade primária gratuita aos alunos das escolas público-privadas e privadas, parece-nos inconstitucional, na medida em que discrimina de forma grave as crianças destas escolas ao excluí-las do sistema nacional de educação de base, quando, na verdade, todas as crianças deveriam ser tratadas com equidade e igualdade no acesso e permanência na escola. E pior que tudo, ao que se sabe, é que são, normalmente, as crianças mais desfavorecidas que sofrem, de forma atroz, as consequências desta norma, pois, não têm recursos financeiros para pagar o ensino primário nas instituições público-privadas e privadas.

Estas restrições do acesso gratuito ao ensino primário, por força da legislação atual, podem ser, provavelmente, justificáveis com a impossibilidade de o Estado poder, efetivamente, custear este nível de ensino para todas as crianças³⁷. Mas essa impossibilidade deve ser entendida no quadro da boa governação, da transparência, apoiada por valores como, o respeito pela dignidade da pessoa humana, a proteção das famílias vulneráveis³⁸, a solidariedade e a justiça social, consagrado no artigo 90º da nossa Constituição, em que o Estado é apresentado como aquele que promove o desenvolvimento social através de:

- Adoção de critérios de redistribuição da riqueza que privilegiem os cidadãos e em particular os extratos sociais mais vulneráveis e carenciados da sociedade;
- Promoção da justiça social, enquanto incumbência do Estado, através de uma política fiscal que assegure a justiça, a equidade e a solidariedade em todos os domínios da vida nacional;
- Fomento, apoio e regulação da intervenção do setor privado na realização dos direitos sociais;
- Remoção dos obstáculos de natureza económica, social e cultural que impeçam a real igualdade de oportunidades entre os cidadãos;

³⁷ Ver o posicionamento de Beirão (2020) relativamente à esta questão.

³⁸ Teixeira (2020) e Albuquerque (2020), nos comentários que fazem à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, defendem a ideia dum Estado sempre preocupado com a proteção das famílias mais vulneráveis.

- A fruição por todos os cidadãos dos benefícios resultantes do esforço coletivo do desenvolvimento, nomeadamente na melhoria quantitativa e qualitativa do seu nível de vida.

Ora, não parece, no atual contexto angolano, ser essa a matriz da governação, que, diga-se, atingiu níveis de corrupção alarmantes³⁹. Daí decorre que, ao falarmos da universalização e gratuidade do ensino primário, impõe-se uma análise rigorosa e desapaixonada da realidade social, económica e política de Angola, porque o desenvolvimento sustentável que almejamos só será possível pela via da aposta consciente e séria num ensino primário equitativo, para todos e de qualidade, que não exclua nenhuma criança.

4 Ensino primário e as desigualdades sociais em Angola

Parece-nos que as mudanças profundas verificadas na legislação sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nos últimos resultam também das transformações sociais, políticas, mas sobretudo económicas. Para além da mudança de paradigma que marcou a passagem do sistema socialista ao sistema de economia de mercado, de cariz capitalista no ano de 1991, nos anos 2001 a 2014, verificou-se, em Angola, um forte interesse do Estado em colaborar com as instituições de ensino privado, com o Estado a assumir encargos como o pagamento dos professores em muitas escolas privadas que se tornaram, em alguns casos, em escolas comparticipadas, dando lugar à redução do valor das propinas, o que ajudou a diminuir os custos com a educação nas famílias angolanas mais carenciadas. Na fase, em que vigorava a lei 13/01, efetivamente, bem ou mal, o Estado procurou responder positivamente ao problema da universalização do ensino primário preconizados pela Declaração de Jomtien (1990), Dakar (2000), e pela Carta Africana dos Direitos da Criança (CADBEC)⁴⁰. Depois de 2014, com a crise financeira que afetou quase todos os países do mundo (alguns países desde os anos de 2011 ou um pouco antes), e com a crise do petróleo – maior fonte de receitas da economia angolana – o Estado entrou num processo de descontinuidade e redução da sua coparticipação no setor do ensino público-privado e privado. Este facto fez com que muitas escolas do ensino privado sobretudo deixassem de funcionar com normalidade, colocando muitos professores e famílias no desemprego e muitos alunos sem oportunidades de frequentar a escola por falta de recursos financeiros.

Com o desemprego galopante, e uma rede escolar pública escassa em termos de vagas para os alunos do ensino primário, um grande número de crianças passou a ficar fora do sistema nacional de ensino.

O grande paradoxo, portanto, reside no facto da Constituição da República continuar a defender a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, quando, na realidade,

³⁹ Ler documentos do Luanda Leaks do International Consortium of Investigative Journalists (2020, janeiro 19).

⁴⁰ A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos foi adotada pela 16ª Conferência de Chefes de Estado da Organização da Unidade Africana, atual União Africana, em Nairobi, aos 28 de junho de 1981, entrando em vigor aos 21 de outubro de 1986, sendo que Angola aprovou a sua adesão através da Assembleia do Povo aos 19 de janeiro de 1991 (ver Resolução nº 1/91, de 19 de janeiro que aprova a adesão da República Popular de Angola à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos).

sabemos que o Estado não tem tido capacidade para oferecer este nível de ensino a todos os alunos⁴¹, gerando desigualdades sociais graves entre os alunos e suas famílias.

Em Angola, muitas projeções foram feitas no sentido da universalização do ensino primário até 2015, 2020 e 2030, sucessivamente, (ver Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: Educar-Angola 2030 – PNDE – publicado pelo Ministério da Educação de Angola, em 2017). No entanto, até agora esse objetivo não tem sido alcançado.

Angola, a exemplo de tantos outros países africanos, comprometeu-se, subscrevendo a Declaração de Dakar 2000, a investir 20% do seu Orçamento na educação, para atingir a meta da universalização do ensino primária até 2015.

Pode-se dizer que, vive-se, neste momento, em Angola, uma crise do paradigma da universalização do ensino primário, anunciado e defendido pelos marcos de Jomtien (1990) e Dakar (2000) entre outros, cuja meta era o longínquo ano de 2015, uma vez que não se vislumbra no horizonte o cumprimento desta meta em Angola, onde as famílias estão cada vez mais pobres, com menos possibilidades de matricular os filhos no ensino primário.

Se em 2014, antes da crise financeira e da queda do preço do petróleo, a taxa líquida de frequência da iniciação era de 67,7% e a taxa líquida de frequência do ensino primário estava cifrada em 78%, sendo que as restantes crianças, encontravam-se fora do sistema escolar (PNDE, 2017), nos últimos anos, com a pandemia da covid-19, parece-nos que as percentagens de crianças fora do sistema escolar tendem a aumentar porque muitos pais ficaram desempregados⁴², sem deixar de lado a forte desvalorização do kwanza que se regista neste momento em Angola⁴³.

Sendo a educação primária essencial na erradicação da pobreza no continente africano e nos países subdesenvolvidos em geral, o Estado angolano, necessita urgentemente de adotar políticas públicas equitativas e coerentes de investimento forte no setor da educação cujo orçamento continua a ser igual ou inferior a 7% ao longo dos últimos anos (ver quadro 1), ficando muito aquém dos 20% fixados na Declaração de Dakar (2000).

Quadro 1: Orçamento da Educação em Angola

Orçamento para a educação em Angola							
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
6%	9%	7%	6%	5%	6%	5%	7%

Fonte: Unicef (2020); Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (2020); Ministério das Finanças (2020).

⁴¹ A prova disto é que o *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022* do atual Governo do Presidente João Manuel Gonçalves Lourenço, não contempla, nas suas políticas estratégicas de desenvolvimento e programas de ação, a universalização do ensino primário, o que não surpreende em função da legislação educativa “anti-gratuidade” que tem sido produzida nos últimos anos.

⁴² Sem nos esquecermos que antes da covid-19 o nível de desemprego em Angola já era bastante notório. Segundo dados do último censo realizado em Angola, em 2014, a taxa de emprego da população ativa entre os 14-65 anos abrangia apenas 40% da população (INE, 2016).

⁴³ Consultar *Relatório de fundamentação: Orçamento geral do Estado* do Ministério da Finanças – Angola (2020).

5 Caminhos e possibilidades...

Pensamos que as prováveis soluções para a universalização e gratuidade do ensino primário em Angola passam, em primeiro lugar, pela vontade política, visão de futuro e mudança de mentalidade. É urgente pensar no futuro de Angola, tendo presente que será com a educação que se vai construir a Angola nova, assente no desenvolvimento humano.

Será necessário aumentar, gradualmente, o orçamento alocado à educação até atingir a meta dos 20% preconizada em Dakar, em 2000. Sem aumento orçamental na educação a obrigatoriedade, a gratuidade e a equidade almejados para o ensino primário não passarão de meras ilusões e subterfúgios políticos eleitoralistas.

Por outro lado, Angola deverá apostar em Políticas educativas consentâneas de equidade no acesso, permanência e sucesso escolar no ensino primário, olhando sobretudo para as crianças mais carenciadas nas zonas rurais e urbanas. Os desequilíbrios são mais notórios lá onde não há escolas, por isso, será importante, continuar a construir mais salas de aulas e formar os professores com a qualidade exigida para os tempos modernos, professores críticos e reflexivos.

Face à crise financeira atual que se vive, atualmente, em Angola, o Estado é chamado a ajudar as famílias, sobretudo as mais desfavorecidas, através da celebração de contratos com as escolas privadas para aliviar os encargos das famílias com a educação dos filhos. Na mesma linha, podem ser celebrados convénios com as escolas confessionais no sentido destas, oferecerem a educação primária das crianças de forma gratuita, recebendo uma subvenção do Estado. Finalmente, pode o Estado, como acontece noutros países como nos EUA conceder o cheque-escolar às crianças mais carenciadas (Walberg, 2010). Estas e outras medidas políticas podem ser fomentadas pelo Estado no intuito de tornar a educação primária acessível a todos e um pressuposto válido para o exercício de uma cidadania responsável e participativa.

6 Notas finais

As políticas educativas afetas ao ensino primário estão longe de cumprir os objetivos traçados pelos marcos de Jomtien (1990) e Dakar (2000), por conta do desinvestimento do Estado angolano na educação, provocado, em parte, pela crise financeira, crise do petróleo e do dólar, mas também, e “sobretudo”, por falta de visão e vontade política manifestas no nº 1, do artigo 11º da lei 32/20, de 12 de agosto, que inviabiliza o acesso gratuito ao ensino primário para todas as crianças, o que resvala para a inconstitucionalidade desta norma.

Nesta senda, exige-se que o Estado invista mais em termos orçamentais na educação de base que constitui o alicerce e o futuro de qualquer país. Por outro lado, que seja revista a legislação atual sobre a gratuidade versus obrigatoriedade do ensino primário; que sejam construídas mais salas de aulas, mormente, nos lugares onde não há escolas ou os acessos são difíceis por causa das distâncias a percorrer pelos alunos; que se formem professores práticos e reflexivos à altura dos tempos modernos e das exigências do ensino de qualidade e que os mesmos sejam valorizados através de uma remuneração que os permita viver com dignidade; que o ensino primário seja subvencionado através de contratos do Estado com as escolas público-privadas e privadas ; e que o cheque-

escolar seja uma estratégia política a considerar para ajudar as famílias mais desfavorecidas. Só deste modo, poder-se-á combater as desigualdades sociais entre as crianças, e criar um ensino primário mais equitativo, que promova o desenvolvimento sustentável de Angola.

7 Referências

- Albuquerque, P. (2020). Proteção da família e das pessoas vulneráveis. In P. P. Albuquerque (Org.), Comentário da carta africana dos direitos humanos e dos povos e do protocolo adicional (pp. 763-770). Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Beirão, J. B. (2020). Direito à educação e à participação na vida cultural. In P. P. Albuquerque (Org.), Comentário da carta africana dos direitos humanos e dos povos e do protocolo adicional (pp. 753-762). Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (2020). Relatório social de Angola 2018. Angola Catholic University Press.
- Conselho Nacional da Criança (2011). 11 Compromissos com a criança. V Fórum Nacional sobre a Criança. <https://www.unicef.org/angola/legislacao-sobre-os-direitos-das-criancas-de-angola>
- Constituição da República de Angola (2010). Convenção sobre os Direitos da Criança (Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Angola em 5 de dezembro de 1990).
- Costa, G. P. (2020). O direito à educação na República de Angola: A universalidade e a gratuidade do ensino no ordenamento jurídico angolano. Luanda, Texto.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf
- Governo de Angola (2018). Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022. Luanda, Governo de Angola.
- INE. (2016). Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014. Luanda, INE.
- International Consortium of Investigative Journalists (2020, janeiro 19). Luanda leaks. <https://www.icij.org/investigations/luanda-leaks/>
- Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Ensino (Revogada pela Lei 17/16 de 7 de outubro).
- Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
- Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – Leis de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
- Ministério da Educação (2017). Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: Educar-Angola 2030. Ministério da Educação.
- Ministério da Finanças – Angola (2020). Relatório de fundamentação: Orçamento geral do Estado. <https://www.ucm.minfin.gov.ao/cs/groups/public/documents/document/aw4x/mjq3/~edisp/minfin1247567.pdf>
- Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos (2014). Carta africana dos direitos humanos e dos povos e Carta africana sobre os direitos e bem estar da criança. <http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/files/publicacoes/brochuras/cartaaficana.pdf>
- Moco, M. (2010). Direitos humanos e seus mecanismos de proteção: As particularidades do sistema africano. Coimbra, Almedina.
- Resolução nº 1/91, de 19 de janeiro (aprova a adesão da República Popular de Angola à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos).
- Teixeira, C. M. dos S. (2020). Proteção da família e dos grupos vulneráveis. In P. P. Albuquerque (Org.), Comentário da carta africana dos direitos humanos e dos povos e do protocolo adicional (pp. 773-776). Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Unesco (1990). Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>

- Unesco (2000). Educação para Todos: O compromisso de Dakar. https://www.mprj.mp.br/d_o_c_u_m_e_n_t_s/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf
- Unicef (2020). Investimento na criança e na família: Análise rápida da proposta de orçamento geral do Estado 2020. <https://www.unicef.org/angola/media/2251/file/Analise%20Rapida%20da%20Proposta%20de%20OGE%202020.pdf>
- Walberg, H. J. (2010). Escolha da escola: Descobertas e conclusões. Porto, Fundação Manuel Leão.

Reflexos da escola como organização burocrática: uma realidade no contexto malanjino

Manuel Augusto Tomás Gomes¹, Tomásia Francisca Estêvão Morais², (...)
manuelaugustomg7@gmail.com.com, tomasiam@hotmail.com.com, (...)

¹ Instituto Politécnico da Universidade Rainha N'jinga A Mbande, Malanje - Angola.

² Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

O presente estudo teve como objectivo compreender a concepção que os directores possuem acerca da gestão escolar, e a relação entre o funcionamento da estrutura escolar burocrática e a cultura de liderança dos gestores escolares, procurando compreender qual o modelo de gestão predominante naquelas instituições de ensino. O mesmo é o resultado de uma pesquisa de campo, levando a cabo uma reflexão sobre as organizações escolares subjacentes ao ensino geral no município de Malanje, partindo do seu enquadramento legal e sociopolítico. Utilizou-se o modelo exploratório-descritivo, com a abordagem mista. Para a recolha dos dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a observação, a análise documental e a entrevista semiestruturada e o questionário, que envolveu professores e directores. A análise de conteúdo foi utilizada para analisar os dados. Os resultados deste estudo mostram que a gestão burocrática nas escolas em estudo estava num nível acentuado. Isto permite concluir que o modelo de gestão utilizado nessas escolas é o burocrático, embora os distintos directores partilham ideias diferentes sobre a gestão burocrática, mas nota-se uma grande convergência na sua maneira de agir. A tomada de decisões ainda decorre muito num ambiente centralizado e hierarquizado. Por outro lado, o Ministério da Educação centraliza as decisões mais importantes, deixando que os gestores escolares ponham em prática todas as orientações superiores, sem mesmo questionarem ou opinarem.

Palavras-Chave: Escola, Gestão Escolar, Organização Burocrática.

Introdução

O estudo da escola como organização tem sido nos últimos tempos um campo de pesquisa fértil e atraente, pois, grande parte da sociedade actual está preocupada em compreender as diferentes formas de organização de uma escola, quer sejam professores, investigadores, gestores escolares e até mesmo encarregados de educação. A burocracia não deixa de marcar o seu lugar na gestão escolar, visto que as escolas são organizações muito influenciadas por visões hierárquicas, formalistas e orientadas para a reprodução das normas oficiais.

Para Motta e Pereira (1984), a origem das organizações burocráticas remonta-se desde os tempos mais remotos, isto é, nas formações pré-capitalistas, período em que o Homem elaborou e registou os seus primeiros códigos de conduta e normalização das relações entre o Estado e as pessoas e destas entre si. Nesta linha de pensamento, Tavares, Azevedo e Morais (2014), afirmam que o modelo de burocracia presente nas sociedades modernas teve sua ascendência nas mudanças religiosas verificadas após o Renascimento. Os mesmos autores, defendem ainda que, ao longo dos anos a burocracia caracterizou-se como uma organização, ou um sistema de dominação ou de poder

autoritário e hierárquico, baseando-se na racionalidade e no conhecimento administrativo.

Entre os principais precursores da Teoria das Organizações, destaca-se o francês Fayol, o norte americano Taylor e o alemão Weber.

Fayol estava principalmente interessado nos problemas de gestão da empresa e lançou as bases da Teoria da Administração. Taylor, por sua vez, focou-se mais na organização de workshops de produção, já Weber apresentou o modelo de organização burocrática que seja, segundo ele, a garantia da eficiência organizacional.

Weber, considerado o pai da burocracia organizacional traçou o caminho que levou à racionalização das organizações, caracterizada por uma lógica que obedece ao cálculo, à previsão, à avaliação e à busca pela eficiência. Mostrou, assim, que o tipo mais puro de dominação jurídica é a dominação por meio de lideranças administrativas burocráticas, que garantem o uso eficiente dos recursos organizacionais.

As organizações burocráticas são regidas pelos princípios da Ciência da Administração e procuram aplicar o modelo burocrático descrito por Weber em uma linha fortemente prescritiva. Nesse modelo, os princípios de formalização, controlo e padronização devem ser aplicados às organizações que buscam eficiência, e a administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no conhecimento. Todavia, as organizações burocráticas estão associadas a hierarquias claras, um alto grau de formalidade, uma divisão rígida de trabalho e políticas rígidas que fornecem consequências para aqueles que desobedecem.

O modelo de gestão burocrática nas escolas malanjinhas é uma realidade que se verifica todos os dias, e é visto por muitos gestores escolares como o único modelo de gestão possível para se alcançar os objectivos da Educação. Neste contexto, é imprescindível compreender a génese das organizações burocráticas como forma de organização, pautando numa estratégia de administração e domínio sobre o Homem.

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa de campo, feita a partir de seis escolas no Município de Malanje, e aborda o modelo de organização racional burocrático citado por Lima (2001), pela ênfase ao consenso e a clareza dos objectivos organizacionais, não no sentido de desorganização, mas de uma maneira própria de gestão, que contraria o modelo burocrático, sem o negar. O mesmo traz uma reflexão sobre as organizações escolares subjacentes ao ensino geral no município de Malanje, partindo do seu enquadramento legal e sociopolítico.

Numa altura em que assistimos à implementação teórica do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares, julgamos ser importante abraçar a problemática da organização da escola e das lideranças, pois, é um assunto que tem sido objecto de grande reflexão e discussão por parte de professores, funcionários administrativos, alunos e até mesmo encarregados de educação em muitas escolas, quando se estudam alterações e modos de trabalho diferentes, sobretudo na organização da própria escola, com especial ênfase ao papel do seu líder.

Neste âmbito, o estudo que desenvolvemos, em torno dos reflexos da escola como organização burocrática, olhando o contributo da liderança para o sucesso da escola, tendo em conta os desafios do milénio, o problema de pesquisa visa responder a seguinte questão científica:

Como os gestores concebem a gestão escolar, considerando a relação do funcionamento da estrutura escolar burocrática e suas culturas de liderança?

Assim, constitui o nosso objectivo, compreender a concepção que os directores possuem acerca da gestão escolar, e a relação entre o funcionamento da estrutura escolar burocrática e a cultura de liderança dos gestores escolares, procurando compreender qual o modelo de gestão predominante naquelas instituições de ensino.

Para a operacionalização do propósito geral desta investigação foram definidos os seguintes objectivos:

- Definir a escola como organização;
- Compreender a concepção que os directores possuem acerca da gestão escolar, e a relação entre o funcionamento da estrutura escolar burocrática e a cultura de liderança dos gestores escolares;
- Descrever a escola como organização burocrática;
- Identificar as vantagens e desvantagens da burocracia como modelo de gestão escolar;
- Verificar as relações entre as dimensões da gestão e o desempenho dos intervenientes no processo educativo das escolas, visando o alcance dos objectivos.

I - A escola como organização

A escola como organização desempenha um papel de integração social dos cidadãos e inserção na divisão social do trabalho. Assim, enquanto instituição, ela é um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação e permite a transmissão de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos aos cidadãos e a manutenção dos mesmos, sendo que o objectivo principal da escola é a função de educação que visa a realização pessoal do educando e a sua realização social e comunitária.

Torres (2018), afirma que a visibilidade da escola como organização, nos últimos tempos, tende a diferenciar-se do mundo empresarial em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional. Significa que, para o mesmo autor, a particularidade da escola como organização deve-se também a aspectos ligados à centralização do sistema educativo, ao controlo político, administrativo e burocrático; à ausência da autonomia organizacional associada à inexistência de uma efectiva direcção organizacionalmente localizada e à especificidade dos seus objectivos centralmente definidos.

Já Vicente (2004) defende que, “as escolas são organizações inteligentes, conscientes dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, com capacidade de melhorarem continuamente” (p. 143).

Deste modo, a escola enquanto organização resulta do facto de ter de se construir-se, desenvolver-se e manter-se num contexto marcado por algumas limitações, entre as quais especificamos as seguintes:

- A interdependência limitada dos seus membros pois, tanto professores, pais, alunos, pessoal não docente e todos os outros intervenientes, mantêm uma certa margem de liberdade de acção, não estando totalmente dependentes uns dos outros;
- A racionalidade limitada dos comportamentos de todos os envolvidos, cada um procurando uma determinada conduta;
- A legitimidade limitada dos fins da organização, considerando que existem vários objectivos para atingir, entrando os oficiais em concorrência com os individuais e grupais que cada interveniente desenvolve no prosseguimento dos seus próprios interesses.

Cury (2000) defende que a organização e o funcionamento da escola não resultam apenas de uma racionalidade única. Assim, a escola na dimensão organizacional, com os seus modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber, permitiu a existência de sistemas escolares modernos ultrapassando o ensino individualizado e dando lugar ao ensino simultâneo.

Assim, a escola é também um complemento da família e tendo em vista o objectivo referido anteriormente, atribuímos-lhe finalidades próprias que enumeramos como principais, de acordo com Formosinho (1999), finalidade cultural ao pretender transmitir todo um património de conhecimentos e técnicas; finalidade socializadora, ao fazer a integração dos jovens na comunidade, transmitindo-lhe as suas normas e valores; finalidade personalizadora, ao promover o desenvolvimento integral da pessoa e finalidade igualitária, tentando corrigir as desigualdades sociais e possibilitar que todos alcancem o sucesso.

A escola, enquanto organização, modifica-se, quer o modelo de arena política, caracterizado por conflitos de interesses, de poder e com base na negociação, quer o modelo de anarquia organizada, mais um modelo descritivo caracterizado por um sistema débil, de caos e mudanças rápidas permitem-nos explicar muitas das mudanças que ocorrem. Passa-se, assim, de um sistema fechado a um sistema aberto que coloca a ênfase nas pessoas, tarefas e ambiente e na sua interdependência. Estas alterações vão assim revolucionar não só o interior como o exterior da organização.

Para Costa (1996), a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, consequentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espalhamento conceptual de um determinado enquadramento teórico.

As considerações da escola como uma organização com suas especificidades e semelhanças relativamente às outras organizações, nem sempre se apresentaram de forma pacífica, pois desde os tempos remotos verifica-se uma dependência daquelas relativamente às teorias da administração.

Ao fazer uma análise da aplicação da administração à escola, Cury (2000), afirma que muitos estudos sobre a administração demonstraram que na escola deveriam ser aplicados os mesmos princípios da administração verificados nas empresas capitalistas, assumindo-se assim que a administração escolar é uma das aplicações da administração geral.

Segundo Costa (1996) a educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interacção entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas).

Isso mostra que as escolas enquanto organizações são, actualmente entendidas numa perspectiva que recusa a ideia de que elas constituem unidades homogêneas e estáveis, com uma estrutura e hierarquia claramente definida, sujeitas a processos de planificação pormenorizados e sequenciais, onde os objectivos e tecnologias propostos pelos actores se apresentam bem definidos, numa adequação mecânica entre meios e fins, dirigidas e controladas segundo uma lógica de coerência e racionalidade.

Deste modo, a visão actual das organizações defende que elas sejam apresentadas como flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias, onde os actores dispõem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída.

Neste contexto, apoiamo-nos nas características de uma escola, apresentadas por Nóvoa (1995):

- Liderança organizacional;
- Autonomia da escola;
- Articulação curricular;
- Estabilidade profissional;
- Optimização do tempo;
- Formação de pessoal;
- Participação dos pais;
- Apoio das autoridades;
- Reconhecimento público.

É nesta vertente que, ao tentarmos perceber como a escola funciona, como se organiza e como se orienta nas suas várias funções, a sua dependência de regras institucionais e de pressões ambientais e principalmente como os actores participam nos processos de tomada de decisão que, vamos nos focar na imagem da organização da escola como burocracia.

1. A escola como organização burocrática

A burocracia é uma maneira racional e eficiente de completar tarefas e recompensar os indivíduos com base em suas contribuições. No entanto, também pode representar uma organização pesada, impessoal e ineficiente, que não responde às necessidades humanas, como se pode ter experimentado. As organizações burocráticas têm como uma de suas principais funções, a reprodução do conjunto de relações sociais determinadas pelo sistema económico dominante, ou seja, constituem uma categoria histórica inserida na história dos modos de produção.

As escolas são organizações nas quais existe uma burocracia intensa no funcionamento e cumprimento de diferentes tarefas, pois, nota-se claramente que o trabalho a ser desenvolvido pelos professores, alunos e funcionários administrativos, é determinado por certas regras e procedimentos.

A escola como organização burocrática é uma imagem que traduz a visão de escola de influência weberiana. Assim a burocracia, conforme apontado por Weber (1999), devotada ao princípio da eficiência, que visa maximizar a produção enquanto minimiza as entradas.

De acordo com Costa (1996) o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados e, eventualmente, também dos mais criticados na caracterização quer dos sistemas educativos, quer das escolas.

Nesta ordem de ideias, o mesmo autor, apresenta um conjunto de indicadores importantes e mais significativos da imagem burocrática da escola fazendo menção para: a centralização das decisões dos órgãos de decisão do Ministério da Educação, traduzida na falta de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; a regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma inflexível e compartimentada divisão do trabalho; a previsibilidade dos resultados tendo por base uma planificação minuciosa, a prevalência de um modelo de organização piramidal; a obsessão pelos documentos escritos; a actuação rotineira revelada em comportamentos standardizados pautados pelo cumprimento de normas escritas e estáveis; a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; a pedagogia uniforme - a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, metodologias idênticas para todas as situações e concepção burocrática da função docente.

Outra desvantagem da burocracia é que a sua própria estrutura pode levar a escola a ter imensas dificuldades em termos organizacionais que podem originar problemas de várias ordens, conforme apontaremos a seguir:

- Matrículas enormes com os resultados dos testes, em vez de conhecimento da família dos alunos, fundo, problemas, motivação e outras características pessoais, os principais critérios para a selecção e colocação de estudantes que determina em profundidade o seu futuro;
- Divisão dos alunos por turmas de acordo com a idade, pois espera-se que os relacionamentos sejam impessoais, os estudantes, particularmente os desfavorecidos, não consigam obter o apoio do aconselhamento ou a exposição a modelos positivos e a necessidade de desenvolver uma auto-imagem positiva;
- As regras oficiais tendem a superar o comportamento do pessoal da escola e são difíceis de contornar quando surgem problemas;
- Professores e alunos muitas vezes sentem-se impotentes para mudar as condições da escola e se tornam apáticos em relação à solução de problemas;
- Professores como administradores podem desenvolver personalidades burocráticas.

Neste âmbito, Costa (1996), defende que a burocracia manifesta-se não só como modelo caracterizado da administração pública e, por inerência, da administração dos sistemas educativos, mas, também, como: a relação pedagógica, os conteúdos leccionados, a selecção e preparação das elites.

Várias soluções para superar a burocracia impessoal foram propostas; como a descentralização da tomada de decisões, a mudança curricular, a personalização da instrução e a participação dos alunos em contextos comunitários. Convém lembrar que a escola aparentemente unificada de hoje é uma inovação de um sistema mais antigo, e que ainda prevalece em muitas áreas, que separava a escola dos ricos da escola dos pobres, onde as classes dominantes reservam para si o monopólio das escolas de maior prestígio académico, através de procedimentos que, do ponto de vista formal, aparecem como perfeitamente democráticos e que dizem respeito ao sistema de exames, aos critérios de julgamento dos professores e assim por diante.

II - Metodologia

A presente investigação inscreve-se no paradigma da abordagem metodológica mista, incidindo-se no modelo exploratório-descritivo, com um aglomerado de técnicas de colecta de dados como entrevista semiestruturada aos participantes que assumem cargos de direcção a observação, a análise documental e a análise de conteúdo que facilitou a compreensão do objecto de estudo em abordagem e a aplicação de questionários aos professores da referida escola.

A abordagem qualitativa usada na presente investigação tem por base de colecta de dados a pesquisa de campo, conforme descrito por Gil (2008), na pesquisa de campo, o objecto é abordado em seu próprio ambiente de estudo sem intervenção do pesquisador, exploratório-descritiva, pois, para o mesmo autor, a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, e pode envolver entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Para Richardson (2008), a pesquisa quantitativa demonstra, em primeira instância, a intenção de garantir a exactidão dos resultados, evitando distorcer a análise e a interpretação de dados. Para o mesmo autor, este tipo de pesquisa permite, portanto, fazer uma análise de dados numéricos, dados estruturados, uso de questionário, para uma melhor colecta de dados, e o uso de outros métodos de que a pesquisa quantitativa dispõe.

Procurámos descrever os aspectos relacionados à gestão da escola caracterizados pela forma de organização, através de uma análise fenomenológica para a compreensão da gestão escolar burocrática à qual, de acordo com Garnica (1997), se encerra na descrição do subjectivo, como poderiam argumentar alguns estudiosos. Uma vez que a pesquisa fenomenológica possibilita o esclarecimento para se conhecer o objecto a partir de sua constatação descritiva, do tratamento interpretativo e da manifestação projectiva. No contexto da nossa pesquisa, exemplificamos que o modelo de burocracia vivenciado nas escolas em estudo difere, em grande parte dos outros pontos de Angola e do mundo.

1. População e Amostra

Este estudo relatou os resultados de uma amostra aleatória estratificada proporcional de 12 gestores escolares e 18 professores de escolas secundárias do II ciclo do ensino geral, do município de Malanje. Visto que havia 223 professores e 21 gestores escolares, nas escolas com essa característica, no município de Malanje (Ferreira, 2008).

2. Instrumentos e técnicas de pesquisa de dados

Para a recolha dos dados recorreremos à pesquisa bibliográfica, à observação, à entrevista semiestruturada e ao questionário.

As entrevistas foram dirigidas com privilégio para os directores, os subdirectores administrativos e pedagógicos das escolas em estudo, onde procurámos obter de forma detalhada a concepção que os directores possuem acerca da gestão escolar, e a relação entre o funcionamento da estrutura escolar burocrática e a cultura de liderança dos gestores escolares, bem como as percepções e os efeitos dos modelos de liderança nessas escolas.

De igual modo, administramos questionários aos professores que leccionam nessas escolas, onde decorreram a pesquisa, com o intuito de saber deles que modelo de gestão era predominante nas suas escolas, bem como procurar uma relação entre os elementos que possam condicionar o alcance dos objectivos do sector da Educação com os estilos de lideranças em uso nessas escolas.

Para a aplicação do questionário, fizemos, inicialmente, o levantamento do perfil dos participantes, como a idade, sexo, nível académico e tempo de serviço, quer seja no sector da Educação, quer seja naquela escola

A duração das entrevistas foi, em média, de 30 minutos, sendo que cada entrevista decorreu no gabinete de cada participante.

III - Análise e interpretação dos resultados

1. Análise e interpretação

Da descrição dos dados acima apresentados, podemos inferir que os participantes, possuem uma formação adequada para o exercício da profissão que exercem, pois, a sua maioria possui uma formação superior em Ciências da Educação (91,2%). Ademais, a maioria dos participantes tinha mais de cinco anos de experiência docente (87,7%), e possui uma experiência docente igual ou superior a cinco anos de experiência de trabalho nas escolas em estudo (66,6%), o que demonstra a sua maturidade para participar do processo de tomada de decisão da escola, pois, têm um real domínio do ambiente e do clima escolar. Como já era de se esperar a maioria dos inquiridos é do sexo masculino (61.1%).

Quando questionados sobre o modelo de liderança nas suas escolas, os inquiridos afirmaram ser uma liderança muito centralizada e quase autoritária, que os impossibilita de darem o melhor de si em prol do processo de ensino e aprendizagem, dentro da comunidade escolar.

Referiram que este é um modelo de liderança que desencoraja os actores a ter uma acção participativa e uma visão aberta e acolhedora das possíveis estratégias para a

melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas suas escolas. Afirmaram ainda que a comunicação é fundamental para se alcançar os objectivos preconizados, e uma boa liderança passa por uma comunicação eficaz, onde cada actor tem uma opinião a dar. Para tal, os líderes dessas escolas precisam trabalhar, exercendo um modelo de comunicação eficaz e participativo.

Quanto à questão concernente ao envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação no processo de gestão da escola, os resultados mostram uma certa negatividade, uma vez que (74.7%) dos professores responderam que esses quase não são tidos nem achados; (3.9%) dos professores afirmaram que têm participado algumas vezes e (21.4%) não responderam a esta pergunta.

Nota-se claramente que nas escolas em estudo o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação no processo de gestão ainda é uma utopia, o que fere os princípios da boa gestão.

Da análise feita, podemos inferir que a maioria dos professores inquiridos não corrobora com o modelo de liderança predominante nas suas escolas, tendo em conta as respostas que apresentaram no momento em que procurámos saber deles se o modelo de liderança da escola motiva os professores a envolverem-se na tomada de decisões; se são chamados a contribuir no processo de gestão da escola, na elaboração do Projecto Educativo e na elaboração do Plano de Desenvolvimento. Dos 18 professores inquiridos, 76.1% responderam negativamente, alegando que as suas escolas não dispõem de um Projecto Educativo, nem de um Plano de Desenvolvimento, mais referiram que, para a tomada de decisões e outras situações, a Direcção da escola já tem os professores privilegiados que são sempre chamados. Ao passo que 11.7% responderam que sim e 12.2% não responderam.

Os professores inquiridos consideram necessário o contributo dos pais e/ou encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem; o intercâmbio de ideias entre a Direcção e os professores e, até mesmos os alunos.

Quando questionados sobre o que mais precisavam para desempenhar melhor as suas funções no trabalho, tendo em conta os objectivos da Educação, os Directores referiram que precisam de mais autonomia na tomada de decisões para diminuir o centralismo burocrático e maximizar o poder administrativo das escolas, visando uma maior gestão do potencial humano.

Isso mostra claramente que a tomada de decisões ainda decorre muito num ambiente centralizado e hierarquizado. O Ministério da Educação centraliza as decisões mais importantes, deixando que os gestores escolares ponham em prática todas as orientações superiores, sem mesmo questionarem ou opinarem.

2. Reflexão sobre a escola enquanto organização burocrática

Em virtude das mudanças sociais, políticas e económicas ocorridas nos últimos tempos, em Angola, é imperioso que se amplie o conceito de participação quando relacionada ao envolvimento da escola com a sociedade. Esta participação pode evidenciar um carácter forte e necessário, permitindo com que as escolas saiam aos poucos da perspectiva mecanicista e comecem a trilhar os paradigmas das estruturas orgânicas, mais democráticas, o que poderá possibilitar a caracterização de uma nova etapa da gestão

educacional, talvez ampliando o campo de uma participação diferenciada dos actores envolvidos.

Para que a escola se torne uma instituição que ajuda a educar o cidadão que participa da dela e passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade, é necessário que haja uma descentralização do poder do Estado, e que o mesmo seja transferido oficialmente para as escolas, pois, estas devem ter a sua autonomia. Por outro lado, este poder também deve ser transferido da direcção da escola para a comunidade escolar. Assim a luta pela autonomia da escola deve inserir-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade.

Estrada (2012) salienta que, um dos problemas mais frequentes nas escolas é a forma mecânica de se pensar, esta, está tão impregnada nas concepções de educação e escola, o que torna muito difícil organizá-la de outra forma, dadas as condições materiais que a sustentam. Dessa forma, as organizações burocráticas são planeadas e operadas como se fossem máquinas, e existe uma tendência que operem de forma rotineira, de modo eficiente, confiável e previsível. É isso que foi constatado nas escolas em estudo, uma vez que não se verifica a participação da comunidade escolar no processo de gestão da escola.

A monotonia, o centralismo e os traços mecanicistas, são aos principais moldes pelos quais está organizado o processo de trabalho nas escolas em estudo. Isso faz com que os gestores escolares permaneçam nos modelos tradicionais de gestão, seguindo a mesma rotina de sempre, sem grandes pressões por modificações mais efectivas. Todavia, um modelo de gestão como esse não permite com que se criem estratégias de inovação bem como ambientes propícios ao desenvolvimento de novas habilidades.

A falta de autonomia profissional dos professores e gestores escolares, quer seja no seu conselho directivo, quer seja de forma individual, principalmente, no que respeita ao Projecto Educativo e Plano Curricular e Pedagógico da escola, tem sido um grande problema nas escolas, pois a falta de liberdade para assumir opções sobre o currículo nacional, fundamentadas e adequadas ao contexto de cada região, tem provocado imensos problemas tanto para os professores como para os alunos.

Outro ponto importante que deve ser analisado que é muito visível nas instituições escolares, particularmente em Angola, é a qualificação profissional docente atrelada à luta por uma política de formação de professor e sua capacitação em serviço. Analisando os programas de formação de professores, verificamos que são programas provisórios e conjunturais, não há uma política de Estado e sim de governo.

Acreditamos que ampliando os espaços de reunião e de avaliação, estes terão mais momentos de discussão, tempo pedagógico para estudo, reflexão e discussão nas escolas. Nessa ordem de ideias, Freire (2011) defende que a formação é permanente, dialogada, pensada e repensada, é consciente das dificuldades enfrentadas pelos docentes, é política e transformadora na busca de uma escola comprometida com a educação (Freire, 2011).

Por outro lado, as acções dos gestores escolares têm um efeito significativo no desempenho dos alunos por meio das acções do professor em sala de aula. Por esta razão, os gestores escolares precisam ser líderes instrucionais e especialistas em matérias de gestão escolar.

É notável que nos últimos tempos em Angola, a Educação tem estado envolvida em vários programas de transformação para minimizar o efeito negativo no que respeita a aprendizagem dos alunos e aumentar o seu desempenho académico. Para a sua concretização, com o intuito de se elevar os padrões de uma boa educação, o Ministério da Educação deveria elaborar um programa para capacitar professores e gestores escolares em matérias de liderança.

Sabemos que a educação escolar é um tipo de educação formal capaz de humanizar, instruindo os homens que não nascem com aptidões, sua natureza é dada de acordo com as condições de vida e mediações específicas para seu desenvolvimento enquanto ser humano, portanto a mediação estabelecida no interior da escola precisa ser de facto uma mediação que visa à humanização do homem, por meio de aprendizagens significativas.

Saviani (s.d.) salienta que a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do acto de produção permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Deste modo, é crucial que a escola forme o homem não apenas para sua inserção no mercado de trabalho, mas também para que seja um sujeito crítico e criativo, e que possa ser capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Mas para que isso seja concretizado, é importante reconhecer que o desenvolvimento da construção de uma sociedade democrática já não é compatível com modelos de organização onde parte dos seus intervenientes é excluída do processo de gestão e da tomada de decisões.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou fazer uma reflexão geral a respeito da necessidade de se obter conhecimentos mais sólidos sobre a escola como organização burocrática.

A partir da revisão bibliográfica foi possível perceber que o modelo de organização burocrática nas escolas desenvolveu-se a partir do modelo de administração do Estado, que à medida em que este foi ficando cada vez mais complexo, passou a exigir métodos e modelos de organização que pudessem garantir a ordem nos processos administrativos, ao tempo que fossem capazes de manter a ordem social dominante, ou seja, a exploração capitalista do trabalho humano.

A educação apresenta uma contradição que é da sua própria natureza: a tarefa conservadora de transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados historicamente e a tarefa revolucionária de criação de nova cultura. Para cumprir estas funções, a escola precisa estar em consonância com as necessidades da sociedade em constante transformação, com o ideal de transcender com esta educação actual que atende apenas as necessidades e interesses do capitalismo.

Todavia, os resultados deste estudo mostram que a gestão burocrática nas escolas em estudo estava num nível acentuado, o que nos permite concluir que o modelo de gestão utilizado nessas escolas é o burocrático, embora os distintos directores partilham ideias

diferentes sobre a gestão burocrática, mas nota-se uma grande convergência na sua maneira de agir.

Os diversos intervenientes partilham ideias diferentes sobre o modelo de gestão burocrática nas escolas, mas apontam para a convergência na sua forma de actuação, no que respeita aos processos administrativos, verificando-se a exploração de classe, típico do capitalismo e a utilização dos preceitos da racionalidade administrativa. Permitiram também inferir que a democracia nas escolas em estudo ainda continua a ser uma utopia, porque não existem condições legais, nem tão pouco materiais e financeiras, para o processo de democratização.

Consideramos que os principais resultados deste estudo demonstraram que os diversos intervenientes partilham ideias diferentes sobre o modelo de nas suas escolas, mas apontam para a convergência na forma de actuação, tendo em conta os procedimentos administrativos utilizados, culminando com o reforço instrumental da exploração de classe, típico do capitalismo, utilizando-se dos preceitos da racionalidade administrativa.

Observámos ainda que, apesar do modelo de gestão dessas escolas ser o burocrático, verifica-se o apoio de alguns gestores escolares, no que respeita às condições de trabalho dos professores e o ambiente de cooperação ocupacional. Com base nas entrevistas realizadas com aos participantes, e nos questionários respondidos, foi possível inferir que o comportamento de liderança dos professores poderia ser desenvolvido pelo comportamento construtivo e cooperativo dos gestores escolares.

Nestes termos, urge a necessidade de enfatizar a importância de aprofundar o envolvimento entre os actores e a organização, na qual um discurso mais democrático pode se apresentar como incompatível com o modelo de gestão existente, ou ainda, demonstrar estar longe do consenso entre a teoria e a prática, na realidade das organizações escolares em Malanje.

No que respeita à motivação dos professores, podemos inferir que estavam muito comprometidos com a profissão docente, com o trabalho docente e com a escola. Este é um sinal positivo para o processo, pois, quando os professores estão comprometidos com a profissão docente, eles ficam motivados e animados para a realização do trabalho de forma profissional, buscando novos conhecimentos e actualização de competências profissionais além das competências docentes.

Os resultados da pesquisa, mostram-nos ainda que a estrutura escolar burocrática é uma variável importante para predizer a auto eficácia dos intervenientes do processo docente educativo. A respeito disso, é importante desenvolver estruturas escolares que possibilitem os intervenientes, percepções positivas sobre a sua capacidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos e apoiar a criação de uma cultura escolar baseada na confiança e no respeito.

Pudemos notar ainda que, existe uma relação positiva e significativa entre a habilitação de estruturas escolares burocráticas e os objectivos do Ministério da Educação, de modo que as estruturas escolares baseadas na responsabilidade individual, na centralização da tomada de decisões importantes, no valor e na confiança podem garantir a salvaguarda dos interesses do Ministério de tutela. Isso é notável no processo de nomeação para os

detentores de cargos de direcção e chefia, pois, o mesmo ainda decorre sob um processo extremamente centralizado e burocrático, sem recurso a um eleitoral.

Para concluir, o Ministério da Educação de Angola deve projectar, planear e fornecer programas de desenvolvimento profissional e contínuo para os gestores escolares e professores, que enfatizem a compreensão de práticas eficazes de liderança instrucional, e como trazer mudanças positivas para isso compromisso da escola. Deve definir as condições e clima em que ocorre o ensino e a aprendizagem, promovendo a motivação, a satisfação e as condições de trabalho dos professores, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Os gestores escolares devem realizar reuniões periódicas para fins educativos, e criar estratégias para resolver problemas escolares e envolver a comunidade escolar, estimulando, deste modo, o sentimento de pertença dos professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação nas escolas. Esses esforços são capazes de promover uma cultura escolar colaborativa e uma comunidade de aprendizagem, e aumentar ainda mais o compromisso dos professores e outros funcionários dessas instituições de ensino.

Quanto à hierarquia e o centralismo burocrático estabelecidos nessas escolas, ajudam a definir os papéis dos intervenientes do processo docente educativo e garante que as responsabilidades sejam igualmente delegadas. Por sua vez, as regras e leis servem para manter o profissionalismo dos intervenientes do processo docente educativo e a colaboração com as políticas, procedimentos, objectivos e valores da escola em particular e do Ministério da Educação em geral.

Os resultados deste estudo irão, com certeza complementar ainda mais o corpo de conhecimento na área da organização escolar, particularmente o compromisso dos gestores escolares e as principais práticas de liderança, nas escolas malanjinhas e arena nacional. Poderão ainda fornecer alguns dados úteis para os líderes escolares interessados em promover um melhor compromisso por parte dos intervenientes do processo docente educativo por meio de uma gestão escolar menos burocrática, mais inclusiva e mais democrática.

Referências

- Adler, P., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41, 61– 89.
- Alves, J. M. (2005). *Organização, Gestão e Projetos Educativos das Escolas* (6ª ed.). Porto: ASA.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Chamberland, L. (2009). *Distributed leadership: Developing a new practice: An action research study* (Doctoral dissertation, University of California). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/a1627de566358687d8e47ff92d2dcdab/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Chiavenato, I. (2002). *Teoria Geral da Administração* (6 ed.). rev. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Cury, A. (2000). *Organização e métodos: uma visão holística* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Estrada, A. A. (2012). Burocracia e educação: considerações preliminares. *Ibero-americana de Educação*, 4-9.

- Ferreira, M. T. (2008). Amostragem. Departamento de Matemática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa administração Burocrática Centralizada. 11-23.
- Garnica, A. V. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 109-122.
- Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa (4 ed.). São Paulo: Atlas.
- Kean, T. H., Kannan, S., & Piaw, C. Y. (2017). The Effect of School Bureaucracy on the Relationship between Principals' Leadership Practices and Teacher Commitment in Malaysia Secondary Schools. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5, 37-55.
- Libâneo, J. C. (2004). Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática (5ª ed.). Goiânia: Alternativa.
- Lima, L. C. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2001). A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. *Jornal de Políticas Educacionais*, 76-79.
- Ministério da Educação da República de Angola. (2010). Guia Metodológico: Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar - Formação de professores para o ensino primário (Vol. 2). Benguela.
- Morgan, G. (2010). Imagens da Organização. São Paulo: Atlas.
- Motta, F. C. (1990). Organização e Poder: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, M. M. (2005). Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Bagaço.
- Richardson, R. J. (2008). Pesquisa Social e métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas.
- Russo, M. H. (2016). Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. *RBPAE*, 32, 193 - 210.
- Saviani, D. (s.d.). Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. Obtido em 28 de dezembro de 2019, de < ead.bauro.sp.gov.br/.../Sobre-a-natureza-e-especificidad..>
- Tavares, A. M., Azevedo, M. A., & Moraes, P. S. (2014). A administração burocrática e a sua repercussão na gestão escolar. *HELOS*, 2, 154-162.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa De Educação*, 21(1), 59-81. Obtido de <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Vicente, N. (2004). Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade. Porto: Edições ASA.
- Weber, M. (1999). Economia e Sociedade (Vol. 2). Brasília: UnB.

A escola como promotora da participação cívica e política: o programa “Parlamento dos Jovens”

Marcelo Magalhães
marcelomagalhaes@sapo.pt

Colégio de Ermesinde, Portugal

Resumo

A educação para os valores democráticos, para a participação cívica e para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade é, cada vez mais, um desafio que a escola é chamada a desempenhar. O empenho dos estudantes em atividades promovidas pela escola num contexto alargado auxilia todo o processo de participação cívica e social, incute valores e promove um leque de competências transversais que se mostram essenciais no processo de formação dos jovens. O programa “Parlamento dos Jovens”, uma iniciativa da Assembleia da República, permite um primeiro contacto dos jovens com a vida política, os valores da democracia, o respeito pela opinião e o gosto pela discussão.

Com este trabalho pretendemos, através de um estudo de caso, dar a conhecer a vivência do programa “Parlamento dos Jovens” por grupos de alunos de um estabelecimento de ensino, desde a conceção inicial do projeto, até à fase final – sessão nacional na Assembleia da República. Partindo de uma análise da experiência de cinco anos com grupos do ensino básico e do ensino secundário, procuraremos verificar o grau de envolvimento, perceber as vantagens educativas, sociais e cívicas para os participantes, e fazer as ligações com a promoção da formação cívica e participação política. Os resultados da análise permitem-nos concluir que a participação neste programa extracurricular foi determinante para a participação política e cívica dos jovens, bem como para o aprofundamento de valores essenciais e de competências sociais.

Palavras-Chave: Cidadania; Participação Cívica; Democracia; Parlamento Dos Jovens.

1. Introdução – “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”

A 14 de julho de 2021 foi publicada, em Diário da República, a Recomendação n.º 2/2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE), intitulada “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”. Este documento chama a atenção para a importância de ouvir a voz dos jovens em contexto escolar, “assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação”, e encarando a possibilidade de os jovens “terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões (...) bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito”. Numa viagem pela pedagogia dos séculos XX e XXI, os conselheiros que assinam a recomendação enunciam a “a importância da escuta e o respeito dos/as alunos/as ao longo de todo o processo educativo enquanto contrato social e comunicacional”, reconhecida pela investigação educacional, mas que, com frequência, não deixa de ser literatura científica teórica, pouco espelhada nas organizações educativas. O documento vai ainda mais longe, quando refere que “mesmo quando lhes é dada a oportunidade de se exprimirem, tal não significa que seja considerado como uma contribuição a ser levada em conta”, numa lógica de “fala *decorativa*, no sentido em que a voz dos/as alunos/as se parece esgotar no simples ato de a ouvir”.

Num incentivo às organizações educativas para que deixem soar a voz dos jovens, esta recente recomendação procura dar pistas para que o espaço escolar se torne o “contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã”, e promova “a aprendizagem da cidadania democrática e o desenvolvimento de pessoas pensantes, intervenientes e críticas”, para que a escola “possa promover a partilha, a problematização e a estruturação dos conhecimentos”. Consideram que a organização do trabalho escolar atual “não permite a participação efetiva dos/as alunos/as, retirando-lhes demasiadas oportunidades para construção do saber”, pese embora se encontre literatura jurídica que contempla a participação das crianças e jovens nas estruturas escolares, bem como em vários pareceres e recomendações que o próprio Conselho Nacional de Educação foi lançando ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

A mesma recomendação refere-se à vivência das crianças e dos jovens em atividades circum-escolares e comunitárias “particularmente relevantes, pela socialização que promovem, pela tomada de consciência dos seus direitos e responsabilidades e pelas aprendizagens informais que desenvolvem”, destacando as “iniciativas comunitárias que chamam os jovens à participação, através de processos de delegação ou simulação, que reverterem habitualmente para formas restritas de participação, inspiradas nos sistemas de representação política”. Esta afirmação pode ser articulada com a dimensão de Educação para a Cidadania, um tópico largamente abordado pelo CNE, destacando-se a recomendação 1/2012, citada neste novo documento, quando se apela “à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação”.

Na sua globalidade, a recomendação do CNE visa despertar a tutela e os agentes educativos com responsabilidades na gestão escolar para a importância de ver nos jovens uma voz crítica e ativa, cujo contributo pode ser benéfico para a melhoria contínua dos processos de aprendizagem. Manifesta-se também um afastamento das crianças e jovens dos centros de decisão, um problema sistémico que, apesar do enquadramento jurídico, continua a não passar de uma carta de intenções na maioria dos estabelecimentos de educação e ensino.

Contudo, o reconhecimento de diversas atividades escolares, circum-escolares e comunitárias, em que é notório o empenho de muitas crianças e jovens, mostram uma abertura de possibilidades que devem ser exploradas e que promovem o seu envolvimento em causas de índole diversificada.

Entre os diferentes projetos onde a voz das crianças e jovens pode ser escutada, como recomenda o CNE, encontramos o programa “Parlamento dos Jovens”, uma iniciativa da Assembleia da República que, nos seus cinco anos de funcionamento, visa dar a conhecer o seu funcionamento, enquanto fomenta o sentido crítico e o gosto pela participação democrática.

O presente artigo reflete a vivência do programa Parlamento dos Jovens, em cinco edições, num estabelecimento de ensino particular do distrito do Porto, nas suas diferentes fases: escolar, distrital e nacional. Ao longo dos anos, procurou-se pautar o grau de envolvimento dos alunos nas diferentes etapas do programa, desde a conceção inicial, num âmbito mais alargado, quer nas etapas subsequentes, em que o número de alunos vai diminuindo. Após uma explicação alargada do programa “Parlamento dos Jovens”, procuraremos mostrar as vantagens educativas, sociais e cívicas para os

participantes, e fazer as ligações com a promoção da formação cívica e participação política. No final, pretendemos ainda mostrar que a participação neste projeto a nível nacional configura-se como um palco vital para ouvir a voz dos jovens em temas da atualidade, e que as suas preocupações podem ser encaradas com seriedade pelos agentes educativos e políticos do país.

2. O programa “Parlamento dos Jovens”

O programa “Parlamento dos Jovens” é uma iniciativa da Assembleia da República, dirigida aos jovens dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de todo o país, assim como das escolas com currículo português em todo o mundo. Silva (2019) e Albernaz (2020) recordam que a sua origem foi em 1995, por iniciativa da deputada Julieta Sampaio, com a designação “Parlamento das Crianças e dos Jovens”, e que esta iniciativa era dirigida às crianças do 1.º ciclo de Lisboa e do Porto. No ano seguinte, a iniciativa alargou-se aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tendo-se alargado aos alunos do ensino secundário no ano letivo 2000/2001⁴⁴. Em 2006, a Resolução n.º 42/2006, da Assembleia da República, aprova “o programa «Parlamento dos jovens» como resultado da fusão das sessões anuais destinadas ao ensino secundário, designadas «Assembleia na escola» e «Hemiciclo, jogo da cidadania»”, estabelecendo duas sessões anuais – uma para o ensino básico, outra para o ensino secundário.

De acordo com a carta de apresentação do programa, tornada pública anualmente⁴⁵, são objetivos do Parlamento dos Jovens:

- Educar para a cidadania, estimulando o gosto pela participação cívica e política;
- Dar a conhecer a Assembleia da República, o significado do mandato parlamentar, as regras do debate parlamentar e o processo de decisão do Parlamento, enquanto órgão representativo de todos os cidadãos portugueses;
- Promover o debate democrático, o respeito pela diversidade de opiniões e pelas regras de formação das decisões;
- Incentivar a reflexão e o debate sobre um tema, definido anualmente;
- Proporcionar a experiência de participação em processos eleitorais;
- Estimular as capacidades de expressão e argumentação na defesa das ideias, com respeito pelos valores da tolerância e da formação da vontade da maioria;
- Sublinhar a importância da sua contribuição para a resolução de questões que afetem o seu presente e o futuro individual e coletivo, fazendo ouvir as suas propostas junto dos órgãos do poder político.

Trata-se de um projeto pedagógico muito abrangente, cujo objetivo primário enquadra-se na educação para a cidadania. O conhecimento das regras do regime parlamentar, o respeito pela democracia, a promoção de debates são que fomentem a liberdade de opinião e a reflexão conjunta, num clima de tolerância funcionam como motivações para que o Parlamento dos Jovens se mantenha como um projeto de referência na

⁴⁴ Cf. https://app.parlamento.pt/Webjovem2017/2016_2017/docs/brochura20anosPJ.pdf

⁴⁵ Cf. https://app.parlamento.pt/Webjovem2020/2019_2020/docs/Apresentacao_programa_site_2019_2020.pdf

educação cívica em centenas de estabelecimentos de ensino, cuja tendência é de crescimento (ver tabela 1):

Tabela 1: Número de escolas inscritas em cada ano letivo, por ciclo de organização⁴⁶

Ano Letivo	Básico	Secundário
2007/2008	229	299
2008/2009	392	319
2009/2010	449	360
2010/2011	442	339
2011/2012	426	370
2012/2013	374	363
2013/2014	367	392
2014/2015	398	392
2015/2016	479	458
2016/2017	454	438
2017/2018	463	459
2018/2019	512	474
2019/2021	516	493

Como fica demonstrado, verifica-se uma tendência crescente no número de escolas inscritas, quer no ensino básico, quer no ensino secundário. A diminuição sentida entre 2011/2012 e 2013/2014 foi contornada, tendo nas últimas edições realizadas atingido números record em ambas as sessões, quer no ensino básico, quer no ensino secundário.

Ao longo do ano letivo, o programa desenvolve-se em três fases distintas: Escola, Distrito/Região Autónoma e Assembleia da República, sendo que todas as escolas estão presentes na segunda fase (Sessão Distrital/Regional), mas apenas um grupo reduzido passará, por eleição, à última fase, na Assembleia da República.

Do ponto de vista da materialização do programa, a fase escolar mostra-se como o momento em que os objetivos propostos têm uma maior abrangência. A responsabilidade da sua dinamização passa pelos professores de cada estabelecimento, podendo os alunos candidatos preparar atividades dentro da sua logística de campanha eleitoral que promova o espírito do programa. Esta primeira fase, de acordo com o que é solicitado pela carta de apresentação, contempla três momentos diferentes: debate do tema proposto anualmente (nas aulas ou em atividades mais alargadas, com possibilidade de convidar especialistas no assunto a abordar, e deputados da Assembleia da República); processo eleitoral (formação das listas, campanha eleitoral e eleições); sessão escolar (com os deputados eleitos, em número de acordo com o regimento, onde se debatem as medidas de cada lista e se elabora o projeto de recomendação, bem como se elegem os deputados para representar o estabelecimento de ensino na sessão distrital/regional). Silva (2019, p.15) apresenta-nos números da edição 2016/2017 reveladores da

⁴⁶ Dados recolhidos em <https://jovens.parlamento.pt> (Histórico de Edições). Não se encontram dados sobre o número de inscrições para os anos letivos anteriores.

“movimentação” sentida a nível nacional: 4550 turmas envolvidas; 23564 alunos participantes nas listas; 158408 alunos que cumpriram com o seu direito de voto; 13649 alunos eleitos nas sessões escolares.

A segunda fase realiza-se em cada círculo eleitoral, onde se reúnem os deputados eleitos de todas as escolas participantes. O número de deputados por escola é decidido pela organização, considerando o número de escolas em cada círculo eleitoral, havendo sempre um mínimo de dois deputados efetivos, nos distritos com maior número de escolas. Esta sessão é marcada pela aprovação do Projeto de Recomendação do distrito a submeter à Sessão Nacional, assim como a eleição dos deputados/estabelecimentos de ensino que o representarão nesta sessão, a realizar na Assembleia da República. De acordo com Silva (2019, p. 15), em 2016/2017, as sessões distritais/regionais contaram com 2671 deputados, sendo eleitas 129 escolas para a sessão nacional.

Finalmente, a terceira fase acontece no Palácio de São Bento, onde se reúnem os deputados jovens, a nível nacional, representando cada distrito ou região autónoma, na qual se aprova, após debate em Comissões e em Plenário, a Recomendação final sobre o tema daquela edição do Parlamento dos Jovens. Silva (2019, p. 15) dá-nos conta que, em 2016/2017, estiveram presentes 258 deputados nestas sessões (Básico e Secundário). Nesta terceira fase, as escolas eleitas têm a possibilidade de enviar um aluno com o papel de jornalista, encarregado de realizar uma reportagem sobre a vivência do Parlamento dos Jovens, em especial nesta última fase. As reportagens são depois avaliadas por uma comissão, e a considerada melhor, em cada sessão, recebe o “Prémio Reportagem”.

Na missão de Educar para a Cidadania, a participação cívica e política é beneficiada pelo facto de, em cada ano, se trabalhar um determinado tema, que serve de base para todos os trabalhos a realizar nas diferentes fases. Ao longo dos anos, os temas escolhidos procuram estar de acordo com a atualidade política e social, ser abrangentes o suficiente para que o debate e confronto de ideias se possa estabelecer e, tanto quanto possível, serem do interesse dos jovens. Acresce que a recomendação final aprovada na sessão nacional será, posteriormente, discutida em plenário da Assembleia da República, indo ao encontro do último dos objetivos do programa, procurando assim que a voz dos jovens chegue junto dos órgãos do poder político.

Silva (2019, pp. 16-17) e Albernaz (2020, pp. 82-83) identificaram os temas de cada edição do Parlamento dos Jovens, ou os programas análogos que lhe antecederam, nas suas diferentes sessões (nem sempre os temas das sessões de básico e secundário coincidem). Nestas vinte e cinco edições, muitos foram os temas abordados, que permitiram a reflexão dos jovens do país, cujo resultado final ficou plasmado na recomendação final, aprovada pelos deputados eleitos na sessão nacional. O gráfico 1 é uma tentativa de categorização dos temas trabalhados nas edições do Parlamento dos Jovens:

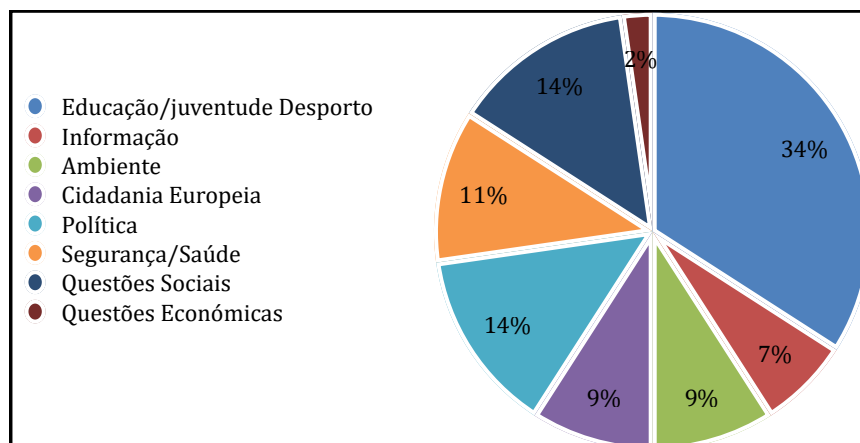


Gráfico 1: Categorização dos temas do programa “Parlamento dos Jovens” (em %)⁴⁷

A categorização temática que propomos é passível de ser redefinida, tendo em conta que alguns dos temas que serviram de base podem inscrever-se em mais do que uma das propostas que apresentamos. Contudo, é perceptível a preocupação em debater temas que sejam mais próximos dos interesses dos seus intervenientes, como questões relacionadas com a educação e o ensino, ou políticas mais destinadas à juventude, bem como questões do foro de responsabilidade social, certamente para prevenir e evitar comportamentos de risco. A aposta em temas mais abrangentes, do ponto de vista social, e mais próximos dos problemas e das realidades vividas pelos jovens é também um atrativo fundamental para o sucesso e longevidade deste programa pedagógico, tanto mais que, como nos dá conta Silva (2019, p. 15), “o Parlamento dos Jovens não oferece *prémio* nenhum pela participação (...), concorrendo nas escolas com outros projetos e iniciativas”.

3. A vivência do programa “Parlamento dos Jovens” nas escolas

A elaboração deste ponto do artigo tem por base a experiência de cinco anos de vivência do Parlamento dos Jovens num estabelecimento de ensino particular do distrito do Porto.

Desde 2015/2016 que o Departamento de Ciências Sociais e Humanas propõe a participação neste projeto, procurando que haja uma adesão de toda a comunidade escolar, nas suas diferentes dimensões. No primeiro ano de funcionamento, os professores contaram com a colaboração de uma estudante de 10.º ano, que até ao 8.º ano tinha frequentado outro estabelecimento de ensino e participado do programa. O seu testemunho foi essencial junto dos alunos do 3.º ciclo⁴⁸, que prontamente mostraram entusiasmo para, pela primeira vez, iniciarem o percurso no programa Parlamento dos Jovens. Nas turmas do ensino secundário, a adesão foi mais tímida. Contudo, aqueles que se envolverem mostraram um empenho genuíno na discussão do tema e na continuidade do projeto.

⁴⁷ Temas recolhidos em Silva (2019, pp. 16-17) e Albernaz (2020, pp. 82-83).

⁴⁸ Por opção dos professores dinamizadores, o programa Parlamento dos Jovens do ensino básico realiza-se apenas com as turmas do 3.º ciclo, sendo os alunos do 2.º ciclo integrados nas atividades de campanha, sessões de esclarecimento e participação como eleitores.

A fase escolar do Parlamento dos Jovens é aquela que consegue atingir mais alunos, pelo que a sua planificação deve ter em consideração os objetivos de educação para a cidadania que o programa propõe. Ainda que apenas alguns alunos participem diretamente, e dado o processo eleitoral, nem todos os que participam nas listas são eleitos para a sessão escolar, procurou-se sempre que toda a comunidade escolar do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário fosse atingida na primeira fase.

Antes da formação de listas e de todo o processo associado ao programa, os professores dinamizadores, com auxílio de outros docentes, originam momentos nas suas aulas onde o tema do ano possa ser debatido, para se dar um primeiro contacto com ideias e se refletir acerca da sua importância. Deste modo, todos os alunos podem dar o seu contributo para o debate de ideias, ao mesmo tempo que se começam a evidenciar aqueles que, pelas suas ações e interesses, têm mais capacidades e possibilidades de fazerem parte das listas concorrentes.

Apesar de se promover o espírito transdisciplinar, o trabalho nas disciplinas de História, Geografia e, desde 2018/2019, Cidadania e Desenvolvimento, tem proporcionado um aprofundamento do tema, tornando-se essencial para que o Parlamento dos Jovens chegue a todos naquilo que é o mais importante (o debate, a reflexão crítica, a tomada de posições), bem como para preparação das etapas seguintes a nível escolar.

A fase escolar desenrola-se com todo o processo eleitoral: formação das listas candidatas, elaboração das propostas de recomendação por cada uma das listas candidatas, campanha eleitoral, e eleição dos deputados à sessão escolar. Todo este processo é devidamente e equidistantemente acompanhado por uma comissão eleitoral escolar, composta por docentes e alunos, e que verificam se todas as normas impostas pelo regimento estão a ser cumpridas. Neste estabelecimento de ensino, o momento chave da campanha eleitoral é a apresentação das listas e debate entre os seus membros, promovendo um espírito de curiosidade e de reflexão que vai além das campanhas eleitorais clássicas. No ano letivo 2018/2019, este momento teve a presença de um deputado da Assembleia da República, que se mostrou positivamente surpreendido pela qualidade do debate. A par deste momento, e ao longo destas cinco edições, foram várias as ações de campanha promovidas pelas diferentes listas:

- criação de cartazes e/ou distribuição de flyers;
- criação de espaços de campanha nas redes sociais;
- distribuição de *merchandising* diversificado pelos eleitores;
- ações de campanha nos intervalos;
- dinamização de jogos e momentos lúdicos e recreativos;
- promoção de concursos;
- ações de sensibilização sobre o tema abordado.



Figura 1: exemplos de materiais de campanha (edição 2019/2021)

A diversidade de ações de campanha é reveladora da dedicação dos alunos envolvidos nas listas candidatas, e procuram atingir os alunos não envolvidos em listas, ou de turmas não envolvidas no programa. A mais, merece destaque uma ação de sensibilização sobre violência no namoro, organizada por uma das listas candidatas, com a presença de técnicas da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, e dirigida a toda a comunidade educativa, facto que foi muito mais além do objetivo principal de uma campanha eleitoral.

A vivência do Parlamento dos Jovens sente-se no número de listas apresentadas, bem como no número de eleitores votantes no dia das eleições. Com efeito, na sessão do ensino básico tem-se verificado uma lista candidata por cada turma do terceiro ciclo (à exceção do ano letivo 2017/2018), e uma abstenção muito reduzida (tabela 2).

Tabela 2: Dados estatísticos do Parlamento dos Jovens no estabelecimento de ensino (Ensino Básico)

Ensino Básico						
Ano Letivo	Listas	Alunos envolvidos nas listas	Eleitores	Votantes	% votantes	% Abstenção
2015/2016	6	60	215	186	86,5	13,5
2016/2017	5	50	205	189	92,2	7,8
2017/2018	3	30	166	151	91,0	9,0
2018/2019	5	50	172	151	87,8	12,2
2019/2021	5	50	178	158	88,8	11,2

No caso das sessões do ensino secundário, a participação é mais reduzida, quer no número de listas, quer no dever de voto (tabela 3), algo que se pode explicar pelo desinteresse por questões políticas, pelos objetivos individuais dos alunos deste nível de ensino, e pela participação em outros projetos. No entanto, atesta-se que os alunos envolvidos nas listas, em especial os eleitos à sessão escolar, sempre se mostraram muito empenhados e ativos, manifestando-se desfavoravelmente sobre o desinteresse dos colegas.

Tabela 3: Dados estatísticos do Parlamento dos Jovens no estabelecimento de ensino (Ensino Secundário)

Ensino Secundário						
Ano Letivo	Listas	Alunos Envolvidos nas listas	Eleitores	Votantes	% votantes	% Abstenção
2015/2016	3	30	88	48	54,5	45,5
2016/2017	2	20	91	73	80,2	19,8
2017/2018	2	20	94	83	88,3	11,7
2018/2019	4	40	89	62	69,7	30,3
2019/2021	0					

Nesta tabela são evidentes os níveis de abstenção, mais elevados em relação ao ensino básico, sendo também de destacar que na edição 2019/2021, não houve qualquer lista a apresentar a sua candidatura, o que pode evidenciar algum cansaço com o programa.

Na sequência do apuramento dos resultados eleitorais, os deputados eleitos reúnem-se na sessão escolar, com propósito de discutir as diferentes propostas e aprovar o projeto de recomendação da escola, que será apresentado na sessão distrital. Trata-se de um momento de reflexão crítica, onde se evidencia a capacidade de argumentação, bem como o respeito pelas ideias e a busca de compromissos e soluções conjuntas. No primeiro ano de funcionamento, optou-se por fazer a sessão durante um dia inteiro. Essa experiência mostrou que basta um período do dia (manhã ou tarde), para que também não se caia no exagero, pelo que nas edições seguintes se optou por concentrar em apenas metade do dia. Para além da redação do projeto de recomendação, os deputados elegem aqueles que representarão o estabelecimento de ensino na sessão distrital, bem como um candidato à mesa da mesma sessão. Trata-se de um momento crucial, onde os alunos procuram demonstrar as suas capacidades de oratória e de resposta célere, essenciais para a seguinte fase. Neste momento evidenciam-se, portanto, capacidades políticas, que em nada beliscam a seriedade do programa. Sendo as eleições realizadas por voto secreto, tem sido notória a escolha de alunos com reconhecidas capacidades para representar a escola a nível distrital, e mesmo a nível nacional, como se verificou em três edições na sessão do ensino básico.

4. A participação na segunda e terceira fases do programa: Sessão Distrital/Regional e Sessão Nacional

Na segunda etapa do programa apenas participam os deputados eleitos na sessão escolar. A sessão distrital é uma reunião dos deputados eleitos por cada estabelecimento de ensino em que se discutem os diferentes projetos de recomendação, servindo o projeto mais votado de base para aquele que sairá como representativo das ideias do distrito/região autónoma.

Sendo o distrito do Porto o que reúne, a nível nacional, o maior número de escolas (geralmente mais de 50 escolas participantes nesta fase), a sessão nacional, regra geral, desenvolve-se em dois dias. Cada estabelecimento de ensino é representado por dois

deputados efetivos e um suplente, que também pode intervir, mas que só pode exercer o direito ao voto na ausência de um dos deputados efetivos.

A sessão distrital inicia-se, após as cerimónias protocolares de abertura, com um período de perguntas e respostas a um deputado da Assembleia da República. Depois, cada escola tem um tempo definido para apresentar o seu projeto de recomendação, seguindo-se um período de perguntas e respostas entre os deputados das escolas participantes. Os objetivos passam por evidenciar as características positivas de cada projeto, e esclarecer eventuais dúvidas que surjam, antes da votação do projeto de recomendação que servirá de base para o debate na especialidade. Ao longo dos anos, tem-se verificado que o tempo disponibilizado para cada escola é manifestamente insuficiente, não promovendo um debate consistente entre os deputados, que fica secundarizado para o debate na especialidade, onde as escolas são divididas por grupos, e podem fazer alterações ao projeto base, seja de alteração, adição ou eliminação das propostas. Quer o debate na especialidade em diferentes grupos, quer o debate que se segue em plenário constituem, no nosso ver, o principal momento de reflexão da sessão distrital. É também nestes momentos que os deputados eleitos têm possibilidade de demonstrar as suas capacidades de oratória, resolução de problemas, raciocínio rápido, bem como de tolerância e respeito pelas ideias dos outros, aptidões essenciais no dia a dia, e que podem definir a eleição para a sessão nacional.

As votações finais permitem a conclusão do projeto de recomendação do distrito, que será debatido na sessão nacional e defendido pelos deputados eleitos neste momento. Nestas cinco edições, o distrito do Porto tem elegido cinco escolas, num total de dez deputados. Entre os deputados das escolas eleitas, é eleito, também por voto secreto, um deputado que será o porta-voz do distrito (função para a qual tem de se candidatar, e num minuto mostrar aos restantes deputados distritais por que razão o devem eleger). Para os deputados não eleitos, termina a sua participação no programa Parlamento dos Jovens. Para aqueles que foram eleitos pelos seus pares, terão ainda a oportunidade de participar na sessão nacional.

No estabelecimento de ensino que tomamos para este artigo, por três vezes os alunos da sessão do ensino básico foram eleitos para a sessão nacional, e por duas vezes um dos alunos foi, cumulativamente, eleito para porta-voz do distrito. Esta participação permite-nos, enquanto professor, um acompanhamento mais globalizante das diferentes fases do programa, e das aprendizagens significativas que ele representa em quem faz o percurso até ao fim.

A sessão nacional ocorre no terceiro período letivo na Assembleia da República⁴⁹, e nela participam todos os deputados eleitos pelos vinte e dois círculos eleitorais⁵⁰. Trata-se de um momento considerado especial pelos alunos que nele participam, muito devido ao facto de ser realizado na sala das sessões, e durante dois dias viverem um ambiente completamente diferente do que é normal.

⁴⁹ Na edição 2019/2021, em virtude do estado de pandemia, foi realizada por meios telemáticos a partir de diferentes regiões do país.

⁵⁰ Dezoito círculos eleitorais de Portugal continental, dois das regiões autónomas, um círculo eleitoral das escolas da Europa e um círculo eleitoral das escolas fora da Europa. O número de escolas por cada círculo eleitoral é proporcional ao número total de escolas participantes.

A sessão divide-se em dois dias. No primeiro dia, os deputados reúnem-se em comissões, onde debatem diferentes projetos de recomendação, e preparam a sessão plenária. No segundo dia, e após um período de perguntas aos deputados da Assembleia da República, segue-se o debate plenário onde se prepara a recomendação final. Ao longo de todo o processo, desde a sessão escolar, até à sessão nacional, procura-se uma simulação da tipologia dos trabalhos da Assembleia da República, promovendo um conhecimento real do que é o poder legislativo em Portugal. O final da sessão dá-se com a votação final global da recomendação, que será depois enviada aos serviços competentes da Assembleia da República, a fim de ser discutido em sessão plenária. Ao longo dos trabalhos, todo o trabalho político dos deputados eleitos acaba por se evidenciar, algo que acaba por ser refletido no documento final da recomendação.

A par dos deputados eleitos, cada escola pode credenciar um aluno para participar na sessão nacional na qualidade de jornalista. Estes alunos têm liberdade de circulação pelas diferentes salas onde decorrem os trabalhos, tendo ainda direito a uma visita guiada ao edifício, e a uma conferência de imprensa em que participam deputados da Assembleia da República. O objetivo destes jornalistas é realizar uma reportagem, a ser publicada/divulgada pelos órgãos competentes de cada escola, e que concorrem ao “Prémio Reportagem”, atribuído em cada ano. Também estes alunos jornalistas acabam por ter outro tipo de vivências neste programa que se podem considerar aprendizagens significativas.

5. As diferentes aprendizagens do “Parlamento dos Jovens”

Ao longo da execução do projeto, várias são as aprendizagens que os que nele participam podem desenvolver. Conscientes que este é um projeto que, ao longo das suas etapas, vê selecionados os alunos que chegam até à fase final, reafirmamos também que esta seleção é feita entre os pares, de acordo com as capacidades e potencialidades que veem uns nos outros, o que é determinante para o seu funcionamento democrático. Assim, estamos perante diferentes graus de aprendizagens consoante as fases em que participam. Contudo, cremos que o facto de este projeto ser concretizado nas escolas acaba por chegar a grande parte da comunidade escolar, quer pelo desenvolvimento dos temas, quer pelas diferentes ações que vão sendo realizadas na fase escolar.

Tomando o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória como referência, na sua visão humanista globalizante, e aceitando o desenvolvimento e a exercitação de competências como resultado de conhecimentos, capacidades e valores, acreditamos que os participantes no Parlamento dos Jovens revelam aprendizagens significativas nas diferentes áreas do saber.

Se tivermos em conta, primeiramente, o domínio dos conhecimentos, podemos elencar o aprofundamento do tema trabalhado, geralmente de dimensão nacional ou global, de pertinência atual, e com impacto nas gerações mais novas ou em questões sociais relevantes. Este aprofundamento temático permite uma maior consciência e um estado de alerta dos jovens para problemas de especial relevância, muitas vezes secundarizados pelo currículo escolar tradicional. Em paralelo, a participação no Parlamento dos Jovens dá uma perceção do funcionamento das estruturas democráticas, através da prática simulada, e promove o debate e a reflexão consciente.

No domínio das capacidades, podemos enumerar aquelas que promovem o relacionamento entre pares, e que são essenciais no ambiente escolar, como na vida profissional futura: capacidades como colaboração, liderança ou autonomia são trabalhadas ao longo das fases do programa, a par do estímulo da criatividade e do espírito crítico, na capacidade de diálogo, na defesa das suas ideias, e na capacidade de aceitação das ideias dos outros.

Finalmente, no domínio dos valores, podemos enunciar alguns dos que fazem parte do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória particularmente promovidos pelo Parlamento dos Jovens: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência e curiosidade, reflexão e inovação.

6. Considerações finais

No final da sessão nacional de 2021, a porta-voz do círculo eleitoral do Porto afirmou: “foi um dia inesquecível para todos, em que pudemos usar a nossa voz para debater um tema tão importante como a violência doméstica e no namoro, e que exercemos também o nosso direito como cidadãos, e fomos ativos na participação democrática”. Sem o saber, utilizava a mesma terminologia que umas semanas mais tarde pautaram a recomendação do CNE, para que a “voz das crianças e dos jovens” seja escutada a nível escolar.

O “Parlamento dos Jovens” é, na nossa opinião, a principal iniciativa a nível nacional de promoção da cultura democrática, incentivando a uma cidadania ativa dos jovens do ensino básico e do ensino secundário. Em cada escola vive-se um ambiente de “festa da democracia”: promovem-se debates e reflexões, discutem-se opiniões e estratégias, pensa-se para além da sala de aula, dão-se contributos válidos para o exercício das funções legislativas. É, talvez, o principal espaço onde os jovens se fazem ouvir, mostrando que têm interesse em participar ativamente na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

A participação dos alunos deve ser encarada por todos os agentes educativos como uma mais-valia, capaz de promover diferentes aprendizagens, indo para além das aprendizagens essenciais de cada disciplina ou área curricular. Contudo, entendemos que esta participação tem um impacto diferenciado nos alunos, de acordo com as etapas alcançadas – os alunos eleitos para as sessões distritais/regionais e nacionais têm uma visão mais ampla e as aprendizagens são mais significativas do que aqueles que apenas vivem o contexto escolar.

A longevidade do programa e a ampla adesão a nível nacional corroboram as ideias partilhadas. Sendo a participação política um exemplo de cidadania ativa, a simulação em ambiente escolar e circum-escolar constitui uma primeira abordagem que não deve ser descartada, em especial em momentos em que a cultura democrática se vê enfraquecida, como mostram os elevados níveis de abstenção nos atos eleitorais. A escola deve ser capaz de garantir a democracia e promover os seus valores, combatendo eficazmente todos os desvios que possam surgir. A participação em projetos desta natureza contribui para alunos mais esclarecidos, mais empenhados, e mais capazes de agarrar as oportunidades futuras.

7. Referências

- Albernaz, V. B. (2020). *Parlamento dos Jovens: um contributo para o estudo da participação política dos jovens em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Dores, S. (2016). *Missão em prol da juventude: o programa “Parlamento dos Jovens” no Algarve*. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho. *Diário da República n.º 135 – II Série C*. Conselho Nacional de Educação.
- Resolução n.º 42/2006 de 2 de junho. *Diário da República n.º 107 – Série I-A*. Assembleia da República.
- Silva, P. (2019). *O ideário constitucional no Parlamento dos Jovens*. Lisboa: Âncora Editora.

A cultura organizacional escolar: o ethos da escola católica

Samuel Helena Tumbula

samuel.tumbula@ucan.edu / s-shtumbula@ucp.pt

Universidade Católica de Angola, Angola

Resumo

O objetivo principal deste artigo é analisar o ethos da escola católica. Trata-se de um trabalho teórico que através de uma pesquisa bibliográfica de índole qualitativa procurou perceber os meandros da cultura organizacional da escola católica. Os resultados deste estudo revelaram que a escola católica tem a sua idiossincrasia, que se traduz em valores e princípios norteadores da escola onde predominam valores como o de comunidade educativa, o estilo de liderança por valores, a liderança pastoral e a liderança-serviço; o projeto educativo de escola coloca no centro da sua ação a pessoa de Jesus Cristo; o projeto curricular da escola atribui uma grande importância à disciplina de religião; o perfil e missão dos professores exigem uma efetiva preparação para as ciências seculares e religiosas. Contudo, a concretização destes elementos identitários da escola católica depende das ideologias, das políticas educativas, do ambiente cultural e religioso de cada lugar e do bispo da diocese. Neste sentido, os valores e princípios da escola católica serão sempre mais uma proposta do que uma imposição, respeitando-se as diferenças entre as pessoas, a liberdade de consciência e a dignidade da pessoa humana.

Palavras-Chave: Cultura Organizacional, Cultura Organizacional Escolar, *Ethos* Da Escola Católica.

Abstract

The main objective of this article is to analyze the *ethos* of the Catholic school. It is a theoretical work that, through a bibliographical research of a qualitative nature, sought to understand the intricacies of the organizational culture of the Catholic school. The results of this study revealed that the Catholic school has its own idiosyncrasy, which translates into values and guiding principles of the school, where values such as the educational community, the value-based leadership style, pastoral leadership and service-leadership predominate; the educational project of the school places the person of Jesus Christ at the center of its action; the school's curriculum design attaches great importance to the discipline of religion; the profile and mission of teachers require an effective preparation for secular and religious sciences. However, the implementation of these identity elements of the Catholic school depends on ideologies, educational policies, the cultural and religious environment of each place and the bishop of the diocese. In this sense, the values and principles of the Catholic school will always be more of a proposal than an imposition, respecting the differences between people, freedom of conscience and the dignity of the human person.

Keywords: Organizational Culture, School Organizational Culture, Catholic School *Ethos*.

1 Introdução

Face às novas tendências de políticas nacionais e internacionais dos últimos dois séculos sintetizadas na diversidade cultural e mobilidade social, no direito à diferença enquanto paradigma emergente de convivência entre as pessoas e os povos, na área da educação a liberdade de escolha do ensino pelos alunos e suas famílias, consagrada na

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e assumida pelo Relatório da Unesco sobre a “educação, um tesouro a descobrir” (Delors et al., 1998), veio valorizar o estudo dos fenómenos culturais no espaço escolar. Neste artigo interessa-nos olhar para o *ethos* da escola católica.

Este estudo de carácter teórico recorrendo à metodologia da análise bibliográfica atrelada ao paradigma de investigação qualitativa, pretendeu analisar o *ethos* da cultura organizacional da escola católica, partindo efetivamente do pressuposto de que num mundo multifacetado em termos culturais, ideológicos e de políticas educativas disruptivas e onde se assiste à crise da escola⁵¹ é urgente redefinir a identidade da escola católica como recomendava a Congregação para a Educação Católica em 2014. Assim, depois de traçar um breve percurso histórico da escola católica, examinou-se o conceito de cultura organizacional de escola e a especificidade da escola católica.

2 Breve historial da escola católica

A igreja católica teve sempre uma intervenção significativa no ensino ao longo de vários séculos, um pouco por todo lado, sobretudo na idade média, com as escolas paroquiais e conventuais, tendo apadrinhado o nascimento das primeiras universidades tal como as conhecemos hoje.

Para Marrou (1948), nos primeiros séculos do cristianismo houve uma forte oposição entre a educação cristã e a educação que era ministrada nas escolas ditas clássicas ou profanas. Os padres da Igreja consideravam que os fiéis (as crianças) deveriam ser instruídos unicamente através da Palavra de Deus. Possuindo a Palavra de Deus o cristão não precisaria de mais nada. Segundo Marrou (1948), Tertuliano chegou mesmo a considerar a profissão de professor incompatível com a fé cristã e, proíbe os cristãos de exercerem uma tal profissão. Foi aos poucos que a Igreja se foi abrindo às letras profanas acabando por reconhecer a sua importância para o desenvolvimento humano.

Marrou (1948) afirma também que foi no IV^o século que surgiu com Pacôme um tipo de escola cristã ordenada à vida religiosa. Depois surgem ainda as chamadas *catechetical schools*, passando pelas *monastic schools*, *cathedral schools*, *city schools*, *parochial schools* na idade média, até chegar às escolas públicas (Ryan et al., 1912). Na idade média a escola era um assunto dos conventos, catedrais e paróquias que tinham a preocupação de transmitir a cultura greco-latina às novas gerações. No entanto, como afirma Pinto (2005), “todo ensino medieval e renascentista, na Europa, até ao início da época moderna, é dominado pelas instituições cristãs, sendo de realçar o domínio da companhia de Jesus ao longo de todo o século XVII” (p. 62).

Com a reforma protestante no século XVI encabeçada por Martinho Lutero que abalou o poder temporal, moral e espiritual da igreja católica, com o surgimento da imprensa, com as novas ideias iluministas, a revolução francesa em 1789, e com a crise das monarquias e o aparecimento da República na Europa, começou-se a colocar em questão o papel da igreja na educação do cidadão. Fala-se numa Igreja que deve ocupar-se apenas da sacristia e do espiritual para deixar a gestão do temporal com o Estado. Em Portugal e colónias, em 1759, a crise agudizou-se com a expulsão da Companhia de Jesus e encerramento das suas escolas por Marquês de Pombal.

⁵¹ Ler Munck e colaboradores (2012) e Nóvoa (2009).

Estas crises foram superadas em Portugal inclusivamente no que respeita às Missões Católicas (alusão à África) e ao Padroado do Oriente, em 1940, com a assinatura da Concordata entre a República de Portugal e a Santa Sé, em França em 1959 com a lei de Debré, considerando que o Estado e a Igreja poderiam trabalhar juntos na educação e formação dos cidadãos, cada um com os seus valores e princípios, aceitando-se que a escola católica não sendo neutra, à diferença da escola pública, tenha o seu projeto educativo específico orientado pelos ideais cristãos e evangélicos.

Diante destes novos ventos favoráveis ao ideário da escola católica, o Magistério da Igreja Católica lançou vários documentos para fundamentar o sentido e a necessidade social da especificidade da escola católica, entre eles destacam-se: “Gravissimus Educationis” (1967), a “Escola Católica” (1977), “Revisão do Código de Direito Canónico (1983), “Dimensão religiosa da educação na escola católica” (1988), “A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio” (1997) e mais recentemente “Educar ao humanismo solidário” (2017).

Em Angola, depois da independência, em 11 de novembro de 1975, apesar da concordata de 1940, instaurou-se um regime socialista, marxista e leninista, com a constituição de um governo de partido único, que mandou encerrar e confiscar todas as escolas confessionais, impondo-se a escola pública para todos, tornando inoperável a Concordata de 1940.

Com os Acordos de Paz assinados no dia 31 de maio de 1991 entre o MPLA e a UNITA, em Bicesse, Angola transformou-se num Estado Democrático de Direito, consagrado, nomeadamente, na Lei de Revisão Constitucional nº12/91, de março; Lei nº 23/92, de 16 de setembro e pela Constituição de 2010. A Revisão Constitucional de 1991 deu azo ao surgimento da Lei nº 18/91, de 18 de maio, que institucionalizou o ensino particular. Foi a partir desta Lei que as igrejas recuperaram as suas escolas que tinham sido confiscadas pelo Estado.

Entre 1991 a 2019 foram assinados vários protocolos de colaboração entre a Conferência Episcopal de Angola e São Tomé e o Estado angolano que culminaram com a celebração do Acordo Quadro entre o Estado angolano e a Santa Sé, em 2019, que reconhece a personalidade jurídica da igreja católica e das suas instituições, comprometendo-se as duas instituições, salvaguardando cada uma a sua própria independência e autonomia, a cooperar para o bem estar social, espiritual e material do homem e a favor do bem comum, respeitando a dignidade e os direitos da pessoa humana (Decreto Presidencial nº 302/19, de 21 de outubro). Hoje é quase consensual em Angola a importância do ideário católico na formação dos cidadãos por força do Estado de direito em construção. Olhemos agora para a cultura organizacional de escola.

3 A cultura organizacional da escola

Jerald (2006) indica que em 1930 estudos sociológicos apontavam já para a pertinência dos fatores culturais em ambiente escolar. Efetivamente, foi a partir dos anos 1970, influenciados certamente pelos avanços na investigação da cultura de empresa e liderança e pela valorização dos sujeitos nas organizações que os estudos em torno da cultura organizacional escolar conquistaram o interesse de investigadores nas diversas áreas da sociologia, ciências da educação entre outras (Costa, 2003, Jerald, 2006, Nóvoa, 1999, Schein, 1991, Wieviorka, 2010).

Na ótica de Barroso (2005) vários fatores estariam na origem dos estudos da cultura organizacional de escola no domínio das ciências da educação. Para além da mudança de paradigma na análise organizacional escolar, este autor, fala da autonomia da escola que fez com que esta se tornasse na unidade básica, pedagógica, organizativa e de gestão e, como tal, o foco da análise sociológica do sistema educativo. Os estudos sobre a eficácia da escola mostrando que algumas escolas são melhores do que as outras, contribuíram para o aprofundamento da análise das culturas organizativas subjacentes e suas influências no sucesso escolar dos alunos.

Vários autores procuraram definir o conceito de cultura organizacional escolar. João Barroso (2005) define o conceito de cultura de escola como o conjunto de elementos e processos dentro da escola, que constituem o seu *ethos*, enquanto comunidade educativa, e que fazem referência aos seus valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos entre outros. Jerald (2006) entende a cultura escolar como o conjunto de sentimentos e costumes dos membros de uma determinada escola, a sua visão e valores, crenças e suposições, rituais e cerimónias, histórias e símbolos físicos.

Tumbula (2013), por seu turno, considera a cultura organizacional escolar como

o conjunto de valores, objetivos, normas, crenças, ritos, cerimónias, símbolos, assimilados e partilhados pelos membros da mesma escola e que ao longo dos tempos se foram tornando princípios internos de orientação de atitudes, de comportamentos individuais e coletivos ao ponto de inspirarem a visão, as práticas, os modos de organização e a tomada de decisões dentro da instituição. (p. 59)

A cultura organizacional escolar exige, portanto, uma compreensão e respeito pelos diferentes significados e interpretações que as pessoas trazem para a atividade educativa e ajuda a desenvolver significados compartilhados apoiados por normas que promovam a melhoria sustentável da escola (Stoll, 1998). Por isso, Bolívar (2003), analisa os fatores culturais organizacionais na sua relação com a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Para este autor, as reformas para promover a melhoria das escolas têm falhado porque concentram-se nos fatores estruturais, talvez mais fáceis de mudar, mais vendáveis, mais populares e mais publicitários para os reformadores políticos que necessitam da legitimidade a curto prazo. Contudo, elas não atacam a cultura organizacional que tem um grande poder de influência sobre os membros da organização escolar. Assim, Bolívar (2003) propõe que se façam mais mudanças a nível dos fatores culturais e menos mudanças de nível estrutural, aquelas podem levar mais tempo, mas são mais seguras para reformar o ensino.

A cultura organizacional escolar para além de fazer com que cada escola seja única, irrepetível e com uma cultura idiossincrática ela influencia a *performance* do trabalho dos professores, dos alunos e da liderança escolar; ela vai para lá dos aspetos estruturais, atuando sobre os sentimentos, comportamentos, símbolos, representações, significados e interpretações que os atores (re)constroem no quotidiano. O quadro 1 ilustra os principais indicadores de uma cultura organizacional de escola.

Quadro 1: Indicadores da cultura organizacional escolar.

Indicadores da cultura organizacional escolar	Operacionalização
Estrutura da autoridade	Aqueles que detêm o poder, o comando da escola e seu grau de responsabilidade. A cadeia hierárquica.

Estilo de liderança	Os estilos de liderança mais predominantes na administração e organização da escola. Relação dos membros com a liderança. Relação da liderança com o exterior.
Perfil dos professores	CrITÉrios de seleção de professores e perfil requerido.
Valores	Valores que sustentam e animam a atuação dos membros dentro e fora da escola.
Rituais	Rituais de entrada (iniciação) e saída (formatura entre outros).
Celebrações	Os acontecimentos que marcam a vida da escola e maneira de os celebrar.
Projeto educativo de escola	Indica o caminho a seguir para alcançar os objetivos da escola
Projeto curricular de escola	Necessidade de inclusão de disciplinas ligadas à religião, moral/ética e/ou justiça social
Princípios	Princípios norteadores da vida escolar.
Missão da escola	Os objetivos que a escola se propõe alcançar para desenvolver e projetar toda a sua comunidade educativa.
Visão da escola	Como a escola quer ser vista a curto e longo prazo.
Tipo de educação pretendida	Objetivos visados na educação da personalidade.
Historial da escola	Experiência acumulada pela escola ao longo dos anos.
Comportamentos	A maneira como são construídas as relações interpessoais entre os membros da escola, os níveis de (des)confiança, (des)motivação, entrega ao trabalho entre outros.
Comunicação	A maneira como são transmitidas as mensagens, como são dados e recebidos os feedbacks, os ruídos na comunicação, a verticalidade ou horizontalidade da comunicação, e gestão de conflitos ao nível da comunicação.
Tradições da escola	Tradições ao nível do ensino e aprendizagem dos alunos, troféus ganhos de campeonatos desportivos, competências dos professores e organização administrativa da escola.
Símbolos	Significados dos símbolos da escola na vida da comunidade escolar

Segundo Costa (2003), a especificidade de cada escola reside na sua cultura organizacional. O sucesso de cada escola e dos alunos dependem muito desta mesma cultura. Baars e colaboradores (2018) concluíram que existem fatores culturais nas escolas do ensino primário e secundário que podem ajudar a melhorar os resultados escolares dos alunos. Estes autores elencam um conjunto de 11 fatores:

- Aspirações e expectativas
- Positividade, energia e propósito
- Colaboração e competição
- Dados e evidências
- Comportamento e atendimento
- Equipe

- Liderança
- Recursos de direcionamento
- Parcerias e atividades
- Ambiente de aprendizagem
- Envolvimento dos pais

Estes elementos de leitura e compreensão da cultura organizacional escolar permitem-nos abordar a cultura organizacional da escola católica. Trata-se de perceber em quê é que a escola “católica” é diferente das demais e qual é o seu *ethos*, a sua essência.

4 O *ethos* da escola católica⁵²

A escola de um modo geral pode ser definida como um lugar por excelência de formação “integral” da pessoa abrangendo as dimensões: intelectual, física e moral. A ideia principal nesta definição gira em torno da formação e promoção integral da pessoa humana através de um aparato cultural e científico.

A escola católica define-se, por seu turno, como um lugar de formação integral do homem, mas também como lugar de encontro com Deus. Ela concebe a pessoa humana não apenas como um ser intelectual, físico e moral, mas também como um ser ligado a Deus, princípio existencial e fim último do homem.

No Cânone 803 no parágrafo 1 do Código do Direito Canónico encontramos um conceito legal de escola católica:

Por escola católica entende-se a que é dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por uma pessoa jurídica e eclesiástica pública⁵³, ou a que a autoridade eclesiástica, por meio de um documento escrito, como tal reconhece.

A escola católica está intrinsecamente ligada à autoridade do bispo da diocese que a dirige. Ninguém pode por iniciativa própria constituir uma escola católica sem a autorização por escrito do Bispo do lugar. Portanto, a criação da escola católica exige um certo formalismo legal.

Para além da criação da escola católica por ato formal, para que ela se identifique de facto com a escola “católica” e mereça esta designação é importante que a educação e instrução aí ministradas estejam alinhadas com os princípios básicos da doutrina da igreja católica (Cânone, 803, parágrafo 2 do Direito Canónico).

Do conceito legal de escola católica vislumbram-se três elementos fulcrais do *ethos* da escola católica:

- *A jurisdição da autoridade eclesiástica*: o bispo da diocese é o primeiro responsável pela escola católica. Nenhuma escola católica pode ser erigida sem a sua aprovação. Cabe a ele velar pela qualidade da educação aí ministrada, promulgar prescrições relativas ao ordenamento das escolas da sua diocese

⁵² Neste novo item faremos uso de documentos do Magistério que serão citados da seguinte maneira: título do documento, ano e número em vez de autor, ano e página. Excepcionalmente, para as citações do Código de Direito Canónico usaremos: Cânone, número, e se necessário for, parágrafo e alíneas.

⁵³ A autoridade eclesiástica competente é o bispo responsável pela diocese. Uma pessoa jurídica eclesiástica pode ser um clérigo, religioso(a).

(Cânones, 804 – 806 do Direito Canónico). Em 2009 a Congregação para a Educação Católica, refere no seu nº 6, que “uma escola católica caracteriza-se pelo vínculo institucional que mantém com a hierarquia da Igreja”.

- *Educação e instrução baseadas nos princípios cristãos:* a escola católica tem como objetivo formar o homem nas virtudes e valores do cristianismo assentes numa cultura de paz, harmonia, liberdade, democracia, solidariedade, fraternidade e comunhão universal. Dito de outro modo, a escola católica participa na formação do homem e da mulher nas virtudes que os distingam e os habilitem a viver segundo o Evangelho de Cristo permitindo-lhes colaborar na edificação do reino de Deus *hic et nunc* (Sagrada Congregação para a Educação Católica, 1977).
- *O perfil e missão dos professores:* o sucesso da escola católica depende em grande medida dos seus professores. Estes devem estar bem preparados, munidos de ciência profana e religiosa (Vaticano II, *Gravissimus Educationis*, 1967). A nobreza da missão de ensinar na escola católica exige que os professores sejam imitadores do único Mestre Jesus Cristo dando testemunho não só com palavras, mas também com exemplos concretos através do seu comportamento (Sagrada Congregação para a Educação Católica, 1977).

Existem ainda outras dimensões da vida escolar que ajudam a compreender a especificidade da cultura organizacional da escola católica. Elencamos algumas delas:

- *A história:* o ensino tem uma longa história e tradição na Igreja católica. Ensinar, com efeito, é realizar um preceito de Jesus: «Ide, pois, ensinai a todas as nações...Ensinai a observar tudo o que vos mandei» (Mt 28, 19-20). O ensino está no coração da missão da igreja embora nem todos o tenham percebido desta maneira ao longo da história da igreja.
- *Os objetivos da escola católica:* a missão da Igreja Católica é a de evangelizar, proclamar a boa nova da salvação, de gerar pelo batismo novas criaturas em Jesus Cristo e de ensiná-las a viver como filhos de Deus. A Igreja entende que a escola católica é o centro em que se elabora, se vive e se transmite uma certa conceção do homem novo e da história de salvação dos homens. Nesse sentido, entende-se que a escola católica se insere na missão própria da Igreja na educação da fé (Sagrada Congregação para a Educação Católica, 1977). Dito de outro modo, a educação católica tem como objetivo “a formação integral da pessoa humana, orientada para o seu fim último e, simultaneamente, para o bem comum das sociedades” (Cânone 795 do Direito Canónico). Espera-se que os alunos das escolas católicas “sejam de tal modo formados que possam desenvolver harmoniosamente os seus dotes físicos, morais e intelectuais, adquiram um sentido mais perfeito da responsabilidade e o reto uso da liberdade, e sejam preparados para participar ativamente na vida social” (Cânone 795 do Direito Canónico).
- *O Projeto educativo da escola:* tem como fundamento a pessoa de Jesus Cristo. É Jesus que revela e promove o novo sentido da existência humana, transforma o homem e o habilita a viver de maneira digna, segundo o Evangelho e que encontra uma síntese quase perfeita nas bem-aventuranças (Mt 5, 3-12). É com base nesta referência explícita ao Evangelho de Cristo que os membros da

comunidade escolar católica são convidados, embora de modo diverso, a viver os princípios evangélicos, a fazerem deles normas educativas, motivações intrínsecas e metas de vida (Sagrada Congregação para a Educação Católica, 1977). “Jesus Cristo, com efeito, leva e nobilita o homem, valoriza a sua existência, constitui o paradigma e o exemplo de vida proposto aos jovens pela Escola Católica” (*ibid.*, 1977, nº 35).

- *Projeto curricular de escola*: pelas razões acima descritas ao falar do projeto educativo de escola, é importante sublinhar que o “ensino da religião”⁵⁴ na escola católica deve ser ministrado de modo explícito e sistemático, “a fim de que não venha a criar-se na mente dos alunos um desequilíbrio entre cultura geral e cultura religiosa” (*ibid.*, 1977, nº 50). Estas premissas ajudam a perceber a harmonia que deve existir nos conteúdos do ensino que se polarizam numa síntese entre cultura e fé e entre fé e vida (*ibid.*, 1977).

Deste modo, no projeto educativo e projeto curricular das escolas católicas não pode haver separação entre momentos de aprendizagem, momentos de educação, momentos de conhecimento e momentos de sabedoria. Cada uma das unidades curriculares não apresenta apenas conhecimentos científicos a assimilar, mas também valores e verdades a descobrir. Isto exige que os professores estejam sempre motivados na procura da verdade, de forma competente e inspirados pelo único Mestre (Congregação da Educação Católica, 1997). Nesta perspetiva, no projeto educativo e no projeto curricular das escolas católicas todas as unidades curriculares concorrem para a construção do homem novo.

- *Os valores*: dos vários valores católicos realçamos o sentido de vida comunitária. A comunidade se realiza no encontro e colaboração entre diversas presenças: alunos, pais, professores, pessoal administrativo e o pessoal não docente. A dimensão comunitária é vista aqui mais no sentido teológico do que sociológico na medida em que está em jogo a formação integral da pessoa humana através de uma teia de relações interpessoais de comunhão e unidade, e que permitem concretizar o ideal de formar a pessoa para que ela atinja uma certa configuração com Cristo. Por outro lado,

A dimensão comunitária da escola católica é (...) exigida não só pela natureza do homem e do processo educativo, como em todas as escolas, mas pela própria natureza da fé. Reconhecendo-se impotente para cumprir os deveres que derivam do próprio projeto educativo, a escola católica é consciente de que a comunidade que ela constitui deve alimentar-se continuamente e confrontar-se com as fontes donde dimana a razão da sua existência: a palavra salvífica de Cristo, como se exprime na Sagrada Escritura, na Tradição, sobretudo litúrgica e sacramental, e na existência daquelas que dela viveram e vivem. (Sagrada Congregação para a Educação Católica, 1977, nº 54)

- *Princípios norteadores da escola católica*: seis princípios estão no centro de toda organização da vida no contexto da escola católica, nomeadamente, o princípio da dignidade da pessoa humana, o princípio da igualdade, o princípio do bem comum, o princípio de participação e corresponsabilidade, o princípio da subsidiariedade e o princípio da solidariedade. Estes princípios estarão presentes, certamente, no ideário das escolas públicas e privadas ou público-privadas, porém, o diferencial encontra-se no espírito e na vivência destes princípios. No contexto da escola católica, os princípios ora elencados são

⁵⁴ Para aprofundar este tema pode ler-se o documento da Congregação da Educação Católica (1988).

vividos numa perspetiva teológica e não meramente humana ou sociológica.

O princípio da dignidade da pessoa humana é um dos pilares de todo o projeto educativo da escola católica. Isto significa que o ensino deve ser construído em torno dos valores relativos ao respeito da dignidade humana, igualdade, não-discriminação, liberdade e fraternidade entre as pessoas de todas as raças, etnias, cores, ideologias, crenças religiosas, partidos políticos entre outros. A dignidade humana reflete todo o mistério da criação do homem e da encarnação de Jesus Cristo que ao fazer-se homem e partilhar a condição humana despertou a humanidade para a grandeza do homem.

O princípio da igualdade decorre do princípio da dignidade da pessoa humana e encontra o seu fundamento no facto da procedência de todos do mesmo Deus. Feitos todos à imagem e semelhança de Deus ninguém deve ser discriminado por causa da sua origem, raça, sexo, religião, partido, ideologia, grau de instrução ou condição social. Professores, alunos e funcionários não docentes, independentemente da sua condição social, política ou religiosa têm as mesmas oportunidades de trabalho, estudo e sucesso nas suas atividades. Enfim, o princípio da igualdade impõe que todos e de modo igual sejam tratados com deferência e que ninguém seja tratado com discriminação e preconceito seja qual for o nível ou circunstância.

O princípio do bem comum é basilar na doutrina social da Igreja. De acordo com este princípio todos devem trabalhar para o bem de todos, havendo um dever de colaborar no desenvolvimento da comunidade humana e partilhar com todos aquilo que a todos pertence. De igual modo, este princípio defende o respeito e a proteção da *res publica*. Como refere o Papa Francisco (2015) na sua Carta Encíclica sobre a proteção do ambiente, devemos proteger a nossa casa comum e ninguém se deve subtrair desta missão tão urgente no mundo atual ameaçado pelo aquecimento global.

Princípio de participação e coresponsabilidade. O ensino católico inspira-se ainda em princípios gerais enunciados pelo Vaticano II, *Gravissimum Educationis* (1967) sobre a colaboração entre hierarquia e os operadores de apostolado. Pelo princípio de participação e coresponsabilidade, os diversos grupos que constituem a comunidade educativa são associados, segundo as respetivas competências, às decisões concernentes à escola católica e à aplicação das mesmas. Este princípio, posto em evidência pelo Concílio, aplica-se sobretudo na elaboração e realização do projeto educativo cristão.

Princípio da subsidiariedade. A atribuição das diversas responsabilidades é regulada pelo princípio de subsidiariedade, pelo qual a autoridade eclesiástica respeita em particular as competências profissionais próprias do ensino e da educação. Neste sentido, a autoridade eclesiástica respeita o trabalho dos profissionais contratados para desempenhar as várias funções previstas no organigrama da escola católica. Os que trabalham na escola católica recebem um mandato da hierarquia da Igreja, enquanto instituição apostólica, sendo que o elemento essencial desse mandato é a sintonia com as autoridades eclesiásticas (Sagrada Congregação para a Educação Católica, 1977).

O princípio da solidariedade assume aqui a dimensão de acolhimento e proteção dos mais desfavorecidos por meio de oportunidades de oferta de um ensino de qualidade que lhes permita uma certa inserção, integração e ascensão social. A

esse propósito a Congregação para a Educação Católica (2017) defende a necessidade de se humanizar a educação. Isto significa colocar a pessoa no centro da ação educativa, construindo relações que mantêm a comunidade viva, coesa e vinculada a um destino comum.

- *Estilo de liderança.* A liderança exerce uma forte influência na cultura organizacional das escolas (Peterson & Deal, 1998). Nas escolas católicas predominam os estilos de liderança por valores⁵⁵, o estilo de liderança pastoral e o estilo de liderança serviçal/liderança-serviço.

Liderança por valores, porque os valores evangélicos tendem a comandar a vida da escola, os membros da comunidade educativa se revêm naqueles valores e procuram adotar comportamentos e atitudes condizentes com os mesmos. A liderança da escola tem a responsabilidade de propor e discutir com a comunidade educativa o ideário católico que se resume nos valores do Evangelho de Jesus Cristo e na Declaração dos Direitos do Homem.

Liderança pastoral, inspirada da liderança de Cristo: “Eu sou o bom pastor. O bom pastor dá a sua vida pelas ovelhas” (Jo 10: 11); “Conheço as minhas ovelhas e as minhas ovelhas conhecem-me” (Jo 10: 14). Nesta senda, os diretores de escola para além das atividades de administração e organização escolar quotidianas são chamados a cultivar dentro da comunidade educativa os valores evangélicos, a conduzir a comunidade educativa num processo de transformação e conversão, a cuidar das almas através da orientação da vida espiritual dos alunos, dos professores, dos funcionários não docentes, dos pais e encarregados de educação (sempre num registo de proposta e nunca de imposição), assim como de toda a pastoral da escola mesmo quando se tem na equipa diretiva um outro membro responsável pela área da pastoral⁵⁶.

A liderança serviçal decorre da liderança pastoral e encontra o seu fundamento nas palavras e atitudes de Jesus Cristo: “O Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e dar a vida em resgate por todos” (Mc 10: 45) ou ainda: “O maior dentre vós será o vosso servo” (Mt 23: 11). Temos aqui uma liderança de serviço, de abaixamento, de humildade e de aniquilamento do líder em prol do crescimento da comunidade educativa.

- *A igreja:* é comum às escolas católicas possuírem um templo onde os membros da comunidade educativa podem recolher-se para a adoração ao Santíssimo, rezar, celebrar, confessar-se diante do sacerdote entre outras atividades. O templo está no centro da vida espiritual da escola e representa a presença de Deus no seio da comunidade escolar. Este é percecionado como um lugar de peregrinação comunitária em busca incessante do Senhor, o Deus da vida, que acalenta esperanças e concede oportunidades para que todos os membros alcancem com sucesso os seus objetivos. Esta realidade faz com que a escola católica viva como uma autêntica família de Deus, e por isso, muitas escolas católicas são chamadas também de escola-família pelo facto dos membros

⁵⁵ Sobre a liderança por valores assinalamos a nossa Dissertação de Mestrado, defendida em 2010, na Universidade Católica Portuguesa, que trata pormenorizadamente essa questão da “Direção Por Valores”.

⁵⁶ A Congregação para a educação católica (2014) pede que “na liderança não estejam burocratas, mas pessoas competentes” (nº 7). Ou seja, a escola católica distancia-se dos modelos de liderança lineares, *top-down*, burocráticos, preferindo lideranças competentes focadas no desenvolvimento das pessoas.

estarem ligados de forma afetiva e efetiva a um Deus que ilumina a vida de todos e de cada um e pelo facto também dos membros reconhecerem uma procedência comum nesse mesmo Deus que é um pai para todos sem discriminação. Isto tem implicações nas relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa e o exterior, na medida em que as mesmas passam a ser intermediadas pelos valores evangélicos e pela espiritualidade cristã da escola. Em síntese, sem pretendemos ser exaustivos os principais elementos de identificação da cultura organizacional da escola católica são os que se apresentam na figura 1.

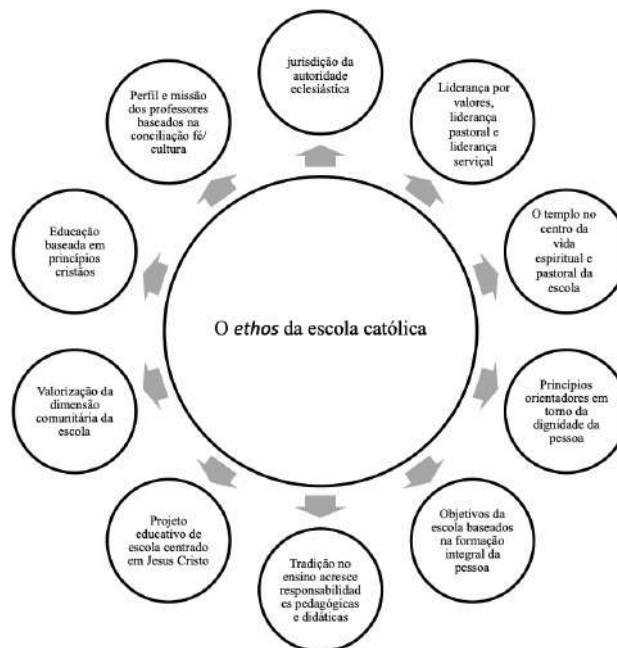


Figura 1: *Ethos* da escola católica

5 Notas finais

A escola católica é uma organização com uma especificidade cultural que influencia a vida dos membros da comunidade escolar. A expressão máxima idiossincrática desta escola está no projeto educativo que tem no centro a pessoa Jesus Cristo, Único Mestre e Modelo de conduta social para todos. As unidades curriculares não se limitam apenas a transmitir conhecimentos científicos, mas elas colaboram também na busca incessante da verdade e na formação do homem novo segundo os princípios evangélicos interpretados à luz da Tradição da Igreja, da História da Salvação, do Magistério da Igreja Católica e da Experiência do Povo de Deus. Por fim, a escola católica fundamenta-se na ordem do Criador de investigar para dominar a terra (Gn 1) e no imperativo de Cristo que manda evangelizar todos os povos (Mc 16: 15) e a amarmos uns aos outros (Jo 16: 15).

Sabe-se também que a implementação e vivência dos valores, símbolos, rituais e tradições na escola católica levantam algumas questões políticas, ideológicas, religiosas e culturais em muitos lugares, como em França, Portugal, Espanha e Angola (só para dar alguns exemplos), por causa da questão da liberdade religiosa e da liberdade de consciência e dos ideais republicanos. Por isso, a cultura organizacional escolar será

sempre para os membros da comunidade educativa uma proposta de vida escolar e evitar-se-á a todo o custo a imposição dos valores católicos. No entanto, a escola católica fará os possíveis para que os valores e princípios apregoados por si sejam vividos por todos num ambiente de total liberdade e de respeito pela pessoa humana e de aceitação das diferenças culturais, políticas e religiosas, uma vez que o Evangelho condena todo e qualquer tipo de discriminação.

6 Referências

- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baars, S., Shaw, B., Mulchay, E., & Menzies-LKMco, L. (2018). School cultures and practices: Supporting the attainment of disadvantaged pupils. Research report. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730628/London_Effect_Qual_Research_-_Research_Report_FINAL_v2.pdf
- Bíblia Sagrada Africana (2004). Maputo/ Luanda: Paulinas.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: ASA.
- Concordada entre a Santa Sé e a República Portuguesa, 7 de maio de 1940.
- Congregação da Educação Católica (1988). Dimensão religiosa da educação na escola católica: Orientações para a reflexão e a revisão. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_po.html
- Congregação da Educação Católica (dos Seminários e dos Institutos de estudo) (1997). A escola católica no limiar do terceiro milénio. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html
- Congregação para a Educação Católica (2009). Carta circular n.º 420/2009 aos presidentes das conferências episcopais sobre o ensino da religião na escola. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html
- Congregação para a Educação Católica (2014). Educar hoje e amanhã: Uma paixão que se renova (Instrumentum laboris). http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html#_Toc384723549
- Congregação para a Educação Católica (2017). Educar ao humanismo solidário. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html
- Constituição da República de Angola (2010).
- Costa, J. A. (2003). Imagens organizacionais da escola (3ª ed.). Porto: ASA.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, Resolução 217 A III, de 10 de Dezembro 1948 da Organização das Nações Unidas.
- Decreto Presidencial nº 302/19, de 21 de outubro (Acordo Quadro entre a República de Angola e a Santa Sé).
- Delors, J., Al-Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., . . . Nanzhao, Z. (1998). Educação: Um tesouro a descobrir. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). São Paulo: Cortez.
- Dicionário de Língua Portuguesa (2013). Porto: Porto Editora.
- Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés. (Publiée au Journal officiel du 2 janvier 1960)
- Lombardia, P. & Arrieta, J. I. (1984). Código de Direito Canónico Anotado (J. Marques, Trad.). Braga: Edições Theologica.

- Jerald, C. D. (2006). School culture: "The hidden curriculum". The center for comprehensive school reform and improvement. www.centerforcsri.org
- Lei nº 12/91, março (Lei de Revisão Constitucional)
- Lei nº 18/91, de 18 de maio (Lei que institucionaliza o ensino particular)
- Lei nº 23/92, de 16 de setembro (Lei de Revisão Constitucional - Lei que estabelece o regime democrático em Angola).
- Lombardia, P. & Arrieta, J. I. (1984). Código de Direito Canónico Anotado (J. Marques, Trad.). Braga: Edições Theologica.
- Marrou, H. – I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Seuil.
- Munck, J., Ville, S., Deville, B., Dupuis, M., Fossion, A., Michel, É., Selderslagh, G., & Villers, M. (2012). Pour penser l'école catholique au XX^e siècle. https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2020/02/brochure_demunck_web.pdf
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%C3%B3nio%20n%C3%B3voa.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf
- Papa Francisco (2015). Carta Encíclica *Laudato si* sobre o cuidado da casa comum. http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Papa João Paulo II (1983). Código de direito canónico: *Codex Iuris Canonici*. Lisboa: Conferência Episcopal de Portugal.
- Peterson, K., & Deal T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership* 56 (1), 28-30.
- Pinto, J. L. (2005). *A escola global. Quo vadis?* Porto: Campo das Letras.
- Ryan, W., Perrier, P., Maher, M., Murphy, A., Turner, W., & Burns, J. (1912). Schools. In *The catholic encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. <http://www.newadvent.org/cathen/13554b.htm>
- Sagrada Congregação para a Educação Católica (1977). *A Escola católica*. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html
- Schein, E. H. (1991). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14. file:///Users/mac/Downloads/School_culture.pdf
- Tumbula, S. H. (2013). *Culturas organizacionais e liderança nas escolas: A gestão por valores*. Luanda: Texto.
- Vaticano II (1967). Declaração sobre a Educação Cristã *Gravissimum Educationis* (pp. 201-212). Braga: Secretariado Nacional do apostolado da Oração.
- Wieviorka, M. (2010). *Nove Lições de Sociologia: Como abordar um mundo em mudança*. Lisboa: Teorema.

O sucesso e a inclusão socioeducativos: contributos decorrentes da intervenção multissituada dos assistentes sociais nas escolas

Sandra MG Antunes¹
sandramgantunes@gmail.com

¹ Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego/CI&DEI/Instituto Politécnico de Viseu/Portugal

Resumo

Este artigo é subsidiário do corpo de conhecimento e dos pressupostos reflexivos em que ancora a tese de doutoramento que temos em curso sobre a natureza da intervenção dos assistentes sociais nas escolas portuguesas, propondo-se, designadamente, refletir sobre: a) as mais recentes intervenções legislativas no domínio da educação, que têm assumido uma lógica crescentemente territorializada e compensatória consonante com; b) a multidimensionalidade das práticas profissionais desenvolvidas pelos assistentes sociais, e; c) os contributos positivos que podem decorrer da sua crescente inscrição profissional nas escolas. O marco teórico utilizado radica nas perspetivas ecossistémicas sobre a escola, cartografada como campo multidimensional de intervenção profissional. Metodologicamente, a natureza da pesquisa é qualitativa, de tipo exploratório-descritivo, e os pressupostos que enformam a nossa análise argumentativa decorrem da análise de conteúdo a que foi submetido o acervo documental. Os achados teóricos parciais confirmam a fulcralidade da intervenção dos assistentes sociais no contexto escolar, legitimada pelos efeitos positivos que decorrem das suas práticas para a inclusão socioeducativa e o sucesso escolar de todos os alunos.

Palavras-Chave: Políticas Educativas; Assistente Social; Intervenção Profissional; Inclusão Socioeducativa.

Introdução

Este trabalho é resultante da pesquisa que subjaz à nossa tese de doutoramento em Serviço Social projetada para mapear o campo de atuação dos assistentes sociais (AS) nas escolas portuguesas, conhecer e compreender as dimensões da sua intervenção, e a natureza das práticas profissionais em que, a mesma, se concretiza, considerando os seus contributos positivos para a mediação das relações socioeducativas entre os vários subsistemas e agentes educativos – a escola, os estudantes, as famílias e as comunidades – que constituem o ecossistema escolar, e a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos.

Expondo algumas das evidências emergentes do estudo que temos vindo a realizar, a estrutura deste artigo responde ao triplo desígnio de refletir sobre: i) as mais recentes intervenções legislativas no domínio da educação que, assumindo uma lógica crescentemente territorializada e compensatória, têm propiciado a contratação de assistentes sociais; ii) a multidimensionalidade do conhecimento e das práticas de intervenção destes profissionais concretizadas nos vários sistemas que compõem o ecossistema escolar; iii) os contributos positivos decorrentes da inscrição profissional de assistentes sociais nas escolas, mormente, para a promoção de percursos escolares inclusivos e para o sucesso educativo de todos os estudantes.

Procedimentos metodológicos

A metodologia na base do presente artigo segue, em consonância com os seus objetivos, os princípios respeitados em estudos exploratório-descritivos, de natureza qualitativa, assentando numa revisão seletiva de literatura.

Três campos de pesquisa bibliográfica contribuíram para o acervo documental que informa as várias secções deste artigo, assim, respetivamente: i) do campo da ciência política, foram coligidos e analisados os vários diplomas jurídicos que, em Portugal, regulam o setor educativo e que, em concomitância, enquadram a participação profissional dos assistentes sociais nas escolas portuguesas; ii) como marco teórico-concetual retivemos a proposta de leitura heurística advinda das teorias ecossistémicas que perspetivam a escola, enquanto espaço de intervenção profissional aberto aos assistentes sociais, como um ecossistema socioeducativo complexo; iii) do campo do serviço social escolar, recolheram-se e analisaram-se publicações que, espelhando a diversidade das práticas profissionais concretizadas pelos assistentes sociais nas escolas, permitem espelhar e compreender a sua multidimensionalidade, bem como os contributos que delas respaldam.

O *corpus* documental resultante da pesquisa foi posteriormente submetido a procedimentos de análise de conteúdo (de exploração, direta e qualitativa) e a princípios de análise argumentativa.

A política educativa nacional

As diferentes medidas de política educativa concebidas desde 1986, ano de publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, enfatizaram primordialmente a organização e a expansão do sistema educativo com reflexo na autonomização da gestão das escolas e na evolução crescente dos níveis de escolarização da população estudantil, mas secundarizaram o problema do insucesso escolar, que tendo sido diretamente enquadrado por dois programas (muito por pressão internacional) – o PIPSE⁵⁷ e o PEPT⁵⁸ – programas que, tendo surtido efeito sobre o cumprimento das metas relativas à escolaridade obrigatória, não resolveram o problema do insucesso escolar.

À chegada ao ano de 1996, dez anos passados sobre a publicação da LBSE, cumpriu-se finalmente a meta de 100% de escolarização aos 14 anos, indiciando os efeitos positivos decorrentes das reformas adotadas, ao mesmo tempo que se assinalava uma mudança de perspetiva política: o combate ao insucesso passou a privilegiar políticas focadas nos processos de ensino-aprendizagem, tendencialmente apostadas na adaptação do sistema

⁵⁷ O *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE) foi um programa de curta duração (abandonado em 1992) apostado em combater as elevadas taxas de abandono e desistência escolar, e reduzir as taxas de reprovção e de repetência, de modo a efetivar a escolaridade obrigatória de 9 anos por via de um reforço da ação e dos meios educativos em zonas prioritárias de intervenção, promovendo um novo modelo de organização de escola, responsável pelo apoio social dos seus alunos (Presidência do Conselho de Ministros, 1988).

⁵⁸ O *Programa Educação Para Todos* (PEPT 2000), que sucedeu ao PIPSE, assumiu-se como “um programa interdepartamental cujo principal objectivo é mobilizar vontades e rendibilizar recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante”, seguindo de perto as lógicas de implementação e gestão desconcentrada adotadas para o PIPSE, e pretendendo “intensificar e assegurar a continuidade dos esforços envidados no âmbito daquele Programa” (Presidência do Conselho de Ministros, 1991).

de ensino à crescente diversidade dos alunos que o povoam, e às problemáticas socioeconómicas que os acompanham. Destarte, a perspectiva de que a resolução dos problemas vividos nas escolas requer a constituição de parcerias e a organização de dinâmicas potenciadoras da integração social e escolar das crianças e do envolvimento das suas famílias, e respetivas comunidades locais, desembocou na medida política dos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), publicada pelo Despacho n.º 147-B/ME/96.

A medida de política educativa TEIP assumiu como principal finalidade a concretização do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso na educação dos alunos de escolas localizadas em áreas geográficas sinalizadas como problemáticas, pela confluência de populações socialmente excluídas e pela aglomeração de problemas existentes nos ambientes escolares, inscrevendo-se na matriz das políticas de “discriminação positiva”. Os TEIP delimitam, desta forma, espaços territoriais de intervenção educativa para os quais é convocada a participação dos atores locais, incluindo as “autarquias locais, associações culturais e associações recreativas”, visando o desenvolvimento de projetos educativos plurianuais específicos e ajustados à realidade escolar da unidade territorial, estruturados para responder aos problemas diagnosticados (Ministério da Educação, 1996).

Entretanto, no ano de 1999, regulado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, ulteriormente revisto, surgiu o *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF), concebido como uma resposta educativa no combate à exploração do trabalho infantil, por via da reintegração de crianças e jovens em percursos escolares regulares, almejando o cumprimento da escolaridade obrigatória e o ingresso no mercado de trabalho (Assembleia da República Portuguesa, 2003).

A segunda geração do Programa TEIP haveria de ter início no ano letivo de 2006/2007⁵⁹, priorizando o combate à exclusão escolar e social e a violência urbana, e integrando 35 agrupamentos/escolas não agrupadas de Lisboa e Porto. Dois anos depois, já denominado TEIP2, o programa foi expandido a mais 24 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de outras zonas urbanas e de zonas rurais (Assembleia da República Portuguesa, 2008), e, em novembro de 2009, abrangeu mais 45 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, perfazendo um total de 104, consideradas as suas três fases.

Já em 2012, o programa entrou na sua terceira geração (TEIP3) e contemplou 137 escolas não agrupadas/agrupamentos de escolas de todo o país. Ainda que preservando os princípios que presidiram ao seu lançamento, o TEIP3 veio reforçar a importância da articulação entre as escolas, os parceiros sociais e as instituições de formação locais, e a criação de condições para uma transição qualificada da escola para a vida ativa (Assembleia da República Portuguesa, 2012).

Formalmente legislados desde 1998⁶⁰, os *Contratos de Autonomia* (CA) configuram outra medida política que veio concretizar a transferência de competências e de responsabilidades do Ministério da Educação para as escolas, permitindo-lhes decidir

⁵⁹ Após um interregno de 7 anos.

⁶⁰ Foi, todavia, necessário aguardar por 2008 para que fossem celebrados os primeiros vinte e dois CA, formalizados com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, mais tarde alterado pela publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Assembleia da República Portuguesa, 2012a).

sobre matérias administrativas, financeiras, estratégicas, pedagógicas e organizacionais, e responsabilizando-as pela criação de estratégias e medidas que potenciem a participação das famílias e dos parceiros locais na sua gestão estratégica.

Seguindo a mesma orientação, o *Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar* (PNPSE), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, publicada a 11 de abril de 2016, veio estabelecer que deveriam ser as próprias escolas a delinear planos estratégicos de ação, organizativa e curricularmente ajustados à sua realidade, em estreita articulação com os parceiros educativos do território em que se localizam – autarquias, instituições da comunidade e entidades formadoras locais – visando melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos, e, em respaldo, ampliar o sucesso educativo (Presidência do Conselho de Ministros, 2016).

As medidas políticas a que aqui aludimos enformam uma orientação da política educativa assente em dois axiomas: i) por um lado, a ênfase no papel e na importância da educação no combate à desigualdade social, associando exclusão social a exclusão educativa e considerando a necessidade de uma intervenção compensatória ou de discriminação positiva, efetivadora da “igualdade de oportunidades” e impregnada de uma lógica de democratização; ii) por outro, numa linha de continuidade com os pressupostos orientadores do movimento legislativo que as antecedeu, a ligação da educação ao desenvolvimento do país e à senda da desconcentração e descentralização da administração educacional e da autonomização das escolas e autarquias na gestão de projetos para os seus territórios, corporizando uma lógica de modernização.

É neste contexto e quadro legal que os assistentes sociais têm vindo a ser considerados como profissionais a (re)integrar⁶¹ nas escolas, ainda que com um enquadramento e número variáveis de medida para medida. Assim, desde o PIEF, que previa a possibilidade de contratação de profissionais especializados nas áreas da Psicologia, numa das áreas do Trabalho Social, ou detentores de currículo relevante para serem selecionados como Técnicos de Intervenção Local (TIL), passando pelas segunda e terceira gerações do Programa TEIP, pela celebração dos Contratos de Autonomia, culminando com o PNPSE, que estes profissionais foram sendo contratados e integrados nas escolas nacionais, desconhecendo-se, na atualidade, o seu número exato. A este respeito, segundo um estudo de Mendes (2017), existiam, em 2017, cerca de 112 assistentes sociais para os 811 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, número que acreditamos ter vindo a crescer até aos dias de hoje, ainda que de forma insuficiente para equilibrar o rácio destes profissionais por aluno (Mendes, 2017).

O lugar multissituado dos Assistentes Sociais no ecossistema educativo

Uma das lentes teórico-concetuais mais utilizadas nos países onde o campo do serviço social escolar se encontra enraizado e desenvolvido provém das abordagens sistémicas, tais como a perspetiva ecossistémica (Clancy, 1995; Gitterman & Germain, 1976;

⁶¹ No nosso país, o serviço social escolar surgiu nos anos de 1970 no âmbito da atuação do Instituto de Ação Social Escolar que, integrado nos serviços de Ação Social, foi criado para fazer face a situações de carência socioeconómica dos alunos e suas famílias, tendo sido extinto em 1992/93. Mais tarde, em 1991, foram criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que integraram, nas suas equipas multidisciplinares, os Assistentes Sociais que, entretanto, trabalhavam nas escolas portuguesas, mas que na sua composição sempre apresentaram uma expressiva prevalência de Psicólogos (Sousa & D’Almeida, 2015).

Pardeck, 1996; Ungar, 2002) e o modelo relacional escola-comunidade-aluno (Allen-Meares & Montgomery, 2014; Camacho, 2000), que consideram que os alunos, bem como os demais agentes educativos, participam, para lá da escola, de outros sistemas sociais que condicionam o seu comportamento, e que essa influência, a par da que resulta da interação entre os múltiplos sistemas, têm de ser consideradas numa intervenção profissional que se deseje eficaz (Sousa & D'Almeida, 2018).

O ambiente ecológico que rodeia os alunos, tomados como foco da intervenção, é composto por diversos microssistemas como a sala de aula, os grupos de pares, o recreio e os espaços informais da escola, a família e a vizinhança, e por mesossistemas que resultam das inter-relações que ocorrem entre dois ou mais desses microssistemas. Sendo que ambos os sistemas, micro e meso, estabelecem interações e são afetados por macrossistemas, de cariz mais institucional, como sejam os sistemas educativo, legal, político, económico e cultural (Dupper, 2003; Richard & Villareal Sosa, 2014).

A escola é, por conseguinte, entendida como uma organização social complexa que funciona como um sistema aberto à sua envolvente externa. Socialmente organizada para assegurar funções de especial relevo, a escola é, então, uma instituição que, pela sua permeabilidade, reflete e transmite os valores e as normas sociais dominantes em um determinado momento histórico, espelhando, nas suas políticas, nos seus procedimentos e no ambiente organizacional, os problemas e conflitos sociais que existam (Bourdieu, 2007; Stone & Moragne-Patterson, 2017).

A natureza mais ou menos ajustada dos comportamentos dos alunos, eventualmente na base de problemas de integração e de comunicação com reflexo na sua aprendizagem e sucesso educativo, é, por conseguinte, resultado da maior ou menor congruência que se estabelece entre as normas e expectativas de que os alunos são portadores, considerada a sua origem sociofamiliar, e as normas e expectativas que a estrutura e o ambiente escolar emanam (Bourdieu, 2007; Dupper, 2003). Ora, neste quadro, os assistentes sociais que trabalham nas escolas deparam-se com três grandes desafios:

- Transformar a perspetivação dos “problemas dos alunos” em problemas que, sendo por eles vivenciados, são consequência de um desajuste temporário entre as suas competências académicas e comportamentais e as tarefas académicas e sociais que o ambiente escolar lhes impõe;
- Considerar um duplo foco nas suas práticas interventivas; por um lado, fortalecer as estratégias de *coping* e o potencial de crescimento dos estudantes, por outro, melhorar a qualidade do ambiente escolar (Dupper, 2003; Germain, 1999);
- Por fim, estender a sua intervenção crítico-reflexiva a todos os sistemas que obstem ao bem-estar e sucesso educativo dos alunos, concretizando intervenções junto dos vários agentes, grupos, e comunidades, e mobilizando os recursos disponíveis nas políticas sociais, numa perspetiva micro, meso e macro (Garret, 2007).

Em suma, as relações problemáticas que deflagram no contexto escolar são, à luz da lente teórica ecossistémica, resultantes da dissonância existente entre as características do ambiente escolar e as características dos sujeitos nelas envolvidos, podendo a sua explicação residir nos outros sistemas sociais a que o indivíduo pertence (família,

comunidade local, grupos de pares, sistema económico, ...), e que condicionam a sua posição no sistema escolar (*person in their environment*). Assim sendo, a intervenção social deve focar-se no reajustamento das relações e transações sociais que os indivíduos estabelecem dentro e entre os seus vários sistemas de pertença e o ambiente escolar (Camacho, 2000; Dupper, 2003; Healy, 2014; Stone & Moragne-Patterson, 2017).

Concetualizado – como multissistémico – o domínio de intervenção dos assistentes sociais escolares, entendese a profusão de práticas profissionais de que os mesmos dispõem, segundo a literatura, para concretizar o seu agir profissional. Ensaando uma representação dessas práticas no ecossistema escolar, e alocando-as à diversidade de sistemas ou níveis em que elas podem ocorrer, construiu-se a Figura 1.

De entre a panóplia de intervenções concretizadas pelos assistentes sociais que trabalham nas escolas, a dimensão do suporte e acompanhamento social, emocional e comportamental dos alunos e respetivas famílias é a mais enfaticamente apontada; destacando-se, numa linha de intervenção mais direta e focalizada no aluno, o seu papel de aconselhamento, gestão de casos e resolução de problemas, a par de uma outra mais indireta e mais focada no sistema, orientada para a dinamização de ações de prevenção e sensibilização sobre temáticas várias (Amaro & Pena, 2018; Barreiros & Serra, 2018; Sousa & D’Almeida, 2018; Vaz, D’Almeida, & Sousa, 2018).

Para lá dessa primeira e mais expressiva área de atuação, a sua atuação mediadora ao nível das relações aluno/família e escola/família é imprescindível. Neste âmbito caber-lhes desenvolver estratégias de intervenção que minimizem as manifestações da questão social nas escolas e que, ainda que não diretamente relacionadas com o processo de ensinoaprendizagem, ao fragilizar os alunos, as famílias e os demais agentes educativos respaldam negativamente no acesso, na permanência e no sucesso educativo das crianças e dos jovens. Da relação refletida e reflexiva que estabelecem com os alunos e as famílias deverá resultar uma análise que promova a conscientização dos próprios sujeitos (alunos/famílias/funcionários/professores) sobre os fatores que determinam a sua situação e sobre a forma como podem, por via do seu comportamento, alterar essa mesma situação de desvantagem e promover a mudança (Carvalho, 2018).

Os problemas das famílias (desemprego, divórcio, alcoolismo, toxicodependência, violência doméstica, ..., entre outros) são problemas vividos e sentidos pelos seus filhos que, os internalizando ou externalizando, os transportam consigo para a escola. As práticas de mediação reflexiva em que os assistentes sociais se envolvem com os alunos, as famílias e os professores são estratégicas para mitigar os efeitos da questão social no ambiente educativo escolar, e, em contraciclo, para auxiliar os pais no seu papel de educadores-parceiros da escola, contribuindo para o seu empoderamento e atuando no sentido da sua advocacia, em situações em que estejam em causa a compreensão e transgressão de regras e normas escolares, como ocorre em casos de indisciplina, absentismo, abandono escolar, *bullying*, comportamentos delinquentes, sexualidade, ..., ou consumo de substâncias ilícitas. Sendo igualmente importantes as atividades que desenvolvem e as iniciativas que promovem para criar espaços de comunicação e contacto que potenciem o envolvimento e a participação das famílias na vida escolar (Amaro & Pena, 2018; Barreiros & Serra, 2018; Bye, 2007; Camacho, 2000; Dupper, 2003a; Kelly, Raines, Stone, & Frey, 2010; Sousa & D’Almeida, 2015; Vaz, D’Almeida, & Sousa, 2018).

A realização de diagnósticos sociais e do trabalho em rede no quadro da implementação de políticas sociais é mais uma das vertentes da atuação dos assistentes sociais que intervêm na educação, acreditando-se que, por força da sua perspectiva holística e crítica sobre a realidade social, podem informar e mobilizar a comunidade escolar em torno de projetos educativos participados e ajustados às necessidades sentidas e aos recursos disponíveis no território educativo (Camacho, 2000). A posição privilegiada que ocupam nas relações que estabelecem com os parceiros e outras organizações e instituições locais permite-lhes, adicionalmente, identificar e coordenar os recursos da comunidade no sentido de a mobilizarem para responder às necessidades dos alunos e das suas famílias, potenciando as parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias (Finnigan-Carr & Shaia, 2018), e intervindo, a título de exemplo, na integração de crianças imigrantes (Greenberg, 2014) e na promoção da inclusão social (Almeida, Peixoto, & Oliveira, 2018; Gomes, 2018).

A intervenção dos assistentes sociais comporta uma dimensão política passível de contribuir para a reforma das próprias políticas sociais, tendo em vista otimizar o seu ajustamento às necessidades dos sujeitos a quem se dirigem, o que, no contexto das escolas, implica os assistentes sociais a intervir nos sistemas que obstem à igualdade de oportunidades de acesso e frequência do ensino para todos os alunos, relevando a dimensão macro da sua intervenção (Quinn, 2007; Wilson, 2007), contribuindo para o desenvolvimento do tecido social dos territórios em que as escolas se localizam. Tal orientação pressupõe um trabalho de análise crítica e intervenção holística da e na realidade social dos alunos, das suas famílias, das dinâmicas escolares, da comunidade e do território em que a escola se localiza (Amaro & Pena, 2018; Barreiros & Serra, 2018; Ribeiro, Sousa, & D'Almeida, 2018; Sousa & D'Almeida, 2018).

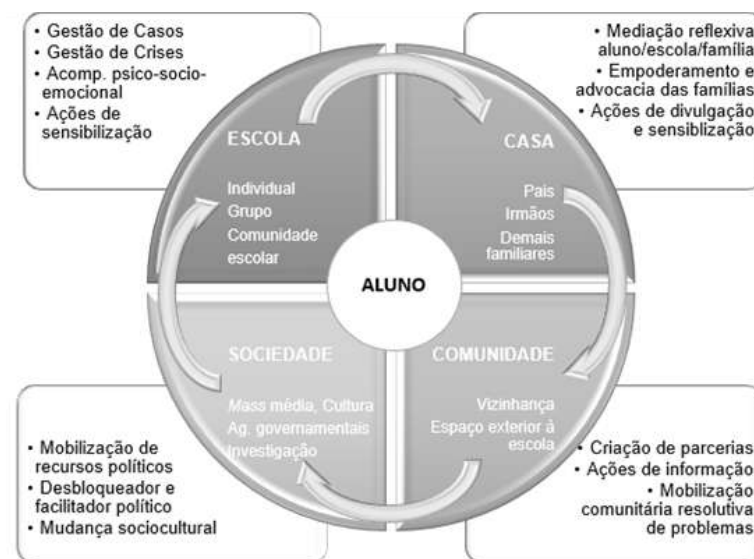


Figura 1: A ecologia das práticas de intervenção dos assistentes sociais escolares.

Os contributos decorrentes da intervenção dos assistentes sociais escolares

No respeitante aos contributos que podem respaldar das práticas em que se concretiza a intervenção profissional dos assistentes sociais nas escolas, é possível encontrar, na literatura internacional, alguns artigos de síntese que refletem a eficácia dessa

intervenção e a ampla gama de efeitos positivos dela decorrentes, adjuvantes da inclusão e do sucesso socioeducativos de todos os alunos.

Num estudo quantitativo conduzido no ano letivo de 2008-2009, em cem dos maiores distritos escolares norte-americanos, Alvarez, Bye, Bryant, & Mumm (2013) examinaram a influência que a presença de assistentes sociais nas escolas exerciam sobre os resultados educativos, o número de estudantes que completavam o ensino secundário, as taxas de graduação e as taxas de abandono, tendo concluído, com base numa análise de variância, que o número de assistentes sociais existentes nos distritos escolares se relacionava positiva e fortemente com o número de alunos que completaram os seus estudos de nível secundário, sendo um preditor significativo. De igual forma, na revisão de literatura que empreenderam, os autores referem vários outros estudos que atestam contributos positivos decorrentes da presença e intervenção profissional dos assistentes sociais escolares, designadamente sobre: a melhoria global da performance académica (Newsome, Anderson-Butcher, Fink, Hall & Huffer, 2008, cit. por Alvarez, Bye, Bryant, & Mumm, 2013); a redução significativa das taxas de insucesso, de violência, de *bullying*, e o consumo de drogas pesadas (Pritchard & Williams, 2001, cit. por Alvarez, Bye, Bryant, & Mumm, 2013).

Corroborando as evidências apuradas por Pritchard e Williams (2001, cit. por Alvarez, Bye, Bryant, & Mumm, 2013), Bent-Goodley (2018) reflete sobre o papel que os assistentes sociais podem assumir na mitigação de fenómenos de violência escolar e *bullying*, designadamente na sua identificação e resposta por via da dinamização de iniciativas de informação e formação direcionadas aos agentes educativos e às famílias, ações suscetíveis de facilitar o reconhecimento e a identificação das ameaças, e de promover ambientes escolares preventivos, capazes de agir de forma concertada ante as situações. A sua intervenção é também importante na criação de relações empoderadoras que encoragem os alunos a reportar as situações de violência (*bullying*, violência no namoro, delinquência, ...) de forma apoiada, e na promoção de dinâmicas escolares que assegurem a segurança das crianças e jovens vitimizados, dentro e fora do sistema escolar, envolvendo as famílias, a comunidade e as organizações e parceiros locais.

No artigo de Allen-Meares, Montgomery, e Kim (2013), assente numa revisão sistemática de literatura que reuniu, como *corpus* para análise, dezoito estudos realizados sobre os efeitos decorrentes das intervenções de nível 1 e 2 enquadradas no programa *Response to Intervention* (RTI)⁶², foram apurados vários efeitos positivos em domínios tão diversos como a saúde sexual, a autoestima e identidade, a diminuição da agressividade, do *bullying*, da violência e da indisciplina, ou o aumento da assiduidade dos alunos e da sua *performance* académica, para além da melhoria generalizada do clima escolar.

⁶² O programa *Response to Intervention*, introduzido em 2004 nas escolas estado-unidenses, corresponde a um sistema de apoio assente na conceção e desenvolvimento de projetos inovadores direcionados à resolução dos problemas académicos e socioemocionais dos alunos, através de processos de intervenção primária diferenciada segundo três níveis (*3-tier*), a fim de evitar o encaminhamento dos alunos para serviços de educação especial. A lógica que subjaz ao processo RTI aparece geralmente representada de forma piramidal, ilustrando a desigual percentagem de alunos que é foco de cada tipo de intervenção: tier I = 80%, intervenções de espectro amplo, focadas na mudança curricular, em programas comunitários e no envolvimento das famílias e outros *stakeholders*; tier II = 15%, intervenções seletivas, focadas em alunos em risco, com intervenções em grupos/turmas de alunos; tier III = 5%, intervenções por indicador, que contemplam programas dirigidos aos estudantes (e suas famílias) com problemas concretos (Tolan, Guerra, & Kendall, 1995).

A eficácia da prática do serviço social escolar pode, ainda, ser apreciada no trabalho de Sabatino, Mayer, e Timberlake (2006). Nele, os autores identificam e analisam quarenta artigos científicos (publicados entre 1998 e 2004) que avaliam as intervenções concretizadas por assistentes sociais escolares (com base em metodologias de avaliação quantitativa ou *designs* quase-experimentais), expondo a diversidade de problemas, objeto de intervenção, os modelos conceituais utilizados, o nível educacional das crianças envolvidas e o alcance das práticas adotadas. Focando-nos, somente, nos resultados, é possível confirmar que cerca de 61% dos problemas foi totalmente resolvido, 33% das intervenções redundou em resultados inconclusivos, e que apenas 6% das mesmas se revelaram ineficazes. Entre os principais problemas intervencionados encontravam-se: a violência e os comportamentos agressivos; problemas comportamentais; a assiduidade e o sucesso acadêmico; o abuso de substâncias ilícitas; as relações entre pares; os comportamentos sexuais; o apoio social e familiar; problemas de saúde mental.

Num outro trabalho de meta-análise realizado por Franklin, Kim, e Tripodi (2009), que examinou 21 estudos (publicados entre 1980 e 2007) de avaliação da eficácia das práticas dos assistentes sociais escolares na resolução de problemas (internalizados e externalizados) e na melhoria dos resultados escolares dos alunos, os autores concluíram do impacto positivo que a presença de assistentes sociais nas escolas pode ter sobre esses mesmos aspetos, com maior incidência no bem estar emocional, mental e comportamental dos alunos, com relativo respaldo nos seus resultados escolares, como reflexo de intervenções educativas mais individualizadas.

Sendo abundante a literatura que reflete sobre o potencial contido na intervenção dos assistentes sociais escolares, espelhando um campo profissional de contornos difusos, que cobre os vários sistemas que compõem o complexo ecossistema escolar, e patenteando a profusão de problemas e sujeitos a intervencionar, e das práticas e serviços a disponibilizar, é parco o número de publicações que avaliam de forma objetiva os impactos gerados pelo seu agir profissional. Se, por um lado, a assinalável amplitude do espaço de intervenção destes profissionais justifica, em parte, as dificuldades da avaliação dos impactos decorrentes da sua intervenção, por outro, as práticas exigidas, em simultâneo, profissionais e de investigação, concorrem para o explicar; não existindo, ainda, no caso português, uma inscrição profissional suficientemente sólida, quer em número de profissionais quer em esteio histórico, que permitam a investigação sistemática, teórica e criticamente orientada, nem a implementação sustentada em evidências ou a documentação das práticas realizadas.

Notas conclusivas

As políticas educativas que têm vindo a ser adotadas no nosso país reabriram as escolas, como campo profissional, aos assistentes sociais, elegendo-os como eventuais atores num movimento legislativo que delega nas escolas, organizadas em torno de um território comum, competências para gerirem os seus recursos de acordo com as necessidades educativas da população, em resposta às quais devem – em conjunto com os parceiros e demais *players* da comunidade – organizar planos educativos que, estrategicamente, enquadrem a sua atuação futura, visando a promoção do sucesso educativo dos seus alunos e o desenvolvimento social da comunidade.

Enquanto participantes na implementação das políticas educativas e na intervenção em problemáticas que, sendo expressões da questão social, emergem nos contextos escolares, os assistentes sociais mobilizam a tríplice dimensão do seu arcabouço interventivo (ético político, teórico-metodológico e técnico-operativo) na concretização de uma complexa constelação de práticas profissionais ajustadas aos diferentes sistemas que se entrecruzam no ecossistema escolar dos alunos, tomados como sujeitos-foco de intervenção.

O agir profissional dos assistentes sociais nas escolas advém fundamental para a implementação e gestão articulada das políticas educativas e, pelas competências que detêm, em que destacamos a sua abordagem holística, crítica e reflexiva, para prestar apoio psico-socio-emocional aos alunos e suas famílias, para a prática da advocacia, para a mediação intercultural, para a dinamização de ações e programas de prevenção, informação e sensibilização, para promover a articulação entre as famílias e a escola, no estabelecimento de parcerias e criação de redes com os *stakeholders* da comunidade, bem como no trabalho de diagnóstico social dos vários sistemas interatuantes.

A ampla esfera de atuação e a miríade de ações e intervenções que os assistentes sociais escolares realizam, com os alunos, junto das famílias, com a direção das escolas e a comunidade envolvente, confirmam a importância da sua presença pelo contributo decisivo que o seu agir profissional empresta à missão das escolas.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05507/2020. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

Referências

- Allen-Meares, P., & Montgomery, K. (2014). Global trends and school-based social work. *Children and Schools*, 36(2), 105–112. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu007>
- Allen-Meares, P., Montgomery, K., & Kim, J. (2013, July). School-based Social Work interventions: A cross-national systematic review. *Social Work*, 58(3), 253–262. doi:10.1093/sw/swt022
- Almeida, S., Peixoto, J., & Oliveira, C. (2018). Serviço social e educação: Intervindo na exclusão social. Em M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 149–162). Lisboa: Pactor.
- Alvarez, M., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. (2013). School social workers and educational outcomes. *Children & Schools*, 35(4), 235–243. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/cs/cdt019>
- Amaro, M., & Pena, M. (2018). Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: Da Tradição à Inovação. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social em Educação* (pp. 25–39). Lisboa: Pactor.
- Assembleia da República Portuguesa. (2003). Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro. *Diário da República n.º 223 - II série*.
- Assembleia da República Portuguesa. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79/2008 - Série I*.
- Assembleia da República Portuguesa. (2012). Despacho Normativo 20/2012, de 3 de Outubro. *Diário da República n.º 192/2012, Série II*.

- Assembleia da República Portuguesa. (2012a). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho. *Diário da República n.º 126/2012 - Série I*.
- Barreiros, N., & Serra, F. (2018). O Olhar do Assistente Social Reflexivo em Contexto Escolar. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social em Educação* (pp. 41–62). Lisboa: Pactor.
- Bent-Goodley, T. (2018). Social workers: An important piece of the puzzle to prevent and respond to school violence. *Social Work (United States)*, 63(3), 197–200. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/sw/swy030>
- Bourdieu, P. (2007). *A Economia das Trocas Simbólicas* (6ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bye, L. (2007). School Social Work With Families. In L. Bye, & M. Alvarez, *School Social Work: Theory to Practice* (pp. 122–140). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da Intervenção Social no domínio da Relação Escola-Família-Comunidade. *Intervenção Social*, 21, 99–110.
- Carvalho, M. I. (2018). Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. Em M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social em Educação* (pp. 1–15). Lisboa: Pactor.
- Clancy, J. (1995). Ecological School Social Work: The Reality and the Vision. *Children & Schools*, 17(1), 40–47. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/cs/17.1.40>
- D'Almeida, J. L., & Sousa, P. (Orgs.). (2018). *Serviço Social na Escola: Contributos para o Campo Profissional*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- D'Almeida, J. L., Sousa, P., & Ribeiro, S. (2018). A Escola hoje: Velhos problemas, novos caminhos. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social nas Escolas: Contributos para o Campo Profissional* (pp. 17–41). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Dupper, D. (2003). Social Problems. In D. Dupper, *School Social Work: Skills & Interventions for Effective Practice* (pp. 87–108). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dupper, D. (2003a). Involving Parents and the Community in Restructuring Schools. In D. Dupper, *School Social Work: Skills & Interventions for Effective Practice* (pp. 187–205). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Finnigan-Carr, N., & Shaia, W. (2018, April). School social workers as partners in the school mission. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 26–30. doi:10.1177/0031721718767856
- Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667–677. <https://doi.org/10.1177/1049731508330224>
- Garret, K. (2007). Ecological Perspective for School Social Work Practice. In L. Bye, & M. Alvarez, *School Social Work: Theory to Practice* (pp. 41–50). Belmont, CA: Thomson, Brook/Cole.
- Germain, C. (1999). An Ecological Perspective on Social Work in Schools. In R. Constable, S. McDonald, & J. Flynn, *School Social Work: Practice, Research, and Policy perspectives* (4th ed., pp. 33–44). Chicago: Lyceum Books.
- Gitterman, A., & Germain, C. B. (1976). Social Work Practice: A Life Model. *Social Service Review*, 50(4), 601–610. Retrieved from <https://doi.org/10.1086/643430>
- Gomes, T. (2018). Educação como parte fundamental do processo de inclusão social. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social em Educação* (pp. 63–80). Lisboa: Pactor.
- Greenberg, J. P. (2014). Significance of after-school programming for immigrant children during middle childhood: Opportunities for school social work. *Social Work (United States)*, 59(3), 243–251.
- Healy, K. (2014). *Social Work, Theories in Context: Creating Frameworks for Practice* (2nd ed.). Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kelly, M., Raines, J., Stone, S., & Frey, A. (2010). Parent Involvement. In M. Kelly, J. Raines, S. Stone, & A. Frey, *School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice* (pp. 66–75). New York: Oxford University Press.
- Mendes, S. R. (2017). *A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Ministério da Educação. (1996). Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. *Diário da República n.º 177/1996 - Série II*.

- Pardeck, J. T. (1996). *Social work practice: an ecological approach*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Presidência do Conselho de Ministros. (1988). Resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987. *Diário da República*, 2ª Série, de 21 de Janeiro.
- Presidência do Conselho de Ministros. (1991). Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto. *Diário da República* n.º 182/1991, Série I-B.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2016). Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de Abril. *Diário da República* n.º 70/2016 - Série I.
- Quinn, J. (2007). Community Schools: New Roles for Social Work Practitioners. In L. Bye, & M. Alvarez, *School Social Work: Theory to Practice* (pp. 105–119). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Ribeiro, S., Sousa, P., & D'Almeida, J. L. (2018). O Trabalho do(a) Assistente Social com a Comunidade Local. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social na Escola: Contributos para o Campo Profissional* (pp. 263–278). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Richard, L. A., & Villareal Sosa, L. (2014). School Social Work in Louisiana: A Model of Practice. *Children & Schools*, 36(4), 211–220.
- Sabatino, C., Mayer, L., & Timberlake, E. (2006). The effectiveness of School Social Work practice. In R. Contable, C. Massat, S. McDonald, & J. Flynn, *School Social Work: Practice, policy and research* (6th ed., pp. 78–99). Chicago: Lyceum Books, Inc.
- Sousa, P., & D'Almeida, J. L. (2015). Serviço Social na relação escola-família. *ResearchGate*, (July). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1962.8641>
- Sousa, P., & D'Almeida, J. L. (2018). A Intervenção do Serviço Social nas Escolas. In J. D'Almeida, & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social na Escola: Contributos para um Campo Profissional* (pp. 187–200). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Stone, S., & Moragne-Patterson, Y. K. (2017). The Changing Context of School Social Work Practice. In L. Villarreal Sosa, T. Coz, & M. Alvarez, *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools* (pp. 69–81). New York: Oxford University Press.
- Tolan, P., Guerra, N., & Kendall, P. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 579–584.
- Ungar, M. (2002). A deeper, more social ecological social work practice. *Social Service Review*, 76(3), 480–497. Retrieved from <https://doi.org/10.1086/341185>
- Vaz, N., D'Almeida, J., & Sousa, P. (2018). O Serviço Social na Escola na Articulação com a Família. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social na Escola: Contributos para um Campo Profissional* (pp. 243–261). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Wilson, J. (2007). School Social Work at the Policy and Community Level. In L. Bye, & M. Alvarez, *School Social Work: Theory to Practice* (pp. 66–81). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.

Meninas Velozes: da periferia à universidade

Kátia Tarouquella Rodrigues Brasil¹, Dianne Magalhães Viana², Tânia Mara Campos de Almeida³, Carla Emanuelle Silva de Carvalho¹, Cecília Aguiar Silva Palau³
ktarouquella@gmail.com, diannemv@unb.br, taniamaraca@unb.br,
carla.emanuelle.737@gmail.com, cissa.1410@gmail.com

¹Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia, Brasil

²Universidade de Brasília - Faculdade de Tecnologia, Brasil

³Universidade de Brasília - Instituto de Ciências Sociais, Brasil

Resumo

Meninas Velozes é um projeto interdisciplinar de extensão e de pesquisa, da Universidade de Brasília(UnB), que mobiliza alunas do ensino médio da periferia da capital do Brasil a ingressarem em uma universidade pública. O projeto se propõe a enfrentar o desafio da divisão sexual discriminatória na formação educacional e no mercado de trabalho que restringe o acesso das mulheres às áreas relacionadas a ciências exatas e, majoritariamente, das mulheres negras e pobres da periferia. O projeto já atendeu mais de 100 meninas de 15 a 17 anos nos 8 anos de sua existência e atualmente acompanha também 20 garotas que já ingressaram na universidade e foram integrantes do projeto. As atividades propostas como extensão universitária na escola pública de periferia são: oficinas pedagógicas, encontros com mulheres do mercado de trabalho que atuam no campo das ciências exatas e engenharia, visitas a laboratórios de ensino e pesquisa da área tecnológica e rodas de conversas sobre gênero, racismo e adolescência. Serão apresentados os resultados preliminares do impacto psicossocial do ingresso das meninas de periferia na universidade. Foram realizadas entrevistas coletivas e individuais e aplicado um questionário sociodemográfico. Identificou-se algumas experiências desafiadoras vividas por essas jovens, como o fato de serem as primeiras pessoas de suas famílias a ingressarem no ensino universitário e a cobrança que vem junto com esta conquista, mas também as dificuldades de serem meninas da periferia em cursos de elite de uma universidade pública federal e, em algumas situações, cursos tradicionalmente masculinos, o que as coloca diante de conflitos ligados a questões de gênero e raça, como também de classe social. Desse modo, os encontros realizados nas entrevistas coletivas revelaram a importância do coletivo, pois retiraram essas jovens do sentimento de solidão e de isolamento que vivenciam na Universidade e possibilitaram o fortalecimento do vínculo entre elas.

Palavras-Chave: Gênero, Inclusão, Periferia, Universidade.

1 Introdução

A situação em relação à equidade de gênero no Brasil levanta preocupações em relação ao modo como as mulheres se inserem no mercado de trabalho, pois, apesar de haver um crescimento incontestável, as mulheres assumem posições laborais do terceiro setor, especialmente de ensino e cuidado. Este quadro revela que as mulheres estão pouco presentes nas áreas de ciências exatas e tecnologias. Pires et al. (2021) destacam que essas áreas no Brasil possuem presença majoritariamente masculina, enquanto 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino. Haja vista que representam apenas 13,3% do corpo discente em Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e 21,6% em cursos de engenharia e profissões

correlatas – retrato revelado pelas estatísticas de gênero realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Vale ressaltar que a desigualdade atinge também o mundo acadêmico e, ao considerar-se publicações de artigos científicos relacionados à área de Matemática e Computação, os autores apontam que 75% destes são publicados por homens (Pires et al., 2021).

Certamente, a equidade de gênero não é um desafio apenas brasileiro ou latino-americano. Em Portugal, Coelho e Ferreira (2018) chamaram a atenção para a diminuição da presença das mulheres nas engenharias e que tal situação é observável também nas Ciências, Matemática e Informática, haja vista que, de 64,2%, em 1991, se chegou a 44,2%, em 2017. Sendo assim, esta é uma preocupação que esteve presente no relatório do Fórum Econômico Mundial (WEF, 2019), ao afirmar que, caso não haja uma alteração no mundo em relação aos direitos das mulheres, serão necessários pelo menos 257 anos para desaparecer a desigualdade de gênero.

A preocupação em relação à divisão social e sexual do trabalho é um cenário que precisou ser enfrentado, de modo que, nos anos 80, as pesquisadoras Hirata e Kergoat (1988) chamaram atenção para a pouca representatividade das mulheres em áreas que se apresentavam como genuinamente masculinas. Hirata (2017) relata que são destinadas às mulheres as profissões voltadas para o cuidado com a saúde, a educação das crianças e o trabalho no mundo privado, enquanto aos homens são destinados os espaços de produção. As autoras apontaram para o fato da divisão do trabalho entre os sexos nos enviar ao conhecimento da relação entre homens e mulheres, a qual revela também as diferenças sociais e de classe, sinalizando suas raízes históricas. Ou seja, desde o passado, cabe às mulheres o trabalho doméstico restrito à esfera privada enquanto aos homens cabe assumir um lugar na esfera pública. Federici (2019) mostra que a atribuição injusta do trabalho doméstico às mulheres constitui-se uma das formas mais potentes e sutis de dominação no sistema produtivo capitalista. Ao transformar o trabalho doméstico em um ato de amor, o capitalismo adquire uma enorme quantidade de trabalho gratuito que garante a reprodução da força de trabalho. A naturalização dessas concepções também é reproduzida no âmbito das relações de trabalho remuneradas e ocupadas pelas mulheres que são, muitas vezes, uma mera extensão dos serviços aprendidos no lar (Federici, 2019).

No contexto brasileiro, em que a exclusão social e a vulnerabilidade possuem, além da dimensão do gênero, a questão racial, é essencial analisar a situação da divisão sexual e social do trabalho também com base na interseccionalidade. Hirata (2014) afirma que o termo interseccionalidade foi utilizado pela primeira vez em 1989 em um texto da jurista norte-americana Kimberlé W. Crenshaw para designar a interdependência e a não-hierarquização dos marcadores sociais de gênero, raça e classe na qual certos grupos estão submetidos. Na década de 70, esse termo já era discutido no seio do movimento feminista negro, com um posicionamento crítico ao movimento feminista branco e elitista. Almeida et al. (2020) sublinharam que a vida das mulheres negras é marcada pelos sistemas inter-relacionados de poder, imbricadas pelo gênero, raça, classe, sexualidade, religião e até mesmo de outros marcadores sociais. Essa realidade pode ser observada nas posições ocupadas por mulheres negras no mercado de trabalho, que, de acordo com Hirata (2014), são essas que se encontram nos cargos com menor remuneração e prestígio social, como o emprego doméstico. Além disso, são as

mulheres negras, de forma geral, que compõem massivamente o grupo de desempregados ou de pessoas em subemprego.

Diante desse cenário, o presente trabalho apresenta discussões a partir da análise de um projeto que busca promover a inserção de meninas da periferia na universidade. Nesse contexto, serão analisadas narrativas da experiência das adolescentes escolarizadas que integram o projeto e jovens que ingressaram na universidade pública e que fizeram parte do projeto de pesquisa e extensão, intitulado Meninas Velozes. Essas jovens foram as primeiras de suas famílias a ingressarem no ensino universitário em cursos de elite e tal situação as coloca diante de conflitos ligados a questões de gênero e raça, como também de classe social.

O projeto foi criado em 2013 a partir de uma iniciativa de professoras da Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília (UnB) com o objetivo de ampliar a participação e inclusão nas engenharias. A escola escolhida, o Centro de Ensino Médio 404 (CEM 404), localiza-se na Região Administrativa de Santa Maria, região periférica do Distrito Federal (DF), capital do Brasil, que apresenta indicadores de vulnerabilidade social como baixo Índice de Desenvolvimento Social (IDH), gravidez precoce e evasão escolar (Almeida et al., 2020). Com a expansão do projeto, a equipe de atuação passou a ser composta por professoras e alunas de diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: Psicologia, Ciências Sociais, Comunicação Social, Educação e áreas diversas da Engenharia.

A principal via de atuação do projeto são oficinas, elaboradas pelas graduandas extensionistas dos cursos de Engenharia juntamente às coordenadoras, onde os conteúdos das matérias de exatas do ensino médio são trabalhados por meio de metodologias de aprendizagem ativa. Aliadas à essa frente, as professoras e graduandas das áreas de Sociologia, Pedagogia e Psicologia da UnB, desenvolvem atividades abordando temas relevantes para a realidade das secundaristas, tais como gênero, raça, classe, mercado de trabalho e relações familiares.

A partir disso, o presente trabalho propõe-se a discutir as principais repercussões psíquicas e sociais do Meninas Velozes sobre as alunas da escola, tendo em vista que o local ocupado por essas alunas é atravessado por marcadores sociais de gênero, raça e classe com repercussões diversas em suas subjetividades (Almeida et al., 2020) e que a preparação global delas para o acesso à universidade começa no ensino médio. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que, além de facilitar e promover atividades educativas, é também um fator de prevenção à saúde mental das estudantes e de possíveis conflitos psicossociais. Os relatos obtidos por meio das entrevistas coletivas, realizadas em grupo, evidenciaram a importância do projeto para o desenvolvimento e fortalecimento da autonomia e autoestima das alunas, como será abordado nas próximas seções.

2 Procedimentos metodológicos

Foi empregada uma metodologia mista, porém com ênfase qualitativa. Todas as etapas da pesquisa, em consequência da pandemia de COVID-19, foram desenvolvidas através de plataformas *online*, previamente conhecidas pelas participantes. Realizou-se, então, o acompanhamento das atividades remotas do projeto por meio de observações, as quais resultaram na elaboração de um questionário respondido com uso de um formulário

Google, tanto pelas secundaristas quanto pelas monitoras universitárias. Também foram realizadas duas entrevistas coletivas, uma para cada grupo.

O questionário foi elaborado com o objetivo de caracterizar os grupos envolvidos. Marcadores sociais já mencionados, como classe e raça, foram perguntados, pois entende-se que, uma vez que tais características têm uma importante dimensão social, são dados significativos para atuação do Meninas Velozes, bem como para seus efeitos.

A partir de contatos com os grupos envolvidos no projeto, tanto da UnB quanto da escola, principalmente via aplicativo *Whatsapp*, foi-se negociando as entrevistas. As participantes foram esclarecidas sobre a finalidade das entrevistas nas conversas, e apenas o áudio foi gravado e transcrito para análise posterior.

Uma vez concluídas, as entrevistas são entendidas como registros da percepção e elaborações de cada participante acerca do Meninas Velozes, o que Mendes e Miskulin (2017) nomeiam figurativamente de “retalhos”. Juntas, porém, formam um material que se complementa, cuja interpretação foi de grande valia para o desenvolvimento do projeto em si e da presente pesquisa.

Mendes e Miskulin (2017) apontam para três fases da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas. A pré-análise aqui se constituiu como a transcrição e a primeira leitura das entrevistas. A exploração do material deu-se por uma segunda leitura, formando “unidades de registro”, definidas a partir de temas comuns a todos os entrevistados, ou que apenas poucos neles tocaram. Já na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias foram dispostas em uma ordem lógica, tanto segundo as falas dos entrevistados quanto para a melhor explanação no texto.

3 Resultados e discussões

Primeiramente, um questionário semi-estruturado, como formulário *online*, foi enviado para as monitoras (alunas da UnB) e estudantes escolarizadas do projeto Meninas Velozes. Esse instrumento teve o objetivo de proporcionar uma primeira caracterização do grupo, com cinco questões fechadas para a coleta de dados sociodemográficos, seguido de uma pergunta aberta, que abordou a relação das respondentes com o projeto. O formulário foi enviado através de grupos de *Whatsapp*, e emails, para um total de 30 pessoas, dessas sendo 14 monitoras e 16 estudantes secundaristas. As respostas obtidas foram 26, sendo 11 das monitoras e 15 das estudantes secundaristas. O grupo, como um todo, apesar de ser dividido entre as duas categorias do projeto, tem características sociais similares.

Tem-se uma maioria de participantes autodeclaradas negras, (19, das 26 respondentes), assim como a renda majoritária foi de até 3 salários-mínimos (22 respostas). As adolescentes, quase em sua totalidade, residem em Santa Maria, localidade da escola e região administrativa do Distrito Federal (DF). Já as monitoras residem em locais diversos do DF, porém, em conformidade com a renda informada, não foi notada uma centralidade maior das monitoras em locais de renda per capita mais alta em relação às alunas. 17 participantes residem em um grupo familiar de 4 a 7 pessoas, enquanto apenas 5 possuem de 1 a 3 pessoas nas residências. A idade das secundaristas é de 15 a 17 anos, enquanto das monitoras é de 19 a 23.

Na questão aberta, a relação das participantes com o Meninas Velozes foi vista como muito positiva. O projeto foi mencionado como uma atividade diferenciada das aulas obrigatórias (aqui, pelos dois grupos, logo refere-se tanto às aulas da escola quanto da universidade), o que gera mais motivação para a participação. Essa primeira visão geral sobre a importância do projeto pelo grupo foi confirmada e aprofundada nas entrevistas.

As entrevistas com as universitárias e alunas foram organizadas de acordo com quatro aspectos considerados: (i) labirinto de cristal; (ii) rede de apoio; (iii) desenvolvimento de habilidades sociais; (iv) fortalecimento da identidade. A seguir são destacados os trechos mais significativos das entrevistas para os propósitos desta pesquisa, em que a categoria gênero, raça e classe social foram temas relevantes na narrativa das jovens. Os nomes das entrevistadas foram omitidos.

Larissa do Carmo (2018) destaca que o gênero é o marcador social que, quando ligado ao trabalho, destina o cuidado e a reprodução ao feminino, o que no âmbito cultural, também atravessado por relações de poder, recebe reconhecimento menor do que os trabalhos destinados tradicionalmente ao masculino. Dessa forma, a autora utiliza o conceito de Lima (2013), que interpreta a realidade das mulheres que rompem com tal divisão:

“O Labirinto de Cristal, conceito proposto durante a especialização e aprofundado no mestrado, indica que os obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por pertencerem à categoria “mulher”, estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica, e até mesmo antes, na escolha da área de atuação”. (LIMA, 2013, p. 886).

Ao longo das entrevistas, as graduandas deram exemplos práticos da vida dessas meninas no contexto universitário frente a tais obstáculos, como nos trechos:

(...) tem poucas mulheres, é... então já teve momentos de em grupo eu falar, uma coisa “vai dar errado gente, vai errado, não faz assim, faz de outro jeito” a pessoa, maioria dos meninos né, que as meninas lá se juntando pelo mesmo vai dar errado, aí eles não quiseram, acatar nossa opinião porque eles eram mais, e deu errado e a gente teve que refazer uma parte do trabalho.

(...) fizeram uma estatística que parece que no meu curso só 12% dos alunos são mulheres, então tem turmas que você tem duas alunas só, então tinha mais resistência por parte dos meninos para você entrar dentro dos trabalhos, então é complicado, complicado não, assim, mas... tinha gente que preferia excluir

Consoante às ideias de Almeida et al. (2020), é recorrente o trabalho feminino ser associado a características negativas dentro do ambiente acadêmico e do mercado de trabalho. Essa pressão diminui as contribuições das mulheres nesses ambientes e pode fazer com que as estudantes sintam-se constantemente julgadas, especialmente se forem calouras. Nos casos relatados pelas alunas, percebe-se uma constante subestimação de suas capacidades intelectuais e competências acadêmicas, obstáculos provenientes de um ambiente que reproduz o machismo institucionalizado, como sublinha Almeida et al. (2020). Antes mesmo do ingresso na universidade, alguns desafios estão dispostos nas trajetórias das estudantes secundaristas provenientes do lugar social ocupado por elas, como demonstrado no trecho que destaca, ainda, a sobrecarga de atividades no período da pandemia de COVID-19:

... a maioria das atividades é grande e valendo bastante nota. Então acaba que sobrecarrega a nossa vida de estudante e a nova rotina né, vamos dizer, de dona de casa. Porque a gente só não estuda, a gente ajuda em casa, a gente cuida do irmão, a gente cuida de tudo.

Interseccionada com a questão da divisão de tarefas entre os gêneros, a classe econômica também é uma condição social que foi reconhecida importante e citada pelos participantes como restritiva às suas trajetórias. Carvalho e Nogueira (2020), ao estudarem os quartos de crianças das classes média e alta, afirmam que os ambientes, em sua maioria, possuem um espaço dedicado aos estudos, o que ao mesmo tempo proporciona uma autonomia escolar às crianças e também revela a importância à educação formal que os pais atribuem.

Tratam-se, então, de hábitos e ambientes domésticos que perpassam todos esses marcadores sociais. A família e a escola são os exemplos de instituições trazidas pelos entrevistados que têm impacto, retomando ao conceito do “labirinto de cristal”, ao longo de toda a vida das estudantes. Na adolescência, especialmente, tem-se um momento quando, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho formal começa a ser uma possibilidade, a família ainda é o meio de convivência e, portanto, a referência para as jovens.

As entrevistadas no geral, portanto, possuem uma visão positiva do projeto, concomitantemente com o reconhecimento das limitações deste, uma vez que analisa um grupo pequeno, que se propõe a discutir desigualdades históricas e estruturais, justamente as que mobilizaram as idealizadoras do Meninas Velozes. São iniciativas como essa, porém, que, aos poucos, contribuem para se alcançar a equidade quando se fala de oportunidades de estudos e de postos de trabalho, de elevação da autoestima, da confiança em si mesmas, da coragem em ousar. Desse modo, o projeto atua também no fortalecimento da identidade das integrantes, como explicitado pelas alunas secundaristas:

Eu acho que o projeto, além dele inspirar muito a gente, ele também vem pra fortalecer a nossa identidade, mostrar... (...) o melhor de nós, né... (...) porque vocês trabalham muito a nossa identidade...Trabalham nesse negócio da mulher mesmo que... ela pode se...ela tem que ser empoderada, tem que ser dona mesmo... de tudo e tá tudo bem.

(...) E o fato de...ser um projeto só com mulheres, eu acho incrível o empoderamento que vocês passam pra gente. Sempre tem algum debate, algum documentário assim... falando sobre o empoderamento feminino, sobre... protagonismo feminino, sobre tudo. E acaba que isso incentiva, pelo menos me incentiva, a mostrar a minha verdadeira opinião como mulher e... tentar...é... ganhar, né, conquistar o meu lugar numa sociedade machista...

Destarte, o projeto, ao oferecer também um espaço coletivo de discussão a respeito dos dilemas psicossociais vivenciados pelas integrantes, constitui-se enquanto um fator de proteção à saúde mental e de superação às barreiras impostas às mulheres em uma sociedade sexista, como destaca Almeida et al. (2020). Para as graduandas e alunas, um espaço de escuta e discussão a respeito das questões de gênero, raça e classe é um importante fator para a desmistificação dos estereótipos de gênero socialmente atribuídos, e, por conseguinte, um importante fator para a ampliação de perspectivas futuras dessas jovens. A coletividade, então, entre as participantes, é também um ponto fundamental, ainda mais dentro do cenário masculinizado dos cursos destacados, a exemplo, quando as monitoras relatam:

Querendo ou não é um espaço que eu me sinto aberta e acolhida para falar as coisas, sem precisar de repressão que por exemplo a gente tem na engenharia, igual (a monitora) falou, de falar algo, e a pessoa simplesmente deixar de lado e te ignorar porque você é mulher.

Eu me sinto bem, igual uma amiga minha fala que a gente tem que dar uma pausa de tantos homens (risos) que a gente vive rodeada, que está no ambiente mais... que tem várias outras mulheres, professoras. Então tem vezes que a gente ouve umas histórias legais, uma troca de... de experiências, porque tem as meninas de outras engenharias, tem as meninas que não são das engenharias, tem as professoras. Então acho que é uma troca legal, e para o meu pessoal eu me sinto... eu me sinto bem, porque eu sempre quis participar de um projeto assim que fizesse algo... pela causa feminina.

DeLuca, Rocha-de-Oliveira e Chiesa (2016), em um artigo em que analisam as diferentes concepções de “carreira”, destacam as ideias do antropólogo brasileiro Gilberto Velho. Apesar de não se constituir como carreira ainda, os dois ambientes destacados ao longo desse texto, a escola de ensino médio e a universidade, têm, entre outras, a função da preparação para o mundo do trabalho, assim como esse universo dialoga com os objetivos do “Meninas Velozes”, que se volta para fomentar o deslocamento das meninas dos lugares estereotipados em que se vêem fixadas e restritas a partir de gênero, raça e classe. Os autores apontam que:

“O campo de possibilidades é, portanto, o rol de alternativas que se apresenta ao indivíduo a partir de processos sócio-históricos mais amplos que, além disso, passam pelo potencial interpretativo da sociedade. Trata-se de algo que é dado, mas que passa, ao mesmo tempo, por ressignificações em diferentes contextos, demonstrando o potencial de metamorfose do indivíduo. O campo de possibilidades é um conceito fundamental para compreensão da maneira pela qual os projetos se movimentam ao longo de uma trajetória de vida, coerentemente ou não”. (DeLuca, Rocha-de-Oliveira e Chiesa, 2016, p. 466)

Na citação acima, “projetos” são tomados como os planos que cada indivíduo faz para si, tendo como base as referências de seu contexto social e suas memórias significativas (p. 465). Apesar de se tratar de um grupo relativamente pequeno no montante discente da escola, o Meninas Velozes, ao trabalhar questões sociais e reforçar os conteúdos de forma lúdica e conjunta, instiga o pensamento crítico e a autonomia das estudantes individualmente e em grupo.

Dessa forma, um novo campo de possibilidades se abre com a presença do Meninas Velozes, tanto no ensino médio como na inserção e circulação das participantes no ambiente universitário. Os aprendizados adquiridos e as habilidades desenvolvidas, inclusive as sociais e psíquicas, no ensino médio por meio do projeto mostram-se de grande valor na nova etapa de vida das graduadas. Nos trechos a seguir, as alunas secundaristas destacam as repercussões psíquicas e sociais das intervenções realizadas pelo projeto, que possuem um forte potencial de ampliação do campo de possibilidades dessas jovens:

Essa mulher (uma professora convidada), ela me inspirou...a...né, me aprofundar nesse estudo de exatas e que... foi que vocês trouxeram ela pro projeto... pra aquela entrevista que ela falou sobre tudo e eu saí dali tipo... “gente, é isso que eu quero para minha vida e é isso aqui”, entendeu?(...).

Eu praticamente não tenho argumentos para falar sobre vocês. Conhecer vocês foi muito incrível, ampliou bastante a minha visão, o meu pensamento sobre o conceito de...ser mulher, o conceito de ser representada na área de exatas (...) E... Vocês foram tipo uma parte dessa nossa história, pelo menos pra mim foi, dessa... vou dizer dessa ampliação, desse caminho que é ser uma mulher empoderada em pleno cotidiano machista (...).

Nesse sentido, mesmo que não sigam o caminho das Ciências Exatas e suas tecnologias, as alunas desenvolvem contato direto com a universidade durante o ensino médio, e

mesmo aquelas e aqueles alunos não participantes, acabam por ter algum contato indireto, através das alunas que participam e das atividades que envolvem toda a escola.

Longe de ser meramente uma escolha pessoal, as possibilidades que a elas se abrem passam pelo crivo da sociedade, sendo, portanto, muitas vezes moldadas pelas estruturas sociais nas quais o indivíduo se encontra. A escolha pelo curso superior deve ser, portanto, uma possibilidade trabalhada, discutida e bem refletida, de forma a incentivá-las, levando em conta as questões sociais, e da ordem racial e de gênero que permeiam essa escolha.

A maioria das adolescentes do projeto, que ingressaram na universidade, são as primeiras de suas famílias a cursarem o ensino superior. Com efeito, existe uma cobrança interna que vem junto com essa conquista e, por isso, encontrar um espaço de fala sobre o desafio que é estar na universidade pode também fortalecer essas jovens enquanto grupo. O estar junto, em um coletivo, ganha importância destacada para essas meninas, pois nem sempre encontram em suas comunidades de origem pessoas com quem possam trocar e construir uma rede de suporte para os tempos difíceis. Desse modo, os encontros realizados nas entrevistas coletivas revelaram a centralidade desse coletivo, pois retiraram essas jovens do sentimento de solidão e de isolamento que vivenciam na universidade e possibilitaram o fortalecimento do vínculo entre elas.

4 Considerações finais

As escolas, muitas vezes, são instituições que reforçam desigualdades, mas há parcerias que se propõem a questionar a sociedade criticamente, como o vínculo entre o Meninas Velozes e a escola de periferia CEM 404. Esse vínculo produz o efeito contrário à reprodução das desigualdades para as e os estudantes. Os debates trazidos pelo projeto, juntamente com o conhecimento prévio das estudantes, constroem um diálogo que não se limita aos momentos da atuação em si do projeto, mas sim, repercutem a longo prazo tanto para elas, participantes, quanto para colegas e professores.

Alguns instrumentos legais para se dar mais espaço aos estudantes de escolas públicas e/ou autodeclarados pretos e pardos nas universidades federais brasileiras foram conquistados nos últimos anos, a exemplo da Lei de Cotas (Lei n. 12.711) em 2012 e, mais recentemente, a resolução que reserva vagas para negros, indígenas e quilombolas nos programas de pós-graduação da UnB. Tais iniciativas se fazem necessárias justamente pelos obstáculos enfrentados por esses segmentos da população. Ribeiro (2017), ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2014, constata que completar o ensino médio ainda é a principal barreira quando se trata de oportunidades educacionais.

O projeto “Meninas Velozes” atua, portanto, com um público estratégico. Ao longo de seus quase nove anos ininterruptos de atividade, ex-alunas da escola ingressaram na UnB e em outras instituições de ensino superior. Atualmente, o projeto se desdobrou internamente e conta com 2 extensionistas (chamadas monitoras do projeto) que participaram como secundaristas do CEM 404 e hoje são alunas de cursos da graduação da Faculdade de Tecnologia (FT) e da Faculdade do Gama, da UnB.

O Meninas Velozes é um grupo que, desde agosto de 2018, tem sido estudado via projetos de iniciação científica nas áreas de Psicologia e Ciências Sociais, o que abarca

mais um braço do fazer universitário ao olhar academicamente para si mesmo e buscar desenvolver uma autorreflexão científica sobre suas teorias, conceitos, metodologias e resultados de intervenção. Assim, a pesquisa como parte também do projeto contribui também para melhorar sua atuação. O presente trabalho, ao possibilitar o conhecimento mais a fundo da realidade da escola e das alunas, demonstrou alguns dos resultados dos seus alcances e princípios, que além de motivar a equidade de gênero nas ciências exatas e engenharias de modo mais amplo, traz benefícios para a vida de cada uma das integrantes, em perspectiva psicossocial de suas questões subjetivas e dos seus desejos de se colocarem em novas posições na sociedade.

É um projeto, portanto, que de fato assume um forte compromisso com a transformação da realidade macrossocial e com a alteração da realidade microsocial do grupo e de cada pessoa nele inserida. Já, no ensino médio, auxilia na inserção e circulação das suas participantes no ambiente universitário. Os aprendizados adquiridos e as habilidades desenvolvidas por meio do projeto não são apenas da ordem de conteúdo, mas são ganhos e suportes sociais e psíquicos. Logo, as alunas graduadas, ex-Meninas Velozes, levam para a sua nova etapa de vida, uma bagagem importante, especialmente que a ideia de que manterem-se inseridas em um grupo de apoio e com pessoas em condições de gênero, raça e situação econômica semelhante à delas terá relevante valor e será um nicho de resistência a tantas opressões do mundo acadêmico e profissional.

Referências

- Carvalho, C., & Nogueira, M. (2020). Nascer em berço de ouro: O quarto infantil como instância socializatória. *Educação & Sociedade*, 41.
- Carvalho, J., & Melo, M. (2019). A família e os papéis de gênero na adolescência. *Psicologia & Sociedade*, 31.
- Coelho, L., & Ferreira, V. (2018) Segregação sexual do emprego em Portugal no último quarto de século – Agravamento ou abrandamento? *e-cadernos CES*, 28, 77-89. Acedido em: <https://journals.openedition.org/eces/3589?file=1>, <https://doi.org/10.4000/eces.2994>
- DeLuca, G., Rocha-de-Oliveira, S., & Chiesa, C. (2016). Projeto e metamorfose: contribuições de Gilberto Velho para os estudos sobre carreiras. *Revista de administração contemporânea*, 20(4), 458-476.
- Hirata, H., & Kergoat, D. (1988). Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. In: Dejours, Christophe (Org.). *Plaisir et souffrance au travail*, 2, 131-163. Paris: Éditions de l'Aocip.
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2017). Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. *Travailler*, 2017/1 (37), 163-203. DOI : 10.3917/trav.037.0163. Acedido em: <https://www.cairn.info/revue-travailler-2017-1-page-163.htm>
- Inácio, L. (2018). *Os (des) caminhos das mulheres cientistas: padrões de ascensão e desigualdade feminina no campo científico*. Monografia (bacharelado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Jezine, E. (2004). As práticas curriculares e a extensão universitária. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte.
- Lima, B. (2013). O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. *Revista Estudos Feministas*, 21(3), 883-903.
- Mendes, R., & Miskulin, R. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044-1066.
- Pires, Y., Alves, M., Rego, L., & Albuquerque Júnior, F. (2021). Diagnóstico da presença feminina nos cursos superiores e no mercado de trabalho em tecnologia da informação no estado do Pará. *XI Computer on the Beach*. Acedido em: <file:///C:/Users/UNB/Downloads/17435-47297-1-SM.pdf>.

- Ribeiro, C. (2017). Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional. *Mercado de Trabalho*, 67, 49-65.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.
- UnB. (2019) Anuário Estatístico da Universidade de Brasília. Departamento de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional. Acedido em: http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872.
- UnB. (2020). UnB aprova política para reserva de vagas na pós-graduação. ASCON, Gabinete da Reitoria. Brasília – DF. 05/06/2020. Acedido em: <<http://noticias.unb.br/76-institucional/4188-unb-aprova-politica-para-reserva-de-vagas-na-pos-graduacao>> Acesso em 10/09/2020.
- WEF. (2018). World Economic Forum. Global Gender Gap Report 2018 Geneva, Switzerland.

Educación y desarrollo humano: desigualdad e inequidad desde un enfoque interseccional

Ma del Rosario Mendoza Carretero¹, Belén Sáenz-Rico de Santiago¹
mamendoz@ucm.es, bsaenzri@edu.ucm.es

¹Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

El actual concepto de desarrollo humano comprende la creación de un entorno en el que las personas alcancen su máximo potencial, para tener una vida productiva y creativa acorde con sus necesidades e intereses. Durante los últimos 25 años, se ha evidenciado un progreso en muchos ámbitos del desarrollo humano, reduciéndose la pobreza extrema, la malnutrición e incrementándose la longevidad de la población. Sin embargo, es necesario seguir trabajando para garantizar que ningún ciudadano y ciudadana se quede atrás. La Educación es un factor esencial para el logro de los ODS, pues es clave para el desarrollo humano, pero “más de 200 millones de niños no irán a la escuela en 2030” y estas desigualdades se han visto exacerbadas por la COVID-19, lo cual ha revertido sus lentos avances, y están repercutiendo en el aumento de la inequidad en el acceso, uso y Derecho. A fin de identificar posibles relaciones transversales de desigualdad e inequidad entre el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4., denominado Educación de Calidad, reflejado en la Aprobación de la Asamblea General, y el resto de las metas de los ODS, se realiza un análisis cualitativo mediante el software ATLAS TI, lo cual permitirá valorar el carácter interseccional de la desigualdad y la inequidad humana. Los resultados que se obtienen evidencian redes concomitantes de desigualdad e inequidad humana entre algunas metas del ODS 3. Salud y Bienestar, el ODS 4. Educación de Calidad y el ODS 13. Acción por el clima. Por consiguiente, para lograr que todas las personas logren un desarrollo humano pleno, se tienen que reducir o eliminar las desigualdades y la inequidad, presentes en nuestra sociedad.

Palabras Clave: Educación, Desarrollo Humano, Desigualdad, Inequidad.

Abstract

The current concept of human development includes the creation of an environment in which people reach their maximum potential, to have a productive and creative life according to their needs and interests. During the last 25 years, progress has been evidenced in many areas of human development, reducing extreme poverty, malnutrition and increasing the longevity of the population. However, it is necessary to continue working to ensure that no citizen is left behind. Education is an essential factor for the achievement of the SDGs, as it is key to human development, but “more than 200 million children will not go to school in 2030” and these inequalities have been exacerbated by COVID-19, which has reversed its slow progress, and is having an impact on the increase in inequity in access, use and law. In order to identify possible cross-cutting relationships of inequality and inequity between Sustainable Development Goal 4., called Quality Education, reflected in the Approval of the General Assembly, and the rest of the goals of the SDGs, a qualitative analysis is carried out through ATLAS TI software, which will make it possible to assess the intersectional nature of inequality and human inequity. The results obtained show concomitant networks of inequality and human inequity between some goals of SDG 3. Health and Well-being, SDG 4. Quality Education and SDG 13. Climate Action. Therefore, in order for all people to achieve full human development, the inequalities and inequity present in our society must be reduced or eliminated.

Keywords: Education, Human Development, Inequality, Inequity.

1 Introducción

El desarrollo humano “comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses” (PNUD Guatemala, s.f.). En las últimas décadas se han producido progresos que requieren nuestra atención como, por ejemplo, se ha reducido la pobreza extrema, aunque sigue presente en el 11% de la población mundial (PNUD, s.f.); se ha reducido la malnutrición, pero sigue constituyendo un desafío y un reto a nivel mundial; se han incrementado los servicios sociales, pero únicamente el 29% de la población mundial disfrutó de una cobertura integral en 2017” (ONU, 2020, p.14). Todas las acciones que se han ido realizando se centra en la promesa de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible de no dejar a nadie atrás. Esto supone combatir la discriminación y las desigualdades que aparecen entre países y dentro de los mismos.

El desarrollo humano tiene que ampliar las oportunidades de cada persona, pues este va mucho más allá del crecimiento económico, siendo necesario para desarrollar las capacidades del ser humano (PNUD Guatemala, s.f.). Por eso, la educación es clave para el desarrollo humano, siendo, a su vez, un factor esencial para el logro de las metas de los ODS (ONU, s.f.).

Sin embargo, los datos obtenidos de los Informes de Desarrollo Sostenible (ONU, 2019, 2020) evidencian que “más de 200 millones de niños no irán a la escuela en 2030” (ONU, 2020, p.9); que “las desigualdades se han visto exacerbadas por la COVID-19” (ONU, 2020, p.9); que “la enseñanza a distancia sigue fuera del alcance de por lo menos 500 millones de estudiantes” (ONU, 2020, p.9); “se estima que 379 millones de niños [y de niñas] perdieron la alimentación escolar debido al cierre de las escuelas durante la pandemia” (ONU, 2020, p.33); “se estimada que (...) 617 millones de niños [y de niñas] en edad de enseñanza primaria y secundaria inferior (...) no logran los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas” (ONU, 2019, p.7); y que “1 de [cada] 5 niños [y niñas] de entre 6 y 17 años no asiste a la escuela” (ONU, 2019, p.7), lo cual conduce a un aumento de la inequidad en el acceso, uso y Derecho (COTEC, 2020; UNICEF, 2020).

Por ello, el propósito de este estudio es identificar posibles relaciones transversales de desigualdad e inequidad entre el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4. Educación de Calidad y el resto de las metas (169) de los ODS, lo cual permitirá valorar el carácter interseccional, acuñada por Kimberlé Crenshaw a finales del siglo XX y entendida como un enfoque que permite identificar las sinergias existentes entre distintas estructuras sociales...” (Viveros, 2016, p.5), de la desigualdad e inequidad humana.

2 Metodología

Este estudio, de carácter cualitativo, somete a un análisis de contenido (Bardín, 2002) las metas promulgadas por la Organización de las Naciones Unidas, las cuales fueron aprobadas por la Asamblea General el 25 de Septiembre de 2015, a través de un proceso de codificación abierta de los datos, lo que supuso seleccionar la unidad de registro, la regla de enumeración de presencia y establecer la categoría base del estudio (Flick, 2015).

En esta ocasión, se sometieron a tratamiento cualitativo las 169 metas de los ODS, los cuales sirvieron para especificar la unidad de registro y la regla de recuento, dando lugar a la categoría que centró el análisis posterior. Para el análisis de contenido, la categoría planteada se corresponde con el código Educación, que tomó como referencia la definición de organismos internacionales, así como la unidad de registro correspondiente, que permiten acortar los términos objeto de búsqueda y posterior análisis.

Tabla 1. Memorando del código utilizado

Código	Definición	Campos sintácticos
Educación	Es un derecho humano para todas las Educación personas pues supone el medio más eficaz para reducir la pobreza, la desigualdad y fomentar la inclusión social (ONU, 2020b).	Educación

Fuente: elaboración propia

Para el tratamiento de datos se utilizó el software para el análisis cualitativo ATLAS TI versión 7, que permitió identificar las posibles sinergias de las metas a través del código Educación, valorando el posible carácter interseccional de la desigualdade y la inequidad humana.

3 Resultados

Los resultados obtenidos evidencian relaciones transversales entre el código Educación y los siguientes ODS (véase figura 1): 3. Salud y Bienestar (meta 3.7), 4. Educación de Calidad (metas 4.2, 4.5 y 4.7) y 13. Acción por el clima (meta 13.3).

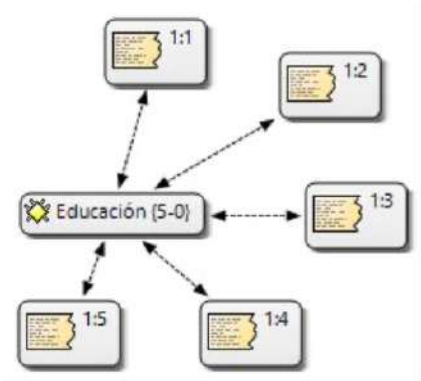


Figura 1: Educación. Clasificación topológica se corresponde con 1:1 (meta 4.7), 1:2 (4.5), 1:3 (4.2), 1:4 (meta 3.7), 1:5 (meta 13.3). Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, estas metas, las cuales se exponen a continuación, tomando como referencia la Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (ONU, 2015), quieren garantizar el acceso universal a la educación, pues a través de esta los ciudadanos y las ciudadanas podrán educarse en y para la educación sexual y mitigar el cambio climático, entre otros aspectos.

Esto les permitirá anticiparse ante aquellos sucesos que puedan acontecerles, protegiendo su propia generación, pero también las futuras y, por ende, adquiriendo un sentido de responsabilidad para con la sociedad.

3.7 De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación familiar, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales (ONU, 2015, p.19)

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (ONU, 2015, p.19).

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2015, p.19).

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, p.20).

13.3 Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana (ONU, 2015, p.26).



4 Conclusión

El enfoque de la interconexión y contextualidad de las sinergias que configuran los retos del planeta para 2030, permite identificar la desigualdad como algo más que la relación entre renta per cápita y marginación (La Barbera, 2017). De hecho, la desigualdad, que no puede explicarse sin atender a más de una única dimensión del desarrollo humano, supone una limitación para cumplir con la Agenda 2030 (PNUD, 2019), anclada al lema de “No dejar a nadie atrás” (Gobierno de España, 2018).

Por tanto, existen flujos de desigualdad e inequidad presentes en las metas de los ODS, que convergen entre sí y predisponen a situaciones de desigualdad configurando una red sistémica entre lo social, lo económico y lo ambiental. Por ello, para lograr que todas las personas logren un desarrollo humano pleno, se tienen que reducir o eliminar las desigualdades y la inequidad, presentes en nuestra sociedad.

5 Referencias

- COTEC. (2020). Educación y COVID-19. <https://cotec.es/proyecto/educacion-y-covid-19/978196dd-c9b8-411f-931b-0d8c5ca99ebc>
- Gobierno de España (2018). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. <http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/multimedia/publicaciones/documentos/plan%20de%20accion%20para%20la%20implementacion%20de%20la%20agenda%202030.pdf>

- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF (2020). Versión resumida de El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2020. Transformación de los sistemas alimentarios para que promuevan dietas asequibles y saludables; FAO.
- La Barbera, M. C. (2017). Interseccionalidad. Eunomía. Revista en cultura de la legalidad, 12, 191-198. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>
- ONU. (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. [https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030 .pdf](https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf)
- ONU.(2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals- Report-2019 _Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf)
- ONU.(2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals- Report-2020 _Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)
- PNUD. (s.f.). Objetivo 1: Fin de la pobreza. [https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development- goals/goal-1-no-poverty.html](https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-1-no-poverty.html)
- PNUD Guatemala. (s.f.). Informe Nacional de Desarrollo Humano. ¿Qué es Desarrollo Humano? [https://www.gt.undp.org/content/guatemala/es/home/ourwork/informe-nacional- de-desarrollo-humano.html](https://www.gt.undp.org/content/guatemala/es/home/ourwork/informe-nacional-de-desarrollo-humano.html)
- PNUD. (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. PNUD.
- UNICEF. (2020). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. [https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/falta-igualdad-acceso-educacion- distancia-podria-agravar-crisis-aprendizaje](https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/falta-igualdad-acceso-educacion-distancia-podria-agravar-crisis-aprendizaje)
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Abordemos el liderazgo distribuido desde la visión interna de una escuela católica madrileña

García-Carreño, Ingrid¹ del Valle
ivgarcar@acu.upo.es

¹Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Resumen

El liderazgo distribuido (LD) es un poderoso imán para los educadores e investigadores, y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor, por su naturaleza multidimensional con conceptos superpuestos de otros liderazgos. Al parecer, es una solución para la intensificación de la dirección escolar, por tener principios democráticos y morales, que ayudan a una distribución justa y equitativa. El propósito es presentar un estudio de caso, acerca de la actuación del director de un colegio católico (CC) de Madrid, España. El enfoque metodológico fue la comprensión holística, técnicas cualitativas, enfoque descriptivo e interpretativo. De acuerdo con las características del estudio, se elaboró un guion de entrevista, se optó por un modelo de entrevista semiestructurada. Para todo el proceso y la construcción de redes, se empleó el software informático Atlas.ti. En este artículo la perspectiva de distribución, se enmarca en mejorar y dar a conocer el trabajo del equipo directivo, con el objetivo principal que es: caracterizar el ejercicio del LD del equipo directivo del CC en las cuatro dimensiones prácticas de LD (decisiones compartidas; misión, visión y metas compartidas y el desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos). Como conclusión, la obra cristiana del fundador y sus hermanos, aún está vigente y permanecerá por muchos años más, la vocación religiosa está abierta tanto en los maestros y por la implicación de los padres en la educación. El CC fue y es innovador, se aprecia claramente, que el director y su equipo están comprometido con la misión del CC, se identifica la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado es el principal protagonista de su propia formación y crecimiento persona.

Palabras Clave: Liderazgo Distribuido; Estudio De Casos, Colegios Concertado De Madrid.

1. Introducción

Los últimos hallazgos sobre liderazgo centrado en el aprendizaje sugieren, que éste requiere un conjunto interrelacionado de roles y funciones dentro de la escuela y del sistema, especialmente en el contexto de iniciativas complejas de política educacional (Gron, 2002; Spillane, 2005; Harris *et al.*, 2007; Silva y Rodríguez, 2012; Tintore *et al.*, 2020). Uno de los conceptos que más fuertemente está cuajando entre investigadores y expertos, y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es al concepto de LD. Tradicionalmente los estudios sobre las prácticas o funciones del liderazgo se han centrado en el individuo, con ciertos roles o cargos formales de autoridad y a las que con frecuencia se les ha atribuido capacidades heroicas y cualidades carismáticas, se le conoce como el liderazgo focalizado (García, 2019). Al profundizar en el tema se evidenció que el concepto de LD no es nuevo, tal y como parecía, menciona García (2019, p.426) al respecto:

Ya en la década de 1950, aparece este concepto en la primera edición del Manual de Psicología Social, en el que Gibb (1954) plantea la posibilidad de un liderazgo

mostrando un patrón de distribución. Las raíces del LD se remontan a las obras de Mary Parker Follett en los años 1920 y 1930 y Chester Barnard en los años 1930 y 1960. Follett, era conocida en su tiempo como la profeta del management, se anticipó al trabajo de Likert (1961) y McGregor (1957, 1960) sobre el liderazgo participativo.

Freire (1969) mencionado por Sallán (2020), expone en un contexto diferente, invitaba a los agentes educativos a ser transformados en agentes de cambio que viven y producen en una comunidad educativa, este pensamiento aún está vigente y se ha demostrado que trabajan en la comunidad incrementando su sensibilidad y criticidad para promover acciones significativas, no sólo para los individuos sino también para sus comunidades. Para Freire (1998), el líder educativo no es el traductor de los sueños de otros, sino el creador, recreador y energizador de esperanzas de justicia, igualdad y respeto.

Posteriormente, Bolden (2011) expone sobre la base de una extensa revisión, que el concepto de LD resalta a finales de 1990; es allí que surge la definición de LD. Harris (2008) y Gronn (2000) coinciden en que la definición y la comprensión del LD fluctúan entre lo normativo y lo teórico, por ende, la literatura que respalda el concepto de LD es diversa y de amplia base. La evidencia proveniente de diferentes tipos de instituciones educativas confirma la idea de que algunas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos (Gronn, 2002; Day 2005; Barroso, 2005; Costa y Castanheira, 2011). El LD, se define como un nuevo estilo de liderazgo o un liderazgo emergente, que por naturaleza promueve su propia sociabilización y distribución en el conjunto (Bolden, 2011, Gronn, 2002; Harris, 2008; Spillane, 2005).

La perspectiva de distribución, se centra en cómo la práctica del liderazgo se distribuye entre los líderes formales e informales y en el concepto analizado se trata de un nuevo liderazgo con base moral, centrada en valores, que por naturaleza promueve su propia sociabilización, su distribución en el conjunto (Harris, 2008).

En este artículo se estudian los colegios concertados (CC), específicamente un CC del centro de ciudad de Madrid. Los CC surgen en España en los años 80, cuando a pesar del clima negativo y de hostilidad, el gobierno socialista del presidente Felipe González, promulga en 1985 la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), esta Ley trajo como consecuencias un cambio radical en el sistema educativo, así como una modificación estructural en el mecanismo de acceso y elección de la dirección escolar. España no era capaz de garantizar una plaza escolar a todos los menores en edad de escolarización obligatoria (Bonal *et al.*, 2000) y se creó esta red, integrando a las escuelas concertadas en la red pública con los mismos requisitos de admisión y funcionamiento de los públicos. La LODE (1985) establece una clasificación de centros docentes que atiende a los criterios según la titularidad jurídica, origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento (figura 1).



Figura 1. Clasificación de los centros docentes en España (LODE, 1985).

La distribución de los alumnos matriculados en los centros españoles para el período 2018-2019 se presenta en la figura 2.



Figura 2. Distribución centros educativos en España. Fuente: MEFP (2020).

En la revisión relacionada con la distribución de alumnos por tipos de centros educativos de la UE- Educación primaria se evidencia (figura 3):

España es uno de los países de la UE en los que menos alumnos acuden a centros públicos de educación primaria, con un 68% del total, según datos de Eurostats. En este sentido, de todos los países de la UE, de los que en la figura 3 se muestra una selección, solo Malta y Bélgica cuentan con menos estudiantes en centros públicos en estos cursos, 56% y 46%, respectivamente. El país en el que más alumnos acuden a colegios subvencionados por el Estado es Irlanda, en el que esta cifra se sitúa alrededor del 100%.



Figura 3. Centros educativos más comunes en educación primaria en la UE-España. (Eurostats, 2015).

Para Dietz (2008) España vive aún inmersa en un modelo tradicional, caracterizada por el arraigo a la transferencia de competencias educativas a la Iglesia Católica, sin embargo, el fin del monopolio católico y la inclusión activa y equitativa de la diversidad religiosa en el currículo de la escuela pública es una realidad. Una característica importante de los CC es que la religión y su tratamiento son más complejos, y cada CC tiene la libertad para tratar dichos contenidos. Por estas razones, la problemática relacionada con los CC nos lleva a varias polémicas aún existentes, en gran parte de la sociedad española. En 1985, los centros concertados adquirieron de forma oficial naturaleza legal y se consolidaron junto con los centros públicos (Verger *et al.*, 2015):

En el año 1985 la Iglesia contribuyó de manera muy significativa a la consolidación de un sistema educativo dual que permitía a los centros educativos privados (mayormente religiosos) solicitar fondos públicos bajo la condición de que pudieran proveer educación sin cobrar cuotas ni establecer un criterio de admisión selectivo (p. 679).

El sentido era alcanzar los dos objetivos principales del sistema educativo español: la eficiencia y la equidad. Otro dificultad fue la polémica asociada, con la presencia de subvenciones como complemento de la red pública, la cual quedó justificada, en ese momento, ya que la red estaba desbordada, por el extenso volumen de alumnos y alumnas, que demandaban plazas escolares⁶³. Esta situación fue inevitable, la cuestionable y la recelosa viabilidad, así como la falta de garantías de los CC, dado que no se había instaurado plenamente en el sistema educativo y, además, la escuela pública se había visto favorecida con óptimas mejoras para su funcionamiento (Fernández y Muñoz, 2012).

⁶³ Dos motivos generaron esta situación: en primer lugar, el fuerte crecimiento demográfico o *baby boom* que se produjo (entre 1960 y 1975) y, en segundo lugar, la aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que en 1990 supuso la ampliación de los años de escolarización obligatoria (pasando de los 14 a los 16 años¹⁵²), lo que aceleró la aparición y ampliación de los colegios concertados.

Se debe recordar, la situación de crisis económica que padecía España (en torno a los años 90), con una gran deficiencia de recursos entre la población, que ponía en duda la suficiencia de fondos públicos utilizados para sostener los CC (Dávila y Naya, 2013):

Si comparamos el peso específico que, dentro del campo educativo, tienen las órdenes y congregaciones religiosas con el que posee la enseñanza pública podremos percatarnos de que existen lagunas importantes y que muchas de las afirmaciones que se hacen, sobre todo cuando nos referimos a la enseñanza durante el siglo XX, deben contrastarse para ser más rigurosos con la evolución educativa en ese período (p. 367).

Otro factor a considerar en la problemática de los CC, es el hecho de que la mayoría de investigaciones están enfocadas en la escuela pública, se debe sumar el hecho de que los CC, dentro de la disciplina de Historia de la Educación, son escasos y en líneas generales las aportaciones han sido realizadas por estudiosos ligados a las órdenes o congregaciones objeto de estudio (Dávila y Naya, 2013). Específicamente en relación a la historia de la educación española, Tiana (1994) muestra que no se ha manifestado interés en descubrir los CC, condenándola a ser una “*ilustre desconocida*”. Este autor hace más de dos décadas señalo la carencia de estudios relacionados con los CC del territorio español, lamentablemente en la actualidad sigue siendo así:

Tanto la limitada atención que los investigadores de la educación han concedido a esta problemática específica (reflejada en el escaso número de trabajos dedicados expresamente al tema) como la contemplación de la enseñanza privada en el contexto de estudios de historia local y/o regional dedicados a la escolarización en general (Tiana, 1994, p. 25).

Para Tiana (1994) existen dos epicentros vitales: el Estado y la Iglesia:

La dificultad de cuantificar la enseñanza privada durante largas épocas de nuestra historia contemporánea deriva de la ausencia de inspección y control que el Estado fue capaz de ejercer sobre las mismas. El origen de esta situación es doble. Por un lado, la Iglesia española luchó decididamente por el mantenimiento de su influencia educativa después del inicio del régimen político liberal (...) derivados en buena medida de su tradicional vinculación con el poder real absoluto (...) por otra parte, debido en buena medida al proceso del liberalismo español demostró una manifiesta incapacidad y falta de voluntad para construir un completo sistema escolar público (p. 122).

La justificación de esta investigación en el marco expuesto aborda, una mirada interior a la organización de un CC, con la voluntad de mejorar el conocimiento educativo y dar respuesta a los objetivos de este trabajo. En el contexto investigado, se necesita una dirección escolar dinámica, cuyas competencias abarquen, las destrezas necesarias para desempeñar todas las funciones, desde una visión del LD. A este respecto, el trabajo de TALIS 2018 (MEFP, 2019, p.42). sugiere y le da la relevancia al LD en el año 2018:

Una forma de pensar sobre el estilo del liderazgo, ya que, al movilizar los esfuerzos de la organización escolar con mayor responsabilidad y compromiso de cada integrante, no sólo con los que formalmente reconocidos, se asume el rol y se distribuye con otros integrantes activos de la comunidad escolar. Se requiere de un LD que permita el reparto de responsabilidades entre los diferentes profesionales, que colaboren entre sí y con las familias y el alumnado para mejorar la calidad y equidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se toma en cuenta que, el LD es uno los factores con que cuentan las escuelas para ser eficaces, alcanzar resultados de calidad, ayudar a los líderes escolares a influir y moldear las condiciones en las que éstos se producen, se han de destacar algunos antecedentes y estudios previos. En torno al estudio de los colegios concertados, destacan las siguientes investigaciones tabla 1.

Tabla1: Investigaciones previas de los CC.

Una investigación cuyo objetivo es analizar la atención y el trabajo de la diversidad cultural en los centros concertados catalanes de educación infantil y primaria, con un diseño analítico y metodología mixta, con una muestra de 133 centros (estudio cuantitativo) y tres centros concertados (estudio cualitativo etnográfico). Como principales hallazgos destacan: que la innovación educativa en la clave intercultural, todavía no es un proceso sistemático. La formación del profesorado basada en las competencias interculturales es un punto débil, en cambio, los vínculos entre escuela, familia y entorno se están potenciando en todos los centros (Benaberre, 2020).

Un estudio que pretende comprender la relación entre la participación de estudiantes en un Colegio Salesiano de la Región Metropolitana de Santiago-Chile asociados con los principios del LD. La metodología es cualitativa, con un diseño de estudio de caso único, descriptivo y exploratorio, aplicando entrevistas estructuradas en profundidad, grupo focal y análisis de los documentos. Entre los principales hallazgos destaca que existe armonía entre la participación de los estudiantes en ámbitos académicos y de convivencia con los principios del LD centrado en el aula, invisibilizándose la perspectiva tradicional de la participación de los estudiantes relegada a decisiones excluyentes por parte de los profesores (Muñoz, 2020).

Un estudio descriptivo mediante análisis de correspondencias múltiples con la ayuda del software SPAD, con una escala ad hoc de LD. El objetivo fue conocer los perfiles de LD de los directivos y directivas de un total de 23 escuelas (16 escuelas públicas y 7 CC), 13 directoras y 10 directores, en la comunidad de Madrid Capital, España. Resultaron ocho perfiles de los líderes encontrados, producto de los factores 1 y 2 (líder formal, innovador, Burócrata, poético organizacional) y los factores 2 y 3 (instruccional, capacitación, empoderamiento, colaborativo). Los perfiles en este caso pueden generar el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades directivas, que surgen como condiciones clave para iniciar la práctica de la LD (García et al., 2019).

Acorde con lo antes expuesto surge el propósito de investigación, a raíz de la relevancia que posee el fenómeno del LD en la mejora de la eficacia de las instituciones educativas y dada la notable escasez de estudios relacionados con los CC de Madrid, se busca de esta forma dar a conocer como los líderes de los CC, contribuyen al mejoramiento escolar. Como ya se ha planteado, el LD reúne notoriedad en el estudio de los programas de formación de políticas educativas, y por sus efectos positivos en procesos de enseñanza y aprendizaje, el LD destaca como opción y estrategia, para afrontar desafíos de calidad y equidad. En este artículo la perspectiva de distribución, se centra en la pregunta: *¿Cómo es la percepción del director de un CC en Madrid, desde una perspectiva de las cuatro dimensiones del LD?* Esta comunicación se enmarca en dar a conocer el trabajo del equipo directivo, para lo cual es importante conocer *¿qué hacen?* y *¿cómo lo hacen?*, con el fin de identificar las actuaciones y evaluar la incidencia positiva en el desempeño de los estudiantes y el CC, manteniendo el objetivo principal que es: *“Caracterizar el ejercicio del LD del equipo directivo del colegio católico en cada una de las cuatro dimensiones prácticas de LD; decisiones compartidas; misión, visión y metas compartidas y el desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos”*

2. Metodología

El estudio se enmarcó en un planteamiento científico holístico, con una metodología cualitativa, descriptiva y un estudio de caso, específicamente el estudio de caso instrumental, porque define en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio, a través del conocimiento de un caso particular (Stake, 2013). Se partió de la necesidad de profundizar, acerca de la percepción del director de un CC católicos madrileños, poco abordado en España, siguiendo a Tiana (1994) en que no se ha manifestado interés en descubrir los CC, condenándolos a ser una *“ilustre desconocida”*. La perspectiva metodológica distribuida, aún resulta novedosa en este

contexto, se estudió el LD, como una forma innovadora de abordar el tema, quedando de manifiesto la importancia del LD como un agente clave de dinamización, de eficacia y mejora de las escuelas. La variable sujeta a estudio es el LD, según García (2019, p.340), se definió como:

El LD: se centra en la interacción entre los equipos directivos, docentes, empleados, en la cual se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica en la toma de decisiones y en la delegación de responsabilidades y autoridad, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes, y es fundamental en la configuración del sistema y de la organización, ya que el rediseño de la organización requiere de un proceso de toma de decisiones compartidas.

El LD como variable de estudio, se conformó por cuatro dimensiones García (2019, pp.340-345) figura 4.



Figura 4. Definición de las dimensiones del LD sujetas a estudio.

Las entrevistas en profundidad, son de las más utilizadas en la investigación cualitativa, cuya principal finalidad es de recoger con persistencia y exhaustividad información trascendente, ahondando de esa forma en temas principales concernientes al objeto de investigación (Meneses y Rodríguez, 2011), se determinó que las preguntas que componen las entrevistas se relacionaran en torno a la teoría del LD y a las cuatro dimensiones. De acuerdo con las características del estudio, se elaboró un guion de entrevista, teniendo en cuenta la naturaleza y objetivos del estudio, se optó por un modelo de entrevista semiestructurada. La construcción del guion partió de la teoría de las cuatro dimensiones teóricas (figura 5).



Figura 5. Guion elaborado para la entrevista con el director.

El director fue informado del tema y las normas éticas a seguir⁶⁴. Se utilizó la grabación, ya que de esa forma se facilitaba la obtención de datos objetivos. Con la grabación se aseguró la fiabilidad de las palabras y el lenguaje. Las grabaciones fueron transcritas literalmente (Gibbs, 2012) y se revisaron minuciosamente para evitar los posibles errores. Una vez finalizado el trabajo, la reproducción se le entregó al director para su aprobación. Se desarrollaron un conjunto de tareas que abarcaron la codificación, categorización, establecimiento de relaciones y la generación de redes conceptuales. Para todo el proceso se empleó el software informático Atlas.ti. La aplicación del Atlas.ti ayudó con el análisis de contenido, técnica apropiada para la descripción

⁶⁴ Con el fin de garantizar la protección de los datos de las personas participantes, se consideraron las normas de la American Psychological Association (APA) (2016), la autora informo personalmente el proceso del estudio, en ningún momento se han recopilado datos que identifiquen a las personas participantes, ni las escuelas sujetas a estudio, en todos los casos se ha contado con la participación voluntaria y el consentimiento informado (normas 4²), así como el derecho a declinar el estudio una vez iniciado (normas 8²).

objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas, las observaciones de campo, los documentos impresos, autobiografías, bibliografías, periódicos y otros materiales) y las grabaciones audiovisuales.

3. Resultados

3.1. El colegio una historia con una fundación en valores religiosos y un sueño compartido

El CC fue fundado en 1929 por Don CL y Doña ML, su hija ML, quien fue encargada de la construcción del colegio, con el fin de dar educación cristiana a los niños que vivían cerca de la Puerta de Toledo. A la muerte de Don CL heredó su hija ML, y en su testamento dispuso la creación de la Fundación L, para el sostenimiento de la escuela. Para dotarla económicamente estableció que se derribara el teatro y sobre su solar se construyeran viviendas; con la renta que se obtuviera de ellas se sufragarían los gastos del colegio. Se inauguró esta escuela, con capacidad para 500 niños y niñas, dotadas de menaje escolar, según cuentan las crónicas de aquellos tiempos. Este colegio está ligado a la Virgen de La Paloma, por la fe que compartía la familia en aquellos años y la devoción a esta Virgen, cuya edificación yace al lado de la Iglesia que la alberga (figura 6).



Figura 6. Historia del CC.

El fundador se unió al sueño de otra persona: San Juan Bautista de LS, el sueño de ambos fue el mismo, educar cristianamente a los más pobres y desfavorecidos. Este sello es el que marca su institución: con valores de educar humana y cristianamente a los niños y niñas. Hablan de innovación pedagógica, de cercanía, familiaridad, e implicación de las familias en el proyecto que –manifiestan ellos- año tras año, tratan de mejorar (figura 6).

100 años después de su inauguración, el CC pertenece a una red de centros educativos con un millón de alumnos en 77 países de todo el mundo, cuya misión común es trabajar los valores de responsabilidad, justicia, interioridad, trascendencia, creatividad y convivencia. El CC tiene un espacio particular y es una estructura imponente de diseño antiguo, el edificio fue proyectado en 1923 por Jerónimo Mathet y construido de 1925 a 1927. El estilo de arquitectura se denomina *mudéjar* por la utilización del ladrillo visto y por sus arquerías (figura 7).



Figura 7. Fachada del CC y su arquitecto. Fuente: Rochas (2012).

3.2.Descripción y características de la población

El CC se encuentra en el barrio de La Paloma, perteneciente al Distrito municipal Centro, que engloba la parte más antigua de Madrid (El Madrid de Los Austrias). Las familias hasta hace poco minoritarias tienen una amplia presencia en estos espacios, hogares unipersonales o bipersonales, propios de los mayores o los divorciados y separados, jóvenes sin descendencia y las familias monoparentales con otras personas no emparentadas; los hogares multipersonales; los hogares sin núcleo, etc. Pequeños comercios, talleres y un gran número de restaurantes, bares pisos turísticos constituyen el núcleo principal de la actividad económica del barrio. La zona de Influencia del CC comprende el centro de Madrid y concretándose en las siguientes zonas: Palacio, Imperial, Embajadores y Acacias.

Se evidencia que la zona cada vez está menos poblada, en la zona de Palacio existe un alto porcentaje de ancianos, inmigrantes y grupos de etnia gitana. En la zona de Puerta de Toledo y Pirámides las construcciones son coste elevado por lo que la población que vive en ella son de nivel sociocultural medio-alto (médicos, abogados, ejecutivos,...). En cuanto a los grupos de etnia gitana en su mayoría son de un nivel económico medio-alto, ya que muchos tienen negocios en la zona del rastro de Madrid. Sin embargo, su nivel sociocultural es bajo y tienen grandes porcentajes de absentismo escolar. En relación a la multiculturalidad, según datos del Distrito Centro, en esta zona conviven más de 40 nacionalidades distintas, siendo las más mayoritarias la italiana y la bangladeshí y siguiéndolas, la ecuatoriana, china, marroquí, boliviana, colombiana, rumana, brasileña, etc..., , un crisol de culturas y en algunos casos también de religiones.

En este sector existen además una gran oferta de centros educativos: centros públicos (15), centros concertados (10) y uno privado (CAM, 2018). A pesar de esta oferta educativa el CC tiene una alta demanda de matrícula todos los años. La población inmigrante del CC se concentra en las siguientes poblaciones: ecuatorianos, rumanos y marroquíes.

3.3.Organización del clegio concertado en la etapa educaión primaria

En relación a la organización del CC la etapa de Educación Primaria se inicia a los 5- 6 años de edad y consta de 6 cursos escolares, repartidos en dos ciclos: 1º, 2º y 3º de Primaria formarían el primer ciclo y 4º, 5º y 6º de Primaria que formarían el segundo ciclo. Esta etapa educativa, de carácter obligatorio, es de suma importancia a la hora de una preparación futura, constituyendo los cimientos de la persona. La finalidad de la misma es promover la socialización de los niños y niñas, favoreciendo su incorporación a la cultura y contribuyendo a la progresiva autonomía e inserción en la sociedad. Pretende, por lo tanto, formar al alumno integralmente, tanto en contenidos curriculares como en valores por los que apuesta el Carácter Propio de nuestro centro (figura 8)



Figura 8. Número de alumnos del CC según CAM (2018).

El proceso de admisión relacionado con las solicitudes presentadas, admitidas y no admitidas es muy reducido (figura 9).

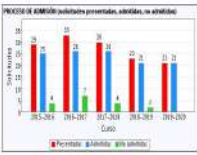


Figura 9. Relación de las solicitudes presentadas, admitidas y no admitidas según CAM (2018).

Respecto a la plantilla de profesores, el CC tiene una plantilla de 13 profesores con las cualificaciones necesarias para la labor que desempeñan, contando en muchos casos con doble titulación. Hay profesores de educación infantil y primaria especialistas de inglés, educación física, educación musical y un orientador psicopedagógico. Entre el personal de administración y servicios se encuentran la recepcionista que apoya a la secretaría, el personal de limpieza y una persona de mantenimiento informático. Los recursos del CC son los siguientes (figura 10).



Figura 10. Recursos del CC.

3.4. Indicadores de los resultados del CC

Los resultados internos del CC, demuestran un alto nivel de rendimiento y aprovechamiento escolar. Los relacionados con la prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) del 6 de primaria se ha mantenido por encima de los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) (figura 11).

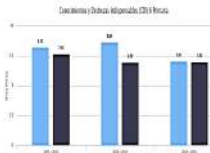


Figura 11. Resultados internos del CC pruebas del CDI

En relación a las pruebas de lectura, escritura y aritmética (LEA) del 2do de primaria el CC obtuvo 8.18 con relación al 8.52 de la CAM (figura 12).

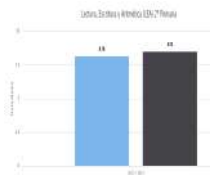


Figura 12. Resultados y promedio de las CAM del CC.

5.5.Análisis de las redes del liderazgo distribuido del colegio concertado

A continuación, se procedió a interpretar la formación del director y al detalle cada una de las cuatro dimensiones definidas a través de las redes construidas (figura 13).

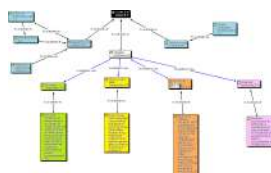


Figura 13. Red general de la información del colegio concertado (Atlas.ti).

5.5.1. El director un estilo de liderazgo innovador

Se pudo comprobar a través de las visitas, que el director manifestó una actitud y conducta positiva e innovadora. Cree en las ideas del CC, entiende el trabajo en equipo y la sinergia, transmite las ideas a los docentes con entusiasmo en los proyectos e innovaciones, que se proponen con el objetivo de mejorar el CC en las que trabajan. El director está convencido de que la innovación produce transformaciones, ayuda al intercambio y colaboración, en líneas generales, incentiva el trabajo en equipo. En la figura 13 y la Tabla 2 se presenta la síntesis obtenida en la entrevista relacionada con el director.

Tabla 2: Resultado de la entrevista al director del CC.

Preguntas de indagación relacionadas con el director	Respuestas del director
En relación a la preparación académica podría compartir su experiencia y formación	... yo soy maestro titulado en el materno infantil y en lengua extranjera y luego durante mi etapa trabajando durante el colegio, empecé durante el año 2000, hice un curso de Master de Formación de Directivos y desde el curso pasado, estoy ejerciendo la labor de dirección en este Centro, o sea que llevo un año y medio más o menos (3,1).
¿Cómo percibe la cultura del colegio?	...cultura de la escuela, nosotros aquí somos un centro muy pequeño solamente infantil y primaria, es un centro que tiene esa cultura de ser familiar, tiene también marcado por nuestro carácter propio de los centros y dentro de esa cultura, pues nosotros estamos trabajando con las familias, con los niños, o sea en esa línea de trabajo (3,20).

3.5.2. Dimensión práctica de liderazgo distribuido sinergia y consenso.

En la figura 14 y en la Tabla 3 el resume de la percepción del director con relación a la dimensión PLD.

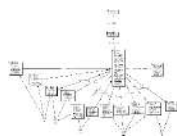


Figura 14. La red de las prácticas del liderazgo distribuido (Atlas.ti).

Tabla 3. Percepción del director acerca de la dimensión PLD.3.5.3. Decisiones compartidas una visión holística

Preguntas relacionadas con la dimensión PLD	Respuestas del director
¿Qué son para usted sobre la base de su experiencia las PLD?	La dimensión PLD se caracteriza por la consensuada, de responsabilidad, distribución de estrategias para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, trabajo participativo, cree en la empatía, liderazgo emocional es importante, como consenso.
¿Cuál es su posición acerca del trabajo en equipo y la organización?	...Yo creo que es muy importante; el trabajo en equipo el liderazgo en equipo es importante para ir mejorando las prácticas; que cuando tomas una decisión consensuada, si es apoyada, esa decisión tiene relevancia que ir impuesta porque sí; ¿no? (3:7).
El director amplía la definición de las PLD	...existe delegación consensuada, de responsabilidad, distribución del liderazgo, estrategias para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, trabajo participativo, cree en la sinergia, empatía, liderazgo es importante, comunicación y consenso (0:10).
Al preguntar sobre la delegación del trabajo y si existe alguna estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, respondió:	Nosotros sí que tenemos una línea, yo he estado trabajando de profesor, entonces sabía cómo funcionar el Centro, también he estado formando parte del equipo por lo tanto, lo de nosotros ha sido una línea que trabajo anterior (3:3).
En relación a las PLD como estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización.	El director afirma que la empatía es necesaria. A él le da el poder tener empatía con las personas, con lo que está trabajando contigo, creo que permiten mejorar varias actividades que se realizan que implican una versatilidad que se realiza en todas esas actividades.
¿Cuál es su percepción de que las PLD producen un incremento de la responsabilidad, o las formas de liderazgo más participativo funcionan mejor, o se traduce en aprendizaje?	... importante el tema del trabajo en equipo de compartido, desde lo más importante y de hecho a nosotros da el resultado de que efectivamente es así, ve la gente está más a gusto, la gente se siente más participativa responsable. Y ese liderazgo en compartido pues es muy importante (3:17).
El director introduce, el concepto del liderazgo emocional..	Efectivamente, yo creo que es una de las más importantes, yo en los cursos que he hecho y las formas que hemos ido recibiendo, creo que es vital tener liderazgo emocional también (3:9).
Se concluye este punto con el comentario siguiente.	Nosotros somos un colegio concertado, por lo tanto el tema económico siempre andamos un poco justos. Entonces hay unos profesores que, por fin coordinación, no funciones directivas, reciben una mensual, pero es mínima, es muy poco (3:11).



Figura 15. La red de las decisiones compartidas

En la figura 15 y la tabla 4, se resume la percepción del director con relación a la dimensión decisiones compartidas.

Tabla 4: Percepción del director acerca de la dimensión decisiones compartidas.

Preguntas relacionadas con la dimensión decisiones compartidas.	Respuestas del director.
¿Puede definir que son las decisiones compartidas para usted y su equipo?	Las decisiones compartidas se trabajan con base en la cooperación, comunicación, existe interacción entre los líderes, visión holística, rediseño de la estructura para fomentar la participación.
¿Cuál es su percepción de la dimensión decisiones compartidas?	El director opina en cuanto a las decisiones compartidas, interacción entre los líderes, prácticas profesionales enriquecen el mejoramiento escolar y el trabajo colaborativo y espontáneo. entonces siempre han sido precisiones de la cultura de la evaluación de todos los procesos y la evaluación es casi toda realizada por todos los profesores y luego por las decisiones que se han ido tomando respecto a esa evaluación, han sido tomadas por el equipo directivo (3:5).
¿Qué es para usted el aprendizaje cooperativo del colegio?	es entendido como línea metodológica, que agrupa diversas maneras de aprender y de fomentar el trabajo en equipo. Se está implantando en este curso en el ciclo de Infantil y, en los próximos años, a la Etapa de Educación Primaria. Se basa en la experimentación, vivencia y construcción de habilidades. El director hace mención a la innovación a través del nuevo contexto de aprendizaje (NCA) es un marco pedagógico y pastoral, con identidad propia, que presenta una propuesta organizativa, metodológica y evaluativa clara, que otorga sentido pleno a la educación de la persona abordando de forma integral sus dimensiones emocional, cognitiva, corporal, social o espiritual, a lo largo de las diferentes etapas de su desarrollo. El alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y destrezas permite crecer personal y socialmente. Piensa que las decisiones compartidas, se trabajan en torno a la cooperación. Pero no, sobre todo la motivación y un poco animar a las personas, se hace siempre en el resultado de las actividades, los resultados del trabajo de la gente; es decir, se apoya a la gente con las decisiones que se toman también con los responsables, hacerlos partícipes de todo esto y vosotros pues hacéis una evaluación positiva (3:12).
¿Cómo percibe la visión holística de la organización?	Siempre hay una línea y una visión más amplia de la realidad del Centro y de las actividades que se realizan (3:6). Y ese liderazgo, así compartido, ese liderazgo consensuado con los demás, creo que tiene mucho mejores resultados, que un liderazgo más impuesto, mucha más de imposición (3:8).

Ahora bien, desde la percepción del director, el consideró oportuno explicar algunos aspectos internos del CC que integran las decisiones compartidas Tabla 5.

Tabla 5: Aportes del director del CC a la dimensión decisiones compartidas

Decisiones compartidas externamente del CC
La familia es un pilar en el CC. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos del Centro (AMPA) es denominada Asociación de familias del CC (AFA) coordina los servicios y actividades complementarias y extracurriculares. Hay dos servicios complementarios: “Los Primeros del Cole” - servicio de recepción temprana de alumnos que incluye un desayuno - y “Las Tardes del Cole”, en los meses de junio y septiembre. El AFA organiza: la Fiesta de la Navidad, Día de la Paz, Día del Libro, Fiesta de la Virgen de la Paloma y de San Isidro patrono de Madrid. Es importante destacar aquí que estas actividades desarrolladas por la AFA del centro, son muy bien apreciadas por todos los sectores de la Comunidad y forman parte de la cultura del centro. Las actividades extracurriculares que ofrece la AFA son muy variadas y son las siguientes: talleres de creatividad, acrobacia, telas aéreas, judo, fotografía, excursionismo, fútbol, baloncesto, cerámica, teatro, inglés de conversación (profesor nativo), ritmo y movimiento, iniciación a la pintura, dibujamos y pintamos cuentos, cuentacuentos, teatro y percusión. Se han realizado varias actividades y en mi opinión esta una infancia feliz donde se busca detectar y prevenir el acoso escolar. También se debe mencionar el HARAS padres.

Se consideró relevante exponer los principios metodológicos NCE en la educación primaria (figura 16).

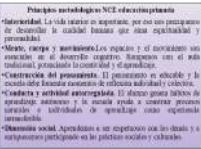


Figura 16. Principios metodológicos NCE educación primaria.

El estilo del centro y la metodología viene establecido por dos líneas metodológicas relacionadas con las edades de los niños y las niñas: la primera abarcaría de los 3 a los 8 años (infantil y primer ciclo de primaria) y la segunda de 8 a 12 años (segundo y tercer ciclo de primaria). Los factores se representan en la figura 17.



Figura 17. Principios metodológicos NCE educación primaria.

La atención a la diversidad es un principio fundamental de este colegio, que ha plasmado las medidas organizativas y curriculares pertinentes a adoptar, cuando la diversidad lo requiere, en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Se pone especial énfasis en la atención individualizada de todos los estudiantes, haciendo hincapié en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y ampliación tan pronto como se detecten estas dificultades.

A través de la Orientación Educativa, se propicia una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. La acción tutorial y orientadora se realiza integrada en las áreas del currículo, ya que todo profesor, tiene la responsabilidad de hacer que la educación sea realmente educación integral y personalizada, a través de las distintas áreas y con enfoque globalizador. El espíritu cristiano del CC hace que se eduque para y desde valores concretos, que se recogen en el carácter propio de los colegios de su

fundador. El Plan de Acción Tutorial (PAT) es el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la tutoría en el Centro.

3.5.4. Dimensión Misión, Visión y Metas una cultura institucional

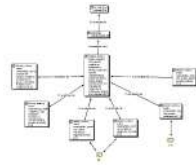


Figura 18. La red de las decisiones misión, visión y metas

El director explica que hay una cultura institucional (figura 18):

...también se intenta en la medida de lo posible que haya una cultura en los Centros de la Salle, cuando un profesor decide hacer un curso de formación hay una aportación por parte del Centro del sector de los Colegios de la Salle para apoyar a esa formación (3:19).

El CC, tiene un proyecto educativo del centro (PEC), el instrumento es la referencia de toda la Comunidad Educativa del Colegio, ya que se ha elaborado por todos sus componentes, estos consideran en tres espacios esenciales: Misión, Visión y Valores. Parte del carácter propio o representación de los CC. También incorpora los retos que nos impone la sociedad actual en el plano educativo. Como principios generales o ideas que inspiran la acción educativa se destacan (figura 19):



Figura 19. Principios generales de la acción educativa.

La Obra Educativa del CC entiende la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado es el principal protagonista de su propia formación y crecimiento personal.

3.4.5. Dimensión desarrollo profesional avance productivo en la institución

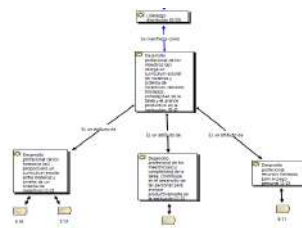


Figura 20. Dimensión desarrollo profesional.

En relación a la institución el director aclara figura 20 y tabla 6

Tabla 6: Percepción del director acerca de la dimensión desarrollo profesional.

Preguntas relacionadas con la dimensión desarrollo profesional	Respuestas del director
¿Cuál es la percepción que tiene de la dimensión desarrollo profesional?	<i>El desarrollo profesional de los maestros(as) otorga un currículo escolar de materias y sistema de incentivos, recursos limitados, complejidad de la tarea y avance productivo en la institución (0:4).</i>
¿Cómo lo ve en relación con la institución en general?	<i>Considera que: "el rediseño de la estructura fomenta la participación" (0:7). ...en determinados momentos, sencillamente por circunstancias de la dirección, tienen que tomar decisiones, porque igual vienen un poco precipitadas o un poco justas de tiempo como para consensuarlas, pero la mayoría de ellas, a mí por lo menos en esta tarea que estoy realizando, me gusta hacerlo así, creo que es muy importante ese liderazgo (3:7).</i> <i>Nosotros, además, en el colegio concertado, no solamente somos este centro, sino que hay más centros, hay un equipo que coordina a todos los colegios y ese equipo, dentro de sus visitas que tiene programadas por los centros, también va animando y recompensando esa actividad que hacen las personas, que es muy importante (3:13).</i>
¿Qué opina del crecimiento profesional y los equipos de animación?	<i>Desde el equipo de animación como lo había comentado antes con todo el equipo desde los Centros, se pueden ir proponiendo diferentes actividades de formación e innovación que se van aplicando en las escuelas; por supuesto por todos los centros, pues está el Fondo de la Fundación Tripartita o el antiguo Forsen, que ya apoya a toda esta labor de formación. (3:16).</i>
Nos puede explicar más los planes TIFS	<i>También están los planes TIFS para la formación, luego también se intenta en la medida de lo posible que haya una cultura en los Centros, cuando un profesor decide hacer un curso de formación, hay una aportación por parte del Centro del sector de los Colegios para apoyar a esa formación. Es un aspecto vital en los trabajos, pero más en la educación (3:16).</i>
En relación al desarrollo profesional de los maestros(as) y su contribución para avanzar productivamente en la institución, que nos puede decir.	<i>Lo que lo que se pretende y está dentro de los valores de cada ser propto de los Centros es el seguir formándose (3:14).</i>

4. Conclusiones.

Como primera conclusión se consideró, que la obra cristiana del fundador y sus hermanos, aún está vigente y permanecerá por muchos años más, sin duda alguna en el CC estudiado la vocación religiosa está abierta tanto en los maestros y por la implicación de los padres en la educación. El CC fue y es innovador al proponer programas para la formación de maestros seglares, cursos dominicales para jóvenes trabajadores.

Segundo, en el desarrollo de este caso de estudio se aprecia claramente, que el director y su equipo están comprometido con la obra educativa cristiana del CC, identificado la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado es el principal protagonista de su propia formación y crecimiento personal.

Tercero, a lo largo de las visitas al CC se evidenció que la propuesta pedagógica incluye la aplicación de proyectos innovadores y programas educativos propios de la Red de CC. Los programas se desarrollan a lo largo de toda la escolaridad de los estudiantes con una implantación progresiva y adaptada a su nivel madurativo y estrategias de aprendizaje, sistematizándose en las rutinas del aula e integrándose en la metodología diaria. Se intenta adaptarnos a los cambios en las formas de pensar y aprender, creando nuevos ambientes de aprendizaje a partir de los cuales las personas ven el mundo, se comunican, comparten información y construyen conocimiento, establecen nuevas relaciones con el tiempo y el espacio y exigen nuevas formas de concebir el aprendizaje (figura 21).



Figura 21. Principios generales de la acción educativa.

Cuarto, con este estudio, se comprobó que el LD, acierta al convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de innovación y mejora, logra que todos los actores internos y externos de una escuela y comunidad, se identifiquen con el objetivo de que los alumnos aprendan, se logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos del objetivo compartido. (García, 2019). Esto se demuestra en el rendimiento académico presentado, requisito imprescindible para estar en este estudio de casos (El CC estuvo ubicado como el número 3 de los diez mejores centros de la CAM con una media de 9.17/10).

A través de este estudio se permite, por una parte, a los investigadores, observar un ámbito que se ha explorado muy poco anteriormente, y abre una mirada a otras investigaciones futuras. Finalmente, a los líderes de escuela (formales e informales) les permitirá informarse qué, cuáles y cómo las prácticas de LD se desarrollan dentro de la escuela.

Como quinta y última conclusión, se resumen las opiniones del director con relación a las dimensiones estudiadas (Tabla 7).

Tabla 7: Conclusiones del director acerca del liderazgo distribuido.

En relación a las prácticas de liderazgo distribuido, definidas como la delegación consensuada y de responsabilidad, las estrategias para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, el trabajo participativo, la creación de sinergia, empatía, liderazgo emocional y comunicación. El director concluye que las prácticas de liderazgo distribuido se puedan practicar la interacción entre los otros líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, deben involucrar a múltiples personas: unas en posición de liderazgo formal y otras no. Los seguidores son parte de la práctica de este tipo de liderazgo.
Para la dirección del CC la visión holística de la organización viene dada por tener una línea y una visión más amplia de la realidad de la escuela y de las actividades que se realizan. Con respecto a la dimensión decisiones compartidas, se observó que el director cree y comparte las decisiones en el CC. Considera que se trabaja sobre la base de cooperación en vez de la competencia, el trabajo en equipo es importante para ir mejorando en todas las prácticas; que cuando se toma una decisión, si es consensuada, si es apoyada, esa decisión tiene mayor relevancia que si es impuesta. Las decisiones compartidas se trabajan con base en la cooperación, la comunicación, la interacción entre los líderes, la visión holística, y se fomenta la participación, de manera que en las prácticas profesionales los docentes se ayudan espontáneamente.
Las decisiones compartidas enriquecen el mejoramiento escolar y el trabajo colaborativo y espontáneo. Considera que la interacción entre los líderes enriquece el mejoramiento escolar y el trabajo colaborativo y espontáneo. Esta consideración es aplicada en la cultura de la evaluación de todos los procesos; así, la evaluación es casi toda realizada por todos los profesores y, luego, el equipo directivo toma decisiones basándose en dicha evaluación. El aprendizaje cooperativo como línea formal y metodológico, que agrupa diversas maneras de aprender y de fomentar el trabajo en equipo. Ideas que implanta en el curso de ciclo de infantil y, a futuro en la etapa de educación primaria, mediante el aprendizaje cooperativo y por proyectos, junto a los programas de estimulación y desarrollo de capacidades, desarrollamos una pedagogía innovadora, con procesos que aseguran el acompañamiento, la evaluación y mejora continua de estos programas.
El director está consciente de la regulación de la enseñanza religiosa escolar y discusión de la Ley Orgánica de Educación y sus posteriores normas de desarrollo curricular. A lo que agregó que en relación al trabajo de estos valores, es motivado por los departamentos de Orientación y Pastoral que proporcionan materiales a los educadores para facilitar esa labor (Plan de Acción Tutorial, PAT, reflexiones de la mañana, semanas especiales), cuyos principales finalidades son enseñar a convivir, enseñar a pensar y enseñar a ser persona.
Por último, el director aclara que la persona es el centro de toda la acción educativa. • Fomentamos la personalización en la formación, el conocimiento del alumnado y el acompañamiento en su proceso de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de todas sus potencialidades. • Optamos por la educación inclusiva. • Orientamos nuestra educación hacia el desarrollo integral de cada persona, respetando sus ritmos y capacidades; atendemos a la diversidad de situaciones, ofreciendo a cada uno oportunidades para su pleno desarrollo. • Las características personales, familiares y sociales dan origen a situaciones que implican una atención personalizada. Para lograrla, y también para que cada uno encuentre personas y lugares de acogida, ofrecemos todos los recursos disponibles.

5. Referencias

American Psychological Association (APA). (2016). Disponible en: <https://apastyle.apa.org/>
 Barroso, J. (2005). Leadership and autonomy in educational centers. Revista española de pedagogía, *LXIII* (232),423-441

- Benabarre, R. (2020). *"(R)evolución educativa. Diversidad cultural e innovación educativa: rutas para el desarrollo del horizonte intercultural. Tres estudios etnográficos en centros concertados catalanes"*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Cataluña, España. [doctoral thesis dissertation on <http://hdl.handle.net/10803/671151>]
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bonal, X., Rambla, X., y Rovira, M. (2000). Una anàlisi sociològica de l'atenció a la diversitat. *Temps d'educació*, 24(2), 427-443.
- Costa, J. & Castanheira, P. (2011). School leadership in Portugal: the role of the director's intervention project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 1320 – 1326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.369>
- Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) (2018). Buscador de colegios de la Comunidad de Madrid. Disponible en: https://gestion3.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290. <https://doi.org/10.1080/13603120500330485>
- Dávila, P., y Naya, L. (2013). La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades. *Social and Education History*, 2(2), 109-133.
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1(28), 11-46.
- Eurostat (2015). Disponible en <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- Fernández, R., y Muñoz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67(1), 97-118.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno 1(8), 211-214. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1997.8.51623>
- García, I., Rodríguez, L., & Esteban, M. (2018). Principals Profiles about Distributed Leadership: A Descriptive Study through Analysis of Multiple Correspondences of the Elementary Schools from Madrid, Spain. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 1-20. <http://doi.org/10.5296/ije.v10i2>
- García, I. (2019). *El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas*. Doctorate's Thesis, Pablo Olavide University, Sevilla, España. [doctoral thesis dissertation on: <http://hdl.handle.net/10433/6575>].
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985). *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de julio de 1985, núm. 159, pp. 2006-7899. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con> [Fecha de consulta: 8/6/2019].
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php. [Fecha de consulta: 8/6/2019]
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (MEFP) (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/datosyc.pdf> [última consulta el 10/09/2021].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Volumen II.
- Muñoz, C. (2020). Estudio de caso único sobre la participación de estudiantes en el aula desde los principios del liderazgo distribuido a través de focus group y entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes y docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 167-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300167>
- Rochas, O. (2012). Modernismo trascendente: arquitectura funeraria y religiosa. En: *El modernismo en la arquitectura madrileña : génesis y desarrollo de una opción ecléctica* (pp. 405-442). España. CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <https://www.torrossa.com/en/publishers/editorial-csic.html>
- Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Silva, J y Rodríguez, E. (2012). Leaders of Portuguese schools. *Educar*, 48(1), 23-41.
- Stake, R. (2013). *Multiple case study analysis*. London: Guilford Press.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Tiana, A. (1994). La escuela privada. En J. Guereña., J. Berrio, J. y A. Ferrer, (Coords.), *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación* (pp. 117-136). España: Ministerio de Educación.
- Tintoré, M., Serrão-Cunha, R., Cabral, I., & Alves, J. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *School Leadership & Management*, 40 (4), 352-372, <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719400>
- Verger, A., Curran, M., y Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: El caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação and Sociedade*, 36(132), 675-697. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152619>

Educação de Surdos em Moçambique: políticas, práticas pedagógicas e (ex)inclusão no ensino secundário

Luís Muengua¹, António Magalhães², Orquídea Coelho³, António Gonçalves⁴
luismuiengua@gmail.com, antonio@fpce.up.pt, orquidea@fpce.up.pt,
ciprix2006@gmail.com

¹CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal; Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (FACED), Moçambique

²Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal; Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), Portugal
³CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

⁴Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (FACED), Moçambique

Resumo

Este artigo é um recorte do trabalho que estamos a levar a cabo no âmbito do projeto de doutoramento, que visa analisar as políticas educativas para área da surdez em Moçambique, no período entre 2000-2020. Na esteira da Declaração de Salamanca (1994), o Estado moçambicano introduziu o projecto escolas inclusivas em 1998. Refletimos sobre a forma como as políticas, no ensino secundário, estabelecem convergências e/ou divergências entre o plano político e as possibilidades curriculares nos domínios da inclusão e do acesso à educação de surdos/as (Zamora Jorge, 2014), visando perceber de que maneira as iniciativas políticas e as práticas pedagógicas contribuem para a melhoria das condições no acesso à escola, para a promoção da aprendizagem e da (ex)inclusão escolar (Stoer & Magalhães, 2005; Gonçalves & Vicente, 2020). Assentes numa abordagem qualitativa, fundamentada pelos pressupostos dos paradigmas socio crítico, fenomenológico-interpretativo, sócio antropológico da surdez (Coelho, 2010) e na teoria de análise sociológica de políticas educativas de Stephen Ball (Ball, 2006), analisamos fontes bibliográficas e documentos legislativos da educação relevantes para o estudo, com enfoque para a Lei do Sistema Nacional de Educação - SNE (Lei 18/2018). Os dados foram analisados com recurso às técnicas de análise documental e de conteúdo. Os resultados apontam para a existência de preocupação governamental em formular políticas que atentam às problemáticas da educação de surdos/as. Conclui-se que prevalecem desafios e problemas no contexto da implementação de políticas e das práticas pedagógicas, que o/a aluno/a Surdo/a enfrenta dificuldades na inserção escolar e pedagógica, e que há fragilidades na formação de professores, situações que acabam comprometendo o pressuposto da inclusão advogado pela legislação.

Palavras-Chave: Educação De Surdos, Políticas Educativas Moçambicanas, Inclusão Educativa, Ensino Secundário.

1 Introdução

O presente tema é um recorte do trabalho que estamos a desenvolver no âmbito do projeto de douramento em Ciências da Educação e que tem como finalidade a percepção dos fluxos entre as políticas, as práticas e a (ex)inclusão educativas. Neste artigo, propomo-nos refletir sobre a forma como as políticas, no ensino secundário em Moçambique, estabelecem convergências e/ou divergências entre o plano político e as

possibilidades curriculares nos domínios da inclusão e do acesso à educação de Surdos/as (Zamora Jorge, 2014), visando perceber de que maneira as iniciativas políticas e as práticas pedagógicas contribuem para a melhoria das condições no acesso à escola, para a promoção da aprendizagem e da (ex)inclusão escolar (Stoer & Magalhães, 2005; Gonçalves, 2015; Espada, 2018).

A abordagem metodológica é qualitativa e fundamentada nos pressupostos epistemológicos dos paradigmas socio antropológico da surdez, por partilharmos o princípio de que o/a Surdo/a pertence a uma comunidade culturalmente distinta (Skliar, 2001; Coelho, 2010; Zamora Jorge, 2014), socio crítico, por entendermos que nas políticas e práticas educativas existe uma tendência de invisibilização da cultura surda, que a escola pode promover segregação e desigualdades sociais, pelo que advogamos a promoção de mudança nas políticas e nas práticas educativas (Amado, 2017).

Foram mobilizados os fundamentos do paradigma fenomenológico-interpretativo, por comungarmos a assunção de que há criações, processos sociais e produtos culturais que são próprios da comunidade surda e que somente podem ser decodificados e apreendidos a partir dos referenciais desta comunidade (Pacheco & Caramelo, 2005; Lopes & Veiga-Neto, 2006). Também mobilizamos os pressupostos da teoria para análise sociológica de políticas educativas de Stephen Ball, no entendimento de que nos processos educativos participam vários atores e a vários níveis e que há conflitos, interesses e níveis de influência diversos (Ball, 2006; Magalhães & Stoer, 2002; Gonçalves, 2015; Januário, 2018).

As técnicas de recolha de dados assentaram na revisão bibliográfica (Severino, 2007) e documental (Fávero & Centenaro, 2019). A primeira, possibilitou aceder a um conjunto de literatura que forneceu temáticas sobre educação de Surdos/as no ensino secundário, políticas educativas e da inclusão em Moçambique, práticas pedagógicas e formação contínua de professores. Com base na segunda, acedemos e analisámos a legislação, documentos governamentais e ministeriais, do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano – MINEDH, relevantes para o estudo, com enfoque para a Lei do SNE (Lei 18/2018). Os dados foram analisados com recurso às técnicas de análise temática, para o caso da informação contida nos livros, artigos, teses e relatórios, e análise documental e de conteúdo, que nos permitiu identificar os sentidos ocultos ou latentes a partir da (re)interpretação desses textos (Fávero & Centenaro, 2019).

2 Educação inclusiva em Moçambique: cenários entre o ideário político e as possibilidades curriculares

Como signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Moçambique teve de repensar as práticas educativas para prover educação a todas pessoas com deficiência e garantir o seu acesso e sucesso na escola regular (Damota, 2018; Machava, 2014; MINEDH, 2020). A introdução do Projecto Escolas Inclusivas - PEI pelo governo moçambicano, em 1998, é parte dessa intenção e constituiu um marco na engrenagem de mudanças no SNE, possibilitando o empreendimento de reformas no setor da ‘educação especial’ para “combater a exclusão e renovar a escola” (Ferreira & Manhiça, 1998, p. 6), manifestando o “compromisso com o desiderato de uma escola não excludente e capaz de responder às necessidades educativas de todos alunos” (Nhapuala & Almeida, 2016, p. 521).

O PEI, inicialmente, “envolveu 11 escolas regulares de 5 províncias” (MINEDH, 2020, p. 11), constituindo-se como um mecanismo e “processo dinâmico[s]” que evoluiu e “estendeu-se às restantes províncias do país” (Zamora Jorge, 2014, p. 254), transformando-se, assim, “em Programa Nacional de Educação Inclusiva” (MINEDH, 2020, p. 11) com o objetivo de desenvolver ações de “intercâmbio entre a escola e a comunidade”, promover a justiça social e contribuir para a construção de uma sociedade alicerçada nos fundamentos da inclusão (Ferreira & Manhiça, 1998, p. 5).

Para a operacionalização das mudanças desejadas na sociedade e no sistema educativo impuseram-se vários desafios, que tornaram visível o fosso entre o ideário político e as reais possibilidades/condições educativos (Reginaldo, 2018; Lopes et al., 2020).

O Relatório de Consultoria do PEI, nas recomendações, aponta a necessidade de “oferecer treinamento básico aos formadores responsáveis pela implementação do Projecto nas Províncias” (Ferreira & Manhiça, 1998, p. 46). Reconhece que o “nível de formação educacional destes representantes do MINED é significativamente restrito e, uma das barreiras que afectam a efectiva implementação de mudanças na gerência de recursos humanos” (*ibidem*).

Tais fragilidades/barreiras são reveladoras do fosso existente entre as problemáticas a nível da conceção de políticas e o contexto de implementação das mesmas (Reginaldo, 2018), situação que pode ter contribuído para a fragilização das competências e habilidades educativas desejadas nos/as alunos/as Surdos/as, como ilustra a teoria do ciclo de políticas que sublinha que a implementação de uma política está sempre sujeita a (re)contextualização e (re)criação pelos atores no contexto da prática, sendo por isso é passível de gerar efeitos e não somente os resultados esperados (Ball, 2006).

O estudo realizado por Alberto e Oliveira (2018), na província de Nampula, que analisou as perceções e práticas dos professores no âmbito da educação inclusiva, revela que “enquanto profissionais responsáveis pela operacionalização do princípio da educação inclusiva, [as] perceções e práticas dos professores divergem com a teoria e as orientações normativas relacionadas com a educação inclusiva nas escolas” (p. 157). Os autores acrescentam que concorre para tal situação o facto de “ao longo da sua formação profissional, não terem tido disciplinas ou capacitação em matéria de educação inclusiva e as escolas em que trabalham não apresentarem características e infraestruturas de apoio a alunos” com “NEE” (*ibidem*).

As fragilidades na formação de professores no âmbito da inclusão educativa é uma temática fraturante, refletindo um “desalinhamento preocupante entre as propostas das políticas educativas e o contexto das práticas” (Reginaldo, 2018, p. 62). Seria interessante questionar sobre o tempo que precisariam os alunos/as Surdos/as para acederem ao conhecimento curricular e desenvolverem habilidades desejadas, atendendo a “que a filosofia da inclusão na escola” já era “prejudicada pelo currículo dos institutos de formação de professores”, que não incluía a disciplina de NEE no sentido de promover “uma atitude consciente e uma sólida preparação profissional” que permitisse “uma prática educativa de qualidade” e estimuladora das potencialidades de aprendizagem dos/as alunos/as (Alberto & Oliveira, 2018, p. 165).

Convém lembrar, para efeitos de contextualização, tendo em conta o período em que escrevemos este texto, que registam-se avanços no domínio da formação e afetação dos/as professores/as para trabalhem com Surdos/as em Moçambique, como ilustra a

contratação de professores e intérpretes feita pelo MINEDH em 2020 (MINEDH, 2019) e a licenciatura em LSM que arrancou em 2014 (UEM, 2013).

Aludindo aos problemas sistêmicos na formação de professores/as e às práticas educativas inclusivas, estudos apontam que a fraca capacidade financeira do MINEDH condiciona a efetivação destas iniciativas (Reginaldo, 2018), limitando a criação de “condições favoráveis como recursos materiais e humanos multidisciplinares com competências profundas” sobre a matéria (Lopes et al., 2020, p. 21).

Não adotamos o conceito de competência no sentido de associar os resultados educativos à perspectiva economicista de educação. Isto é, não estabelecemos uma correspondência directa entre “a exigências do mercado” e a necessidade de formar indivíduos para alimentar o mesmo mercado, configurando a individualização do sujeito, na medida em que este passa a assumir as responsabilidades pelo seu desempenho ou fracasso no processo educativo (Stoer & Magalhães, 2005, p. 47).

Pretendemos alertar para as injustiças promovidas pelo sistema educativo, que nem sempre têm origem ao nível das concepções e práticas dos/as professores/as, mas, por vezes, ao nível social e político. Ao fazê-lo, o intento é o de ampliar a nossa reflexão sobre a exclusão escolar, dado que as realidades educativas são diversificadas no país (Gonçalves, 2015). Abdicamos, por isso, das abordagens pedagógicas que estabelecem uma relação directa e unidireccional entre a possibilidade de (re)produção do conhecimento curricular e a capacidade de traduzi-lo na prática, perspectiva que acaba por conferir a “centralidade ao conhecimento como factor de produção” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 46) e consequente performatividade com reprodução curricular. A escola não deve “ter o mercado como meta do esforço educacional”, mas, sim, almejar o crescimento, o progresso, a “transformação e emancipação social e humana” dos/as alunos/as (Gonçalves, 2015, p. 168).

Pretendemos, com o conceito de competência remeter para habilidades “essenciais, que dão azo, pelo menos em parte, a iniciativas como a da ‘gestão flexível do currículo’” pelos profissionais da educação e que possibilitem, por essa via, um desenvolvimento no/a aluno/a resultante de “uma formação integral que está longe de se esgotar na sua relação com o mercado” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 51). Privilegiamos esta abordagem educativa porque entendemos que nela está subjacente o princípio de ‘individualização do sujeito’ (*ibidem*), no sentido em que os processos e práticas educativos resultam de uma articulação entre as possibilidades cognitivas do aluno, a capacidade de construção de respostas pelo sistema educativo e de ressignificar os saberes adquiridos pelo/a aluno/a para que este/a possa evoluir em termos metacognitivos e de autonomia na construção de respostas para as situações com as quais é confrontado.

Não há “relação directa entre a origem social do aluno e a capacidade” deste evoluir em termos cognitivos (Ball, 2013, p. 30). Logo, se “o conceito de competência é um conceito de mediação, ele não pode ser esgotado por apenas um dos campos entre os quais se faz essa mediação”, por exemplo a questão pedagógica e a necessidade de exteriorizar os saberes curriculares, mas numa “articulação funcional entre os dois campos” que possa ser geradora de saberes, atitudes e valores (Stoer & Magalhães, 2005, p. 47).

Na educação de Surdos/as, o desenvolvimento de competências curriculares e sociais fica comprometida por conta da ausência dos marcadores culturais surdos, das

fragilidades pedagógicas dos professores do ensino secundário na construção de respostas educativas inclusivas. A ausência destes marcadores nos processos curriculares não só fragiliza o acesso ao conteúdo curricular, como traduz o empobrecimento das competências curriculares e lexicográficas do/a aluno/a Surdo/a (Carvalho, 2019; Muengua, 2019).

Para permitir que emerja uma partilha que possa gerar (trans)formações significativas no/a professor/a e no/a aluno/a Surdo/a, componente essencial nos processos educativos, é necessário que essa relação se deixe interpelar pela cultura surda para que o “ambiente de valores, conceitos, representações, esquemas mentais, sensibilidades, enfim, modos de ser, de afetar e de se deixar afetar” definam a relação educativa e os processos sociais (Valle, 2019, p. 11), de modo a que possam instituir uma forma de pensar que resulta de um processo alicerçado em referenciais surdos.

3 Políticas educativas, formação de professores/as e práticas pedagógicas: o lugar dos marcadores culturais surdos

As políticas educativas moçambicanas tomam a formação inicial e em exercício de professores/as como uma “estratégia para a implementação efectiva da educação inclusiva” (MINEDH, 2020, p. 11).

No caso do trabalho com os/as Surdos/as, esta formação vai conferir alguma capacidade para que o/a professor/a oriente os processos e práticas educativos fundamentado/a nos referenciais da cultura surda. Quer dizer, privilegiando o bilinguismo para possibilitar que a comunicação não-verbal não constitua uma fonte de exclusão social e educativa, visto que a língua de sinais/gestual é para o/a Surdo/a, desde cedo, o meio de acesso ao mundo, tal como enfatizam Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) ao referirem que “muito antes da criança falar já o seu corpo ‘fala’” (p. 8).

Neste caso, ‘fala’ não se refere, somente, à vocalização ou exteriorização de ideias com base em mecanismos convencionados pela comunicação vocal, mas também a forma de as pensar e ressignificar a partir de uma língua diferente que é apropriada de forma natural pelo/a Surdo/a (Coelho, 2010). Aqui, entendemos que o papel desempenhado pelos/as professores/as de Surdos/as é crucial para combater, pelo menos em parte, a “orientação hegemônica do discurso globalizado em torno da educação de resultados, de carácter economicista” (Libâneo, 2020, p. 41), mas também para ampliar e diversificar as possibilidades de acesso ao currículo.

Deste modo, pontuamos que na educação de Surdos/as é preciso estar atento para as fronteiras ténues entre a inclusão/exclusão, as diferenças, os direitos e as (des)igualdades (Stoer & Magalhães, 2005), que, por sua vez, são materializados pela presença ou não dos marcadores culturais surdos nos processos e práticas educativos (Coelho, 2010; Zamora Jorge, 2014). Simbine (2014), refletindo sobre as práticas educativas em Moçambique e a natureza da formação dos/as profissionais da educação para trabalharem em contextos que envolvem alunos/as com NEE, refere que estes/as “são, na sua maioria, senão na totalidade, formados para o ensino regular” (p. 249), isto é, para as turmas de alunos ouvintes – a norma.

Tendo como base o estudo que realizou numa escola inclusiva de nível secundário, em 2008, no sul de Moçambique, Zamora Jorge (2014) reitera a pertinência de dedicar-se

“atenção para a necessidade de inclusão de conteúdos sobre a orientação inclusiva da escola nos cursos de formação de professores” à luz da Declaração de Salamanca (p. 251), instituinte do paradigma da inclusão como modelo educativo.

Posteriormente, a necessidade indicada por Zamora Jorge foi identificada por Bavo e Coelho (2019) no estudo realizado na mesma escola, em 2016, ao referirem que “os professores destacam não terem formação adequada para trabalhar com alunos surdos”, recorrem “à escrita no quadro como forma de tentar contornar algumas dificuldades” nas práticas pedagógicas (pp. 909-923). Ambos estudos referem que a escola tem promovido capacitações para o corpo docente sobre a cultura surda e práticas pedagógicas inclusivas, mas também alertam para a duração e (des)continuidade das mesmas.

O estudo realizado por Gonçalves e Vicente (2020) nas escolas com cegos da região centro de Moçambique, entre 2013 e 2014, reconhece alguma preocupação governamental na “formação específica inicial e em exercício de professores” para trabalharem com os/as alunos/as com necessidades educativas, incluindo a existência de legislação sobre a matéria (p. 7). Todavia, os autores alertam que a “inclusão escolar, mais indicava ser um discurso panfletário que uma realidade nas escolas pesquisadas”, dada a existência de professores/as que “trabalham de acordo com as condições dos alunos ‘normais’”, situações de “não adequação de estratégias metodológicas às necessidades e características” destes/as alunos/as, o que, consequentemente, implica não acompanhamento das aulas e geração do “sentimento de desespero e exclusão” (Gonçalves & Vicente, 2020, p. 14-15).

A partir dos resultados apresentados nos trabalhos acima referenciados tiramos algumas ilações sobre a formação de professores. De facto, atentando ao que ocorre nos contextos do ciclo de políticas vislumbramos efeitos de injustiça, desigualdades social e educativa e liberdade/possibilidade dos/as atores/as educativos ligados à (re)interpretação das políticas no contexto da prática. Segundo Ball, se a criação e desenvolvimento de uma política assenta em ‘fatores objetivos’, a sua implementação também deve considerar a ‘subjatividade interpretativa’ (Ball, 2006) por parte dos atores envolvidos.

A primeira, relacionada com a formulação de políticas, o MINEDH manifesta preocupação neste sentido, como ilustra a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, no pilar estratégico sobre a formação e capacitação de professores e outros profissionais, ao enfatizar que a “inclusão exige do professor novas práticas educativas, por isso, o incremento de professores preparados para dar resposta às necessidades” educativas do/a Surdo/a “é factor decisivo para o sucesso da implementação de uma prática inclusiva e do bom aproveitamento escolar” (MINEDH, 2020, p. 27-28).

A segunda, no domínio da materialização dessas formações/capacitações, é positiva a sua existência, apesar de se manifestarem curtas e traduzirem um carácter paliativo na medida em que carecem de continuidade, situação que compromete o desenvolvimento e consolidação das habilidades desejadas nos/as professores/as. Terceira, em relação às aprendizagens, os/as alunos/as são sistematicamente prejudicados e correm o risco de ficar à margem dos processo educativos, pela fraca mobilização ou ausência dos marcadores culturais surdos, como traduz alguma impotência dos/as professores/as e do

sistema educativo para investirem em respostas educativas sólidas que possam garantir o acesso aos conteúdos curriculares com propriedade.

Para colmatar a situação de exclusão é necessária a adoção efetiva da língua e cultura surdas na e pela escola, enquanto garante incondicional para a promoção da “inclusão escolar e social dos alunos surdos” (Zamora Jorge, 2014, p. 251). Tomando em consideração as situações aqui arroladas, esta inclusão no ensino secundário acaba por ficar comprometida pelo fato de a Língua de Sinais de Moçambique - LSM ser “de uso restrito e esporádico dos alunos surdos na sala de aula, o que coloca em causa o cumprimento e o respeito dos seus direitos linguísticos e conduz a práticas pedagógicas segregadoras [e à] discriminação” (Bavo & Coelho, 2019, p. 909). Ademais, entendemos que para a efetivação da inclusão escolar do/a Surdo/a será necessário que tal processo se concretize a partir da língua e da cultura surdas o que, inegavelmente, vai implicar “conhecê-las para agir a partir do seu substracto cultural” (Ngoenha, 2000, p. 140) no acesso ao conteúdo curricular, nas relações e práticas educativas.

Outrossim, a exclusão dos/as Surdos/as no acesso ao “sistema geral de ensino” prende-se com a “sua incorporação tardia no sistema” de educação (Zamora Jorge, 2014, p. 252), o que também, posteriormente, vai influenciar ou refletir-se no progresso e no tipo de aproveitamento do/a aluno/a, visto que os professores não só não dominam a LSM, como é notória “a falta de criação de espaços favoráveis para complementar a educação dos alunos surdos” e o fato de estarem integrados em turmas numerosas, maioritariamente constituídas por ouvintes, conjugado com o registo de níveis altos “de rotatividade dos professores e dos directores” de escola (Zamora Jorge, 2014, pp. 255-257).

As formas de exclusão do/a Surdo/a no sistema escolar moçambicano não se restringem às questões linguísticas, da cultura e das práticas pedagógicas, também podem assumir outras configurações que transcendem o espaço da escola. Para descortinar as subtilezas que impactam negativamente no percurso escolar dos/as Surdos/as, recorremos a Gonçalves (2015) para pontuar que a exclusão educativa no ensino secundário geral pode assumir várias roupagens e, talvez o mais gritante, dado que são sustentadas por uma base legal cujos elementos partilhamos a seguir.

Este nível de ensino, para o qual os alunos ingressam depois de concluírem a ‘Escola Especial’ nº 1, isto é, a 7ª classe, (Zamora Jorge, 2014), apresenta-se

Bipartido em ensino secundário do primeiro e do segundo ciclo, a frequência do segundo depende, além da aprovação, da existência de vagas nas escolas secundárias. No entanto, o facto é preocupante, na medida em que o funil que começa no ensino básico repete-se de forma mais grave no ensino secundário geral, pois este nível faz a ligação com o acesso à universidade (Gonçalves, 2015: 167).

Neste extrato, está implícita a ideia da presença de mecanismos que impedem ao/a aluno/a de, desde cedo, prosseguir com naturalidade no acesso à educação e de progredir na escola de forma equiparada ao ouvinte, por conta das condições/realidades pedagógicas já referidas que deixam o/a Surdo/a em desvantagem em relação ao ouvinte. Falar da exclusão/inclusão na escola implica ter presente que existem aqueles/as que são excluídos/as na escola e pela escola (Chambale, 2007).

Outro fato que importa enfatizar sobre as práticas de exclusão na educação prende-se com a gestão e formação contínua dos recursos humanos nas escolas com Surdos/as. Sobre esta questão Zamora Jorge (2014) partilha que enquanto decorria a investigação o

“corpo directivo [dessa] escola mudou três vezes”, “cinco, dos nove professores que participaram no curso” de LSM foram transferidos (p. 257). Aqui, fica patente que a rotatividade dos professores e gestores das escolas não só compromete o investimento na formação e na consolidação das práticas pedagógicas inclusivas, como compromete as possibilidades de a escola ser verdadeiramente inclusiva pela sistemática necessidade de formar os/as professores/as sobre as mesmas matérias. Esta situação não possibilita a criação de uma “sólida, duradoura e sustentável” equipa de profissionais e respostas em matérias de inclusão educativa (*ibidem*).

Embora o SNE defina, nos princípios pedagógicos, que o processo educativo se orienta pelo princípio da “inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com [NEE]” (Lei 18/2018), não podemos deixar de enfatizar que não será efetiva a inclusão educativa de Surdos/as se a legislação sobre a educação não passar do nível prescritivo para o contexto da prática. Tal noção é necessária para se evitarem relações de entrincheiramento entre a oportunidade no acesso à educação, a possibilidade de realização do/a aluno/a Surdo/a e as desigualdades derivadas da classe social, situações que podem ser “consistentemente reproduzidas pela política” e influenciadas pelas pretensões económicas (Ball, 2013: 15).

Reconhecemos os notáveis avanços registados na formação de professores/as do ensino secundário, com a introdução da Licenciatura em LSM (UEM, 2013), que forma professores/as Surdos/as e ouvintes e intérpretes de LSM, incluindo a contratação destes profissionais pelo MINEDH a partir de 2020 (MINEDH, 2019). Contudo, prevalecem desafios na introdução da LSM no ensino secundário, como língua de “acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do país” (Artigo 5 da Lei 18/2018), por conta da demanda na formação de professores em matérias de inclusão.

4 Educação de Surdos/as VS educação *especial*: a (re)localização do *especial* no ensino secundário

As políticas educativas moçambicanas para a área da surdez estão, a nível discursivo, fortemente marcadas e enformadas pelo termo *especial*. São *especiais* as políticas para este setor da educação, as escolas, as turmas em escolas regulares e o tipo de respostas pedagógicas e curriculares empreendidas.

O termo ‘educação especial’ é adoptado em conformidade com a legislação moçambicana para se referir ao

conjunto de serviços pedagógicos educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais [NEE] de natureza física, sensorial, mental múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial. O ensino da criança, do jovem e do adulto [com NEE] realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial (Artigo 18 da Lei 18/2018).

Por esta razão, a abordagem sobre a educação de Surdos/as será sempre desafiadora, principalmente para quem a faz a partir da condição de ser ouvinte, porque tal condição mexe com questões de natureza cultural, identitária e linguística que não se compadecem com os princípios ‘hegemónicos e homogeneizadores’ das normalidades nas relações sociais e educativas (Stoer & Magalhães, 2005; Coelho, 2010; Gonçalves,

2015). Esta postura remete para a desconstrução de propostas educativas cujo empreendimento é, em grande medida, enformado pelos referenciais do mundo ouvinte.

Anotamos este fato numa atitude de vigilância epistemológica (Correia, 1998; Canário, 2005), que também é ética, por entendermos que pesquisar sobre a educação do/a Surdo/a implica o/a investigador/a mover-se por referenciais sustentados por uma “visibilidade que ultrapassa a perspectiva redutora da deficiência” (Pacheco & Caramelo, 2005, p. 21), privilegiando uma dimensão ética que “toma em consideração a pessoa surda como alguém diferente, integrado numa minoria linguística e cultural” (*ibidem*). Esta atitude vigilante é vital para nos darmos conta da realidade surda a partir de referenciais cuja condição é culturalmente consagrada pelo/a Surdo/a e não imposta pelos ouvintes.

Afinal, porque a ‘diferença somos nós’ (Stoer & Magalhães, 2005), nós, os ouvintes, continuamos imersos numa cultura que legitima narrativas sobre a educação e a inclusão escolar do/a Surdo/a atreladas a referenciais socioeducativos cujas fronteiras entre o discurso e a prática educativos são estabelecidos a partir de uma relação inscrita em “dispositivos de normalização social”, que minimizam as problemáticas educativas da área da surdez e “‘roubam’ direitos a uns [Surdos/as] que, para os outros [ouvintes], se naturalizam desde o berço” (Pacheco & Caramelo, 2005, p. 23). Para esta situação também concorrem os “constructos como o de ‘normalidade’ e ‘padrão’”, fortemente influenciados pelo “imaginário e pelas representações sociais sobre a surdez” (*ibidem*), visto que as condições para a efetivação da inclusão educativa e “com a qualidade desejável só poderá ser conseguida com a priorização desta necessidade, com o envolvimento de toda a sociedade [e] com o governo a liderar o processo” (Espada, 2018, p. 41).

Nesta afirmação, pontuamos que refletir sobre a educação de Surdos/as em Moçambique, as políticas da inclusão e as práticas pedagógicas no ensino secundário requer a “não menorização da questão surda” e a vigilância sistemática sobre as “lógicas da normatividade” (Pacheco & Caramelo, 2005, p. 32). Quebrar tais lógicas implica apreender os mecanismos de (ex)inclusão, os processos e as práticas educativos de Surdos/as. Tal postura contribuirá para que o SNE moçambicano e a escola se afirmem cada vez mais como espaços aglutinadores das diferenças e promotores da inclusão, como alude a Lei 18/2018, no artigo 3, nos princípios gerais, ao advogar a salvaguarda da “inclusão, [da] equidade e [da] igualdade de oportunidades no acesso à educação” e na promoção do sucesso escolar do/a Surdo/a.

O alcance destes anseios vai implicar um manifesto comprometimento do governo no combate às práticas da exclusão, no acesso à educação e no sucesso escolar do/a Surdo/a. Implica eliminar as fragilidades na formação dos profissionais da educação para trabalharem com estes/as alunos/as (Chambal, 2012; Zamora Jorge, 2014; Damota, 2018; Lopes et al., 2020; Chumane & Maciel, 2021) e combater práticas educativas que manifestem a menorização dos marcadores culturais surdos (Bavo & Coelho, 2019).

Retomando a pergunta formulada neste tópico, reiteramos que na educação de Surdos/as seria especial a adoção efetiva da língua, dos marcadores culturais e de práticas pedagógicas bilingues, conjugadas com a contínua formação de professores/as em matérias de inclusão educativa. De referir que a não adoção destas práticas tem

concorrido para que se registre um “acentuado fosso entre o nível de realização” escolar do/a aluno/a Surdo/a e “o esperado na mesma idade” escolar (Damota, 2018, p. 223).

5 Algumas considerações finais...

Através deste estudo depreendemos que prevalecem, no ensino secundário para Surdos/as, desafios nos contextos da implementação de políticas e das práticas pedagógicas. A este conjunto de desafios associa-se o facto de o/a aluno/a Surdo/a enfrentar, sistematicamente, dificuldades na inserção escolar e pedagógica. Registam-se desafios na formação de professores, situações que não só comprometem o alcance da ‘justiça social’ na educação, como põem em causa os pressupostos da inclusão preconizados na legislação.

Embora reconheçamos a sua pertinência, não basta criar formações em matérias de inclusão educativa para os/as professores/as e demais profissionais da educação. É necessário que estas formações ocorram numa lógica de responsabilidade na solução dos problemas, considerando as condições materiais e todos atores educativos - isto é, a sua (re)interpretação e implementação da política no contexto da prática - , enquanto partes essenciais do ciclo de políticas (Ball, 2006; 2013).

Tais medidas devem fazer-se acompanhar de um conjunto de mecanismos que permitam/possibilitem a continuidade e diversificação dessas formações, para que os professores não só consolidem as aprendizagens adquiridas nas formações anteriores, mas, também, instituem um espaço de reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento coletivo (profissionais, alunos/as e a escola). Inclui-se, aqui, a necessidade de um investimento pragmático neste setor, traduzido no incremento de recursos administrativos/pedagógicos e desburocratização das possibilidades dos/as professores/as inovarem as práticas educativas.

Os contextos do ciclo de políticas mostram que o desenvolvimento de uma política é um processo dinâmico, participado e sujeito a (re)criações/(re)interpretações em função das condições materiais e da cultura profissional (Ball, 2006). Ficou patente que a (ex)inclusão educativa assume várias roupagens, por isso, não pode ser combatida/garantida de forma unidireccional, isto é, a partir de empreendimentos legislativos sobre educação. Afigura-se importante massificar a formação de professores/as e incrementar a presença de professores formados em LSM na escola, através da criação de sinergias que permitam articular várias valências a nível legislativo, administrativo, pedagógico e comunitário. Constituem mecanismos para impulsionar estas sinergias: criação de núcleos de investigação que possam integrar professores, intérpretes e membros da comunidade surda; (re)organizar e robustecer a coordenação entre as diferentes instâncias governamentais responsáveis pelo setor da educação e da inclusão educativa de Surdos/as (Zamora Jorge, 2014; Carvalho, 2019).

6 Referências

- Amado, J. (2017). A Investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Edição (pp. 21-73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alberto, A., & Oliveira, C. (2018). Educação inclusiva: Percepções e práticas dos professores do ensino básico. In Z. Francisco, M. Mapatse, S. Duarte, A. Verdial & A. Mauai (Orgs.).

- Actas da conferência sobre educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre a educação em Moçambique* (pp. 157-166). Gaza: Editora Educar-UP.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S. (2013). *Education, justice and democracy: the struggle over ignorance and opportunity*. London: Center of Labor and Social Study – CLASS.
- Bavo, N., & Coelho, O. (2019). Pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. *Revista e-Curriculum*, 17 (3), 909-932.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, P. (2019). *A educação de Surdos na Casa Pia de Lisboa: Resenha histórica*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, IP.
- Chambal, L. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre os resultados e a implementação das políticas da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Chambal, L. (2012). *A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Chumane, S., & Maciel, C. (2021). Análise da modalidade de ensino bilingue para a educação de crianças surdas em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Letras e Ciências Sociais*, 2 (2), 111-120
- Coelho, O. (2010). Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Org.). *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a surdez* (pp. 17-100). Porto: Livpsic.
- Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Damota, I. (2018). Análise das barreiras e possibilidades de inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais em três escolas do distrito de Inharrime. In J. Bastos & M. Abacar (Orgs.). *Educação em Moçambique: políticas, concepções e práticas*. (pp. 212-227). Maputo: Editora Educar-UP.
- Espada, A. (2018). Educação para todos e qualidade inquestionável: Agenda 1990-2025. In J. Bastos & M. Abacar (Orgs.). *Educação em Moçambique: políticas, concepções e práticas*. (pp. 29-42). Maputo: Editora Educar-UP.
- Fávero, A., & Centenaro, J. (2019). A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos*, 19, (1), 170-184.
- Ferreira, W., & Manhiça, C. (1998). *Relatório da consultoria ao Projecto “Escolas Inclusivas” em Moçambique*. Maputo: MINED - UNESCO.
- Gonçalves, A. (2015). *A Educação Politécnica e a Escola do Trabalho em Moçambique: novas e velhas falácias pedagógicas*. Maputo: Centro de Estudos Interdisciplinares de Comunicação.
- Gonçalves, C., & Vicente, E. (2020). A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais de visão cidade da Beira: um discurso panfletário?. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Ciências da Educação*, 2 (2), 1-16.
- Januário, F. (2018). O impacto das reformas no Sistema Nacional de educação em Moçambique. In Z. Francisco, M. Mapatse, S. Duarte, A. Verdial & A. Mauai, (Orgs.). *Actas da conferência sobre educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre a educação em Moçambique* (pp. 371-390). Gaza: Editora Educar-UP.
- Libâneo, J. (2020). Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In C. Boto, V. Santos, V. Silva, & Z. Oliveira (Orgs.). *A escola pública em crise: Inflexões, apagamentos e desafios* (pp. 41-67). São Paulo: FEUSP.
- Lopes, B., Francisco, F., Francisco, V., & Dinis, T. (2020). Educação inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. *Revista Onis Ciência*, 25, 17-29.
- Machava, E. (2014). Diagnóstico da participação de crianças moçambicanas com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física inclusiva: o caso das escolas secundárias públicas da cidade de Maputo. In H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo.

- Didáticas, práticas e necessidades educativas especiais* (pp. 228-240). Maputo: Alcance Editores.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- Muengua, L. (2019). *Análise do processo de inclusão do aluno Surdo na identificação de gestos para conteúdos artísticos*: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Nhapuala, G., & Almeida, L. (2016) Formação de professores em inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 520–523.
- Ngoenha, S. (2000). *Estatuto e axiologia da educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitária-Universidade Eduardo Mondlane.
- Pacheco, N., & Caramelo, J. (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In C. Coelho (Coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 21-35). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/CIIE.
- Pina-Oliveira, A., Germani, A., & Chiesa, A. (2016). A análise documental na avaliação de práticas educativas em saúde. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 14 (1) 122-131.
- Reginaldo, J. (2018). A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique. *UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica*, 29, 61-89
- Severino, A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Simbine, S. (2014). Reflexões sobre as práticas educativas oferecidas aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas moçambicanas. In H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo. *Didáticas, práticas e necessidades educativas especiais* (pp. 241-250). Maputo: Alcance Editores.
- Skliar, C. (2001). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In C. Skliar (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª edição. (pp. 7-32). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., Magalhães, A., & Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Universidade Eduardo Mondlane [UEM] (2013). *Currículo do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique*. Maputo: UEM.
- Valle, L. (2019). O mestre ignorante e outras histórias sobre a escola. *Educação & Realidade*, 44 (4), 1-15.
- Zamora Jorge, R. (2014). O papel da língua de sinais na inclusão escolar e social de alunos surdos em Moçambique. In H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo. *Didáticas, práticas e necessidades educativas especiais* (pp. 251-258). Maputo: Alcance Editores.

Legislação

- Lei nº 18/2018 – Lei do Sistema Nacional de Educação, de 28 de Dezembro de 2018. Boletim da República, 2º Suplemento, 1ª Série, nº 254. Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH (2019). *Circular nº 7, de Dezembro, sobre o procedimento de recrutamento de pessoal docentes para o ano lectivo de 2020*. Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH (2020). *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029*. Moçambique.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Espanha

A prognostic of the impact of coronavirus on education in Europe: some evidence.

Lucia Oliveira
infoludi@gmail.com

Member of CEsa-ISEG, Center for Studies on Africa and Development of the Higher Institute of Economics and Management of The University of Lisbon, Portugal

Abstract

The spread of COVID-19 forced most countries to temporarily close educational institutions. It may cause not only short-term learning loss, but also an additional loss of human capital and reduced long-term economic opportunities. To mitigate this loss, many countries have opted for distance learning. However, issues of equity, participation and evaluation of results emerged as challenges. Universities have postponed or cancelled classes and are taking measures to protect all students and staff from highly infectious diseases. In this study, we highlight the impact of the COVID-19 outbreak on student education and their perceptions concerning the effect of distance learning on their lives as students. Thus, we conducted a survey to university students in Portugal, during the month of July, who composed a sample of convenience due to time constraints and at the end of the school year, which made the collection of information extremely important to evaluate the real impact at that very moment, taking also into account other external factors. Given the exploratory nature of this empirical research, data analysis is descriptive, measuring opinions, attitudes and perceptions that students have about the impact of the pandemic on their educational path. We found out that students live difficult moments at the educational and private level due to the complex professional situation of their parents. All of these factors have a major impact in terms of mental health, as many of them reported experiencing anxiety and stress. It will be a challenge for universities to deal with this new reality, to prepare an uncertain future not only for students, but also for professionals, who will need more preparation and training to face the new teaching methodologies.

Keywords: Covid-19; Pandemic, Education; Higher Education; Students.

1. The broader picture

On 11 March 2020, the World Health Organization (WHO) based on incidences, which had ballooned to 118,000 cases in over 110 countries around the world, declared COVID-19 a pandemic. The Director-general of WHO, Tedros Ghebreyesus, explained that the world was dealing with "... not just a public health crisis. It is a crisis that will touch every sector" (Ducharme, 2020:2). Indeed, according to Ducharme (2020:2) education was one of this sectors that was affected.

The pandemic has changed each and everyone's life in almost every aspect. It has shuttered economies and has shaken the educational systems of all European countries. Education had to be adapted to unprecedented circumstances, implementing new measures and searching for effective teaching methods, which had to be applied quickly. The challenges faced and the responses delivered have taught us important lessons that should be taken into consideration in the future.

A United Nations report states that 190 countries have implemented school closures affecting 1.5 billion children and young people, with nearly 310 million children missing school (United Nations, 2020). In March 2020, almost all Member States closed their schools and universities to limit the spread of the virus. Despite these physical closures, schools remained operational in terms of professional expectations of staff and for guiding the learning of its pupils and undertaking their assessment. To help parents working in critical sectors, some kept limited school and early childhood education and care facilities open. On the 27 May the 22 Member States started to gradually reopening schools, but only to some groups of pupils and with major limitations on normal school life to maintain social distancing.

Looking across the rapid move to online learning by Member States, shared challenges in terms of quality and access can be observed. Distance learning has been implemented and supported by governments in many different ways. A rapid response survey conducted by Reimers and Schleicher (2020:10) in 98 countries around the world, found that school systems were teaching online using a variety of platforms, broadcasting lessons on television and radio and putting in place innovations such as socially distancing proof hubs and centers. For instance, governments have created or upgraded online national platforms, where pedagogical content, guidance documents and other digital tools have been made available (United Nations, 2020a). In addition to online tools, TV and radio broadcasting has also been used in countries like Cyprus, Croatia and Portugal. Different stakeholders also helped to ensure educational continuity, for example some publishers and private companies made digital education material available for free. The joint efforts of different sectors, parents who spent many hours helping their children and the creativity of teachers themselves allowed pupils and students to have access to education during the crisis. Nevertheless, there will be differences in terms of type and quality of learning set up by schools during this lockdown period (Defeyter et al., 2020).

Although, most schools have put lessons and learning materials online even if there is no guarantee that pupils are going to actively engage in these educational resources. The first reviews show that the quality of learning provision has been uneven and, in particular, that access has been a problem, due to a lack of connectivity and digital tools, for a large numbers of pupils and students. School and university closures created difficult situations, especially for the most vulnerable learners, including those from lower socio-economic backgrounds, those with special educational needs and in rural or remote areas. The lockdown did not really create new educational inequalities, it made existing ones worse. Saavedra (2020) explains the effects of school systems shutting down: “We were already experiencing a global learning crisis, as many students were in school, but were not learning the fundamental skills needed for life”. According to different studies, long-term school closures have a negative impact on children’s learning and educational attainment (Belot & Webbink, 2010; Esnard, Lai, Wyczałkowski, et al., 2017, in von Hippel, 2020). Moreover, and according to the Reimers and Schleicher (2020) study and a briefing of the International Labour Organization (ILO) (2020) we can have a sense of the costs of the pandemic and particularly what is not being done in many parts of the world. Indeed, in Reimers and Schleicher (2020:11) report it is mentioned that “when asked what has the government

or network of schools done to support the ongoing academic instruction of students, a large percentage indicates “nothing”.

Nevertheless, and taken into consideration the lessons learned from history, many Member States have put in place compensation measures. For example, Ireland and Malta set up special forms of psychological support to pupils at risk of becoming disengaged. Belgium (French community) decided not to provide new learning content during lockdown to ensure that no one is left behind. Additional financial support was provided to schools to buy equipment to ensure access to digital learning for disadvantaged learners in Austria, Poland and other countries.

End of year exams and enrolment in higher education institutions have also been a major challenge and Member States approaches vary significantly from one country to another. Germany has decided that all final examinations would be conducted, whereas many countries such as Slovakia preferred to postpone upper secondary school leaving exams. Sweden even chose to cancel them, and the French baccalaureate did not take place this year, for the first time since 1808. It was replaced by continuous assessment and the certificate will be granted. Lastly, many Higher education institutions have set online exams and delayed enrolment deadlines.

The pandemic has undoubtedly challenged education systems in the European Union. Nevertheless, Member States have quickly implemented measures to reduce the negative consequences of the health crisis on teaching and learning. Education authorities, school heads and teachers, and not forgetting parents and children, have surely learned a lot from this experience nevertheless the challenges.

2. Educational Challenges

Following the COVID-19 outbreaks, schools, in general, and Institutions of Higher Education, in particular, had to close and figure out how to continue providing their educational programs to the students. This situation evidenced a set of challenges such as (UNESCO, 2020):

- the lack of training of the faculty to guarantee the offer of quality education and the monitoring of the delivery of the program at a distance;
- some content is not ready to be delivered online;
- the lack of access points for modern technology to meet the sudden and unforeseen demand from students so that they can follow educational programs; and
- the maintenance of day-to-day educational services.

In addition, many universities do not have enough infrastructure or resources to facilitate online teaching with immediate effect (Sahu P, 2020). Yet, they had to swift various courses and programs from face-to-face to online delivery mode.

It also include increased inequality in access and retention and the risk for students to discontinue their studies due to increased socio-economic constraints. On the other hand, there are diminished resources in both public and private institutions. Personal and academic challenges caused by permanent closures of programs and institutions are

a reality. The demand for improving the infrastructures to support continued distance and blended learning models increases.

Other aspects have also a significant effect, at the individual level and on the effectiveness of home schooling such as differences in parents' educational capital, cultures, values, perceived need and levels of motivation and material factors such as space within the home. Likewise, many pupils will be suffering from a range of mental health and wellbeing issues during the pandemic, which will undergo long after (Defeyter et al, 2020). The rapid increase of infected cases has created a sense of uncertainty and anxiety about what is going to happen. It has also caused a high level of stress among the university fraternity, inclusive of students and their parents. This stress may lead to unfavorable effects on the learning and psychological health of students (Sahu P, 2020).

According to Sahu (2020), there is enough scientific evidence that higher education plays an important role on producing the graduates needed to develop the economy by improving competitiveness and growth by preparing the human capital for the society through its contribution to knowledge, innovation and capacity development. Thus, higher education is challenged to adjust their programs, structures, curricula, teaching and learning methods in order to adapt to new demands. In recognition of this challenge, greater attention needs to be focused on quality assurance as a critical factor to ensuring educational and training relevance. Further, the graduates are going to face the severe challenges of the global recession caused by the COVID-19 crisis (Sahu P, 2020) still not knowing how and when the return to a normal situation will happen.

3. Back to school

As mentioned before and according to the study made by Defeyter et al (2020) there are peer-reviewed academic papers that show that the closure of schools, due to Covid-19, will have significant impacts upon education, health and wellbeing. It also suggests that all pre-existing inequalities in health and education will increase significantly, with the most disadvantaged in society being the hardest hit. Assuming Defeyter et al (2020) position, it is highly probable that pupils may be suffering from a range of mental health issues. Thus, governments should plan to quickly expand counselling and mental health services (e.g. individual access to psychological therapies) to accommodate a potential increase in demand.

Without any doubt, the digital age found a way of leveraging itself during the pandemic period, and it became an inevitable reality in teaching and learning strategies through new online resources (still differentially), as described by Olivier (2020: 17) as "customized blended learning". This new learning in a structured and comprehensive way is clearly the next task to be focused on the formal spaces for the professional training of teachers and on the less formal cultures of socialization of families and communities worldwide. In a way, COVID-19 led teachers, parents and caregivers to the need for new approaches to learning. Reimers and Schleicher (2020: 12) share the testimony of Hungarian respondents in their research showing that they believe that "teaching has been shifted to the digital" however "the government tries to give support for this to schools/teachers but most of the initiatives seem to be bottom-up. One witnesses a remarkable dynamism and activity in many schools".

According to Soudien (2020), there are some reports that mention the fact that teachers, parents and caregivers are working more than ever. They also speak of emerging pedagogical practices that go beyond digital in order to respond to practical anxieties on how to "save" the school year. However, there is a sense of defending and cultivating the "virtues" of learning. We are facing the difficult task of individualized learning taking into account that each child will learn differently. This is an important social and cognitive justice issue, although it is still inadequately articulated.

A useful framework for the reopening of schools has just been published by the UN, Unicef, the World Bank and the World Food Program (United Nations, 2020). This framework includes six key dimensions that governments should consider in the reopening of schools: policy, financing, safe operations, learning, reaching the most disadvantaged, wellbeing and protection. Though, it remains open the question on how it will be implemented and the real effects this policies will have on students life, in learning methods and on the methodologies that will have to be applied by teachers in the future. On the other hand, we still do not know how the pandemic will spread and react in a near future.

4. Some evidence and methodology

The main purpose of this research is to highlight the impact of the pandemic crisis on the learning process among students. Following this line to take and in order to verify the data previously exposed we have conducted a sociological survey, during the month of July. It was made to university students in Portugal that composed a convenience sample due to time constraints and end of the school year, which made collecting information extremely important in order to assess their real insights about the impact of the pandemic on their lives as students at that very moment. Nevertheless, it is important to mention that, this is an exploratory paper carried out on the exact moment of the event, concerning a reality and outputs that we do not know. On the other hand, the time of collection of the data corresponded with the end of year exams, which turned out to compromise the availability of the students and possible psychological exhaustion as explored before in this article.

The survey is divided into three parts. The first one consists on the identification of the students and in which kind of area they were living. We could conclude that most of the respondents are residents in urban areas. The second relates to the student's perceptions about the distance learning. Students were asked if they had a computer or other means of communication that would allow them to take videoconference classes. If they had to share it and if they had internet at home as well as if they experienced major technical problems. The third part it is linked to their experience on the face-to-face learning versus the online classes. First, we tried to understand if they were informed by the university about any pandemic contingency plan that would be putted into practice to pursue the distance learning like the type of platform that would be used. If they considered it useful, user-friendly and adequate to the online classes. In order to perceive in further detail their opinions it was asked if they considered that the classes in digital format and the material made available putted in question the learning of the discipline. They were also queried if they believed that teachers were well prepared to this kind of teaching; if the evaluation method used by them was fair and effective and

if it could be improved. Another important question asked was to what extent they considered the situation to have an impact on the success of the semester classes and what kind of external factors could have a negative influence on it. Finally, we requested to inform if they had any kind of support from the university or if they would like to have it.

The objective is to identify student's perceptions about the closure of face-to-face university courses and seminars and to measure what kind of impact this change was having in their lives as students taking into consideration other external factors. We also intend to analyze the main concerns among students toward the effects of the pandemic crisis on their educational outcomes.

4.1. Data analysis and findings

As explained before and given the exploratory nature of this empirical research, the data analysis is mostly descriptive, following elements that are mainly related to measuring opinions, attitudes and perceptions that students tend to have about the impact of the pandemic concerning their educational path.

- Distance Learning

In order to understand the circumstances in which students were learning we needed to understand if they had a computer and if they had quality internet access. Indeed, all inquired students were in possession of a computer and all of them had internet at home. Nevertheless, a few percentage had to share it with other members of the family. It is implicit that the time to study and to have access to online material was limited as well as to participate in online classes. Most students answered that they did not experience significant technical problems. However, there is still a few with serious problems and lack of access to internet. Taking this aspects into consideration we can conclude that access to technologies does not seem to be a problem to these students; yet, we can deduce that quality of learning is irregular and that access is indeed a problem, due to a lack of connectivity and digital tools, for some students. As mentioned before the lockdown did not really create new educational inequalities, it made existing ones worse (Saavedra, 2020). It is also important to mention that the responding students are from urban areas, which may not support the results of the aforementioned studies, which indicate that those who live in remote or rural areas have less access to technologies as well as face greater connectivity problems.

- Students perceptions on the temporary suspension of face-to-face university teaching activities

Some questions were made in order to measure the students' perception on the temporary suspension of face-to-face university teaching activities. All of them confirmed that they were informed by the university about the situation and about the suspension of the face-to-face classes in favor of online classes. Two platforms were used to provide the teaching activities, Zoom and Teams. The majority considered that the platforms were adequated, however, many replied to have difficulties using them. Concerning the online classes, students also believe that they were efficient. Surprisingly, when asked if the learning in classes was putted into question because of the online method and the material made

available digitally, a large percentage answered yes. In fact, they consider that the degree of difficulty of the discipline is not compatible with online learning. It also seems to be true that they think that teachers are not well prepared to give online classes as well as to give pedagogical support. As a consequence they do believe that the teaching and online assessment method used was not fair and effective. Most all of the inquired students mentioned that it could be improved, for example by having more time to do the exams, by having the evaluation through individual exams as well as by having better platforms. In the present situation and taken into consideration that the future of education is uncertain because of the pandemic, but not only, it is peremptory to adjust programs, structures, curricula, teaching and learning methods as mentioned before to prevent further disruption, not only in the educational system, but most importantly, to adapt to the new circumstances, economically and humanly speaking.

- Students concerns about their educational development in the context of pandemic Crisis

Most of the students had a rather negative point of view about how the educational system can effectively respond to challenges related to the social context in which the academic field finds itself. They seem to believe that their academic training will be adversely affected by the pandemic crisis. The surveyed students think that their academic performance will be lower this semester. They have pointed out several implicit external factors and among them the biggest percentage of answers it is correlated with anxiety. This leads us to confirm that stress may lead to unfavorable effects on the learning and psychological health of students (Sahu P, 2020). However, universities are not prepared to support this new need since students have also replied that they do not receive any kind of support from the university but they would like to have it, not only at the technical level but also as individuals going through to a complicated phase. It is important to recognize this need and to move forward with real actions in order to prevent even worse results and mental health problems in students in the future. Students seem to believe that their results will be affected by the pandemic crisis and that it will have a big impact in their lives as students. As mentioned before, longterm school closures have a negative impact on children's learning and educational attainment (Belot & Webbink, 2010; Esnard, Lai, Wyczallkowski, et al., 2017, in von Hippel, 2020).

5. Final remarks

In the emerging COVID-19 context, universities implemented some measures to slow the spread of the virus. Students and staff received regular information through emails, university intranets and other channels. The health and safety of students and staff should be the top priority. Proper counselling services should be available to support the mental health and wellbeing of students. Authorities should take the responsibility of ensuring equity and access to all. Faculty members should embrace technology and pay careful attention to student experiences to make the learning rich and effective. Still, the challenges of an unprecedented event are much bigger than we can explain in this article. Many questions are still open and answers are substantial. What kind of

measures will be implemented in the future? Will they take into consideration all student's needs? How are institutions prepared to tackle the existing mental requirements? What about teachers? What kind of impact it will have on the institutions side? Will families have the possibility to face the new challenges and support their children the same way as before? What about a pandemic new wave? Are we all prepared for it?

In fact, the lessons from the past seems to be not enough to predict which measures should be taken. In our study, we could confirm that students are facing difficult moments. Not only concerning their student's life but also in terms of private reasons taking into considerations the professional situations of their parents that was affected by the shutdowns of many enterprises due to the pandemic. All this factors have a huge impact in terms of their mental health since many of them have mentioned to be facing anxiety and stress. The impact on the success of the semester is not known in terms of statistics. Nevertheless, according to their perceptions it had a negative impact. It will be a challenge to universities to deal with this new reality, to prepare the uncertain future not only for students but also for professionals, which will need more preparation and training to face new methodologies of teaching. The prognostic for the future of education is very reserved and an attentive surveillance is needed to analyze what kind of rehabilitations are required.

References

- Defeyter et al (2020). Covid-19: Back to School, Rebuilding a Better Future for All Children. CIE0042
- Ducharme, J. (2020). World Health Organization declares COVID-19 a “pandemic”. Here's what that means. Time. <https://time.com/579166/who-declares-coronavirtus-pandemic-declaration/>
- ILO [International Labour Organization] (2020). COVID-19 and the education sector. ILO sectoral brief. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_dialogue/—sector/documents/briefingnote/wcms_742025.pdf
- Olivier, W. (2020). Needed: Customised blended learning. The Cape Times, Thursday, May 28.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. Paris: OECD. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the coronavirus (COVID-19) pandemic. Education for global development: A blog about the power of investing in people. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Sahu P (April 04, 2020) Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. Cureus 12(4): e7541. DOI 10.7759/cureus.7541
- Soudien, C. (2020). Complexities of difference and their significance for managing inequality in learning: Lessons from the COVID-19 crisis. Prospects (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09486-x>
- UNESCO (2020). Quality Assurance and Recognition of Distance Higher Education and TVET. Issue note n. 5.1.
- United Nations (2020a). Framework for reopening schools. Retrieved from file:///C:/Users/jacki/Downloads/framework_for_reopening_schools_april28_final_3.pdf
- von Hippel, P. T. (2020). How will the coronavirus crisis affect children's learning? Unequally. Retrieved from: <https://www.educationnext.org/how-will-coronavirus-crisis-affect-childrens-learning-unequally-covid-19/>

Os Sentimentos dos Alunos em Tempos de Ensino Remoto de Emergência

José Matias Alves¹, Ilídia Cabral¹
jalves@ucp.pt, icabral@ucp.pt

¹Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

Não há nada novo, mas tudo mudou. Porque os problemas da educação que descobrimos durante a pandemia não são problemas novos, já cá estão há muitos anos. A pandemia obrigou a mudar nossa relação com esses problemas.
(António Nóvoa, 2021)

Resumo

No dia 8 de fevereiro de 2021, os alunos voltaram ao ensino on line, em ambiente doméstico, depois de 15 dias de férias antes do tempo previsto. Nesta investigação quisemos saber como estavam a viver este tempo de fechamento em casa e como avaliavam 7 áreas chave neste ofício de aluno a distância: as estratégias de ensino usadas pelos professores; a relação pedagógica; pertinência, adequação e justiça da avaliação; a colaboração com os colegas; o ambiente vivido em casa; os sentimentos predominantes; a riqueza das aprendizagens. Nesta comunicação iremos analisar apenas os sentimentos vivenciados e declarados.

Através de plataforma eletrónica foi administrado um questionário aberto e com o consentimento e mediação dos diretores, foram recolhidos dados de 4 escolas (2 pertencendo ao ensino particular e cooperativo da região de Lisboa e duas escolas estatais na região norte) num total de 614 alunos do 9º e 10º anos. A recolha de dados ocorreu no mês de fevereiro de 2021.

Os resultados revelam que os alunos evidenciam sobretudo sentimentos negativos (tristeza, saudade, solidão), sobressaindo, no entanto, a esperança e a alegria, numa listagem de 10 sentimentos. Não se registam diferenças significativas entre as escolas.

Estes dados indiciam que os alunos vivenciam sentimentos contraditórios e paradoxais, sendo necessário cuidar das feridas geradas através de uma pedagogia da escuta, do cuidado e da proximidade de modo a reconstruir os laços feridos.

Palavras-Chave: Ensino Remoto, Sentimentos, Alunos.

Introdução

Nesta pequena investigação quisemos saber como é que os alunos do 9º e 10º anos estavam a viver o tempo de fechamento em casa [fevereiro de 2021] e como avaliavam 7 áreas chave neste ofício de aluno a distância: as estratégias de ensino usadas pelos professores; a relação pedagógica; pertinência, adequação e justiça da avaliação; a colaboração com os colegas; o ambiente vivido em casa; os sentimentos predominantes; a riqueza das aprendizagens. Nesta comunicação iremos analisar apenas os sentimentos vivenciados e declarados.

Através de plataforma eletrónica foi administrado um questionário aberto e com o consentimento e mediação dos diretores, foram recolhidos dados de 4 escolas (2

pertencendo ao ensino particular e cooperativo da região de Lisboa e duas escolas estatais na região norte) num total de 614 alunos do 9º e 10º anos. A recolha de dados ocorreu no mês de fevereiro de 2021.

O texto organiza-se em 5 sequências: breve enquadramento teórico, nota metodológica, apresentação dos resultados, discussão e conclusão.

Breve nota de enquadramento teórico

Quisemos saber o sentir dos alunos “fechados” em casa porque “não se pode saber sem sentir e que na prática do sentir há também um conhecimento.” (Nóvoa, 2021). De facto, há crescentes evidências científicas que afirmam que

são os sentimentos que trazem à mente os factos através dos quais sabemos, de imediato, que aquilo que naquele momento temos na mente nos pertence e nos está a acontecer. Os sentimentos permitem-nos experienciar e tornarmo-nos conscientes. (Damásio, 2020, p. 213)

Na mesma linha de pensamento, Humberto Maturana sustenta que todo o pensamento racional tem uma base emocional. O mesmo autor, em entrevista ao jornal chileno La Tercera, (30/4/2020) mostrou-se preocupado com a atual crise sanitária e ecológica e foi muito contundente em afirmar que se não nos escutarmos e não nos encontrarmos na mútua aceitação e na colaboração, por meio da convivência democrática, “não geraremos mudança alguma orientada para o bem-estar da humanidade, sem pandemia viral ou com ela, iremos direto à nossa extinção”.

E Bernardo Soares (Soares, 1990), no seu *Livro do Desassossego*, afirma que

há uma erudição do conhecimento, que é propriamente o que se chama erudição, e há uma erudição do entendimento, que é o que se chama cultura. Mas há também uma erudição da sensibilidade. " (Bernardo Soares, LD)

fazendo ver que o entendimento e a sensibilidade estão obrigatoriamente presentes no conhecer, no saber, no fazer, no modo de vermos as coisas, o mundo e os outros.

E Fernando Pessoa (1932), ele próprio, afirmava em 3 célebres versos

Eu tenho ideias e razões
Sei a cor dos argumentos
E nunca chego aos corações.

Confessando, deste modo, a essencialidade da emoção e dos sentimentos para instaurar a comunicação, o amor e a vida humana. Chegar ao coração é afirmar a coragem de existir e interagir, é cativar e ser responsável por aqueles que cativamos no célebre dizer de Saint-Exupéry.

Aliás, Maturana chama ainda a atenção para a centralidade da convivência, da presença e da interação com o outro quando afirma

A aceitação do outro junto a nós na convivência, é o fundamento biológico do fenómeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade.” Maturana, (2020)

fazendo lembrar as 4 grandes finalidades da educação enunciadas sob patrocínio da UNESCO no já longínquo ano de 1996 - *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver*.

A base (e a condição) da vida pessoal e social é a relação, a interação, a comunicação e as emoções e sentimentos, com destaque para o amor ao próximo, são as portas de entrada e de sobrevivência numa vida digna e convivial.

Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Por esto pienso también que para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. (Maturana, sd)

Como afirma Miguel Santos Guerra (Guerra, 2021), a educação é muito mais do que instrução e mesmo socialização. Não é verdade que a educação seja uma responsabilidade das famílias e o ensino uma responsabilidade das escolas.

Creo que la educación es algo más que la mera instrucción. Porque la educación tiene un componente crítico (enseñar a pensar, no qué pensar) y un componente ético (enseñar a ser y a convivir) que no tienen la simple adquisición del conocimiento. Es también diferente al proceso de socialización, que busca la integración exitosa del individuo en la sociedad y, por supuesto, al adoctrinamiento. El adoctrinador no acepta la libertad del discípulo. Un fanático no es un maestro. La educación es la práctica de la libertad.

Em síntese, para se cumprir o tesouro da educação e haver as aprendizagens pessoal e socialmente relevantes, temos de considerar os sentimentos e as emoções das crianças e dos jovens. Saber o que sentem, conhecer as disposições do sentir nas suas manifestações de positividade e negatividade é um exercício fundamental para restaurarmos uma relação pedagógica que dê sentido à vida, ou mais radicalmente ainda, como testemunhou Víctor Frankl (1991), que torne possível a vida na escola e no mundo que vivemos.

Apresentação dos resultados

Pedimos aos alunos: Da lista 10 sentimentos, escolhe os 5 que melhor definem o teu estado de espírito [alegria, tristeza, saudade, amor, medo, angústia, esperança, temor, carinho, solidão]

E, a posteriori, organizamos os sentimentos em duas grandes categorias: sentimentos positivos [alegria, saudade, amor, esperança, carinho] e sentimentos negativos [tristeza, medo, angústia, terror, solidão]. Inserimos a saudade na vivência positiva pois evoca aqui um tempo feliz em que se vivia presencialmente na rua e na escola, uns com os outros, sem máscaras e sem distâncias físicas que se foram progressivamente transformando em sociais. Como poeticamente diz Rubem Alves (Alves, 2004):

“na saudade descobrimos que pedaços de nós ficaram para trás. E descobrimos, na saudade, uma coisa estranha: desejamos encontrar, no futuro, aquilo que já experimentamos como alegria no passado. Só podemos amar o que um dia tivemos.”

A saudade é, assim, a saudade de um futuro que nos traga um passado onde fomos felizes.

Como se pode observar no gráfico 1, a saudade é o sentimento mais presente nos alunos do 9º e 10º anos que responderam à questão. E não há diferença entre escolas. Todos

comungam este “estranho sentimento”. E a ele ligado, existe a esperança como também enuncia Rubem Alves: saudade, memória e esperança.

A alegria enunciada tem, certamente, a ver com o passado e o futuro, pois o presente, como veremos, é distópico, disfórico. E o carinho e o amor, com muito menor expressão, terão a ver com o espaço doméstico e familiar onde agora existem.

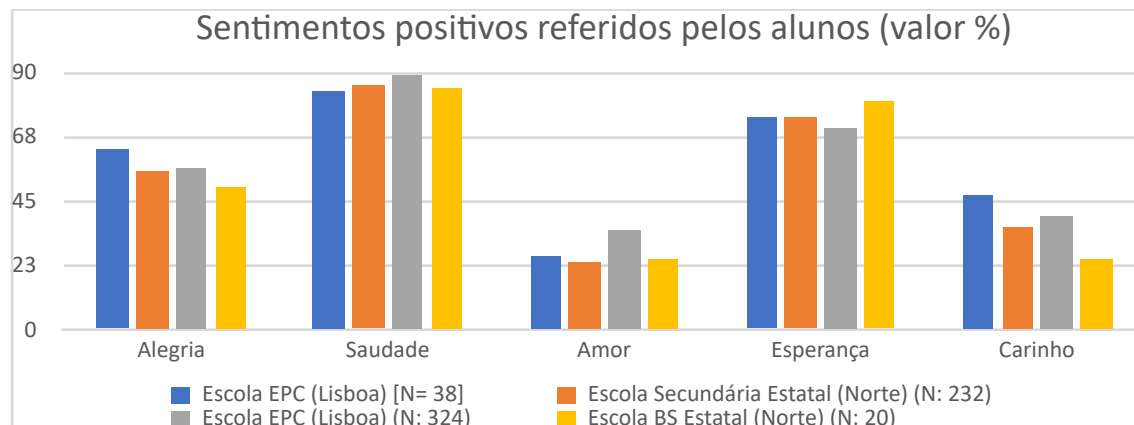


Gráfico 1 – Sentimentos positivos referidos pelos alunos (N= 614)

O gráfico 2 apresenta os sentimentos negativos. A angústia assume a expressão mais nítida, seguida da solidão, da tristeza e, em grau menor, o medo. São sentimentos que seguem o mesmo padrão expressivo nas 4 escolas não variando em função da região ou do tipo de escola. A pandemia une, de igual modo, os sentimentos de todos os alunos.

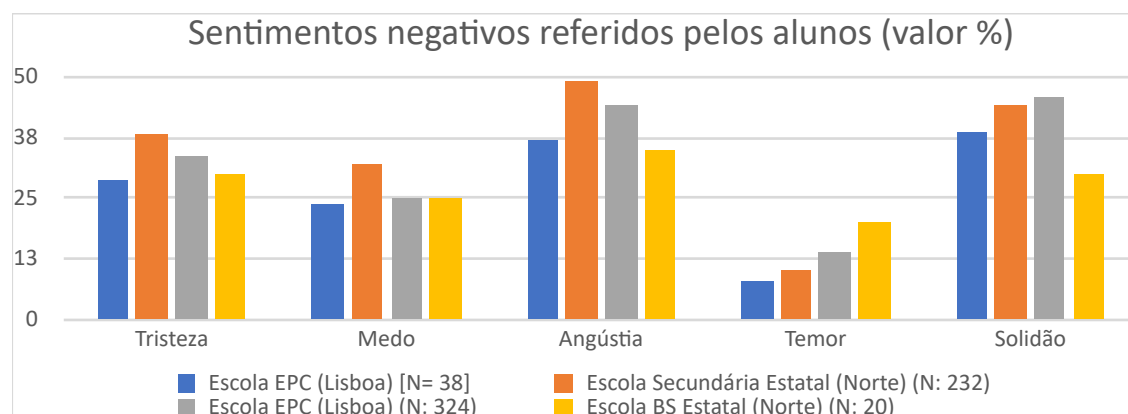


Gráfico 2 – Sentimentos negativos referidos pelos alunos (N= 614)

O gráfico 3 expressa os sentimentos positivos do total dos alunos respondentes. E segue o padrão já descrito. No topo está a saudade (mais de 500 alunos a referem expressamente), seguida da esperança (com cerca de 450 referências) e, por fim, a alegria e o carinho.

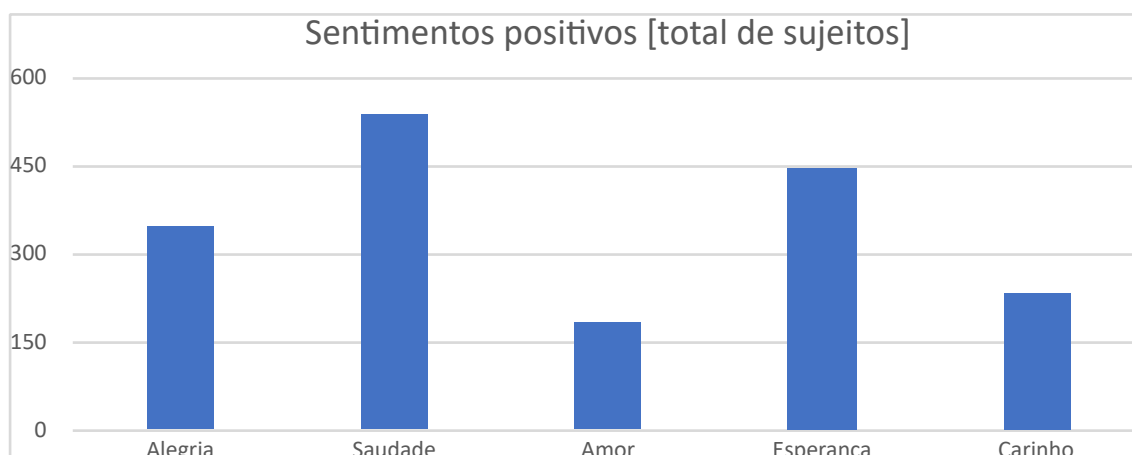


Gráfico 3 – Sentimentos positivos (total de alunos)

Em relação aos sentimentos negativos, a angústia e a solidão ocupam a maior frequência, seguidos da tristeza, do medo e do temor, como se pode observar no gráfico 4.

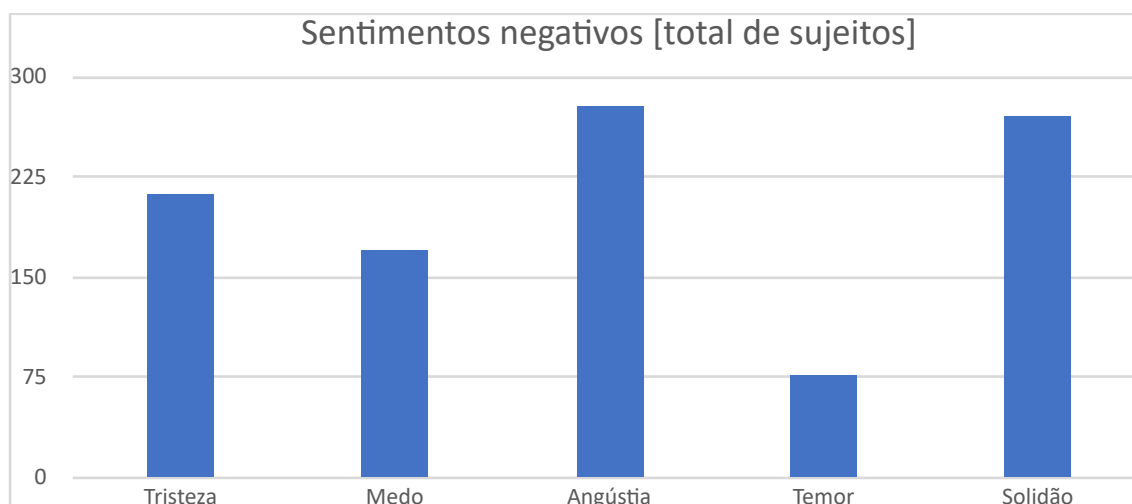


Gráfico 4 – Sentimentos negativos (total de alunos)

Discussão e problematização

O tempo vivido pelos alunos quando estão reféns na sua própria casa, a partir de fevereiro de 2021, é fortemente marcado por sentimentos antagônicos dada a rutura dos modos da vivência escolar. Verificam-se tendências similares por escola (pública e privada).

A saudade e a esperança sobressaem na dimensão positiva dos sentimentos evidenciando a centralidade da convivência e da socialização para o desenvolvimento humano. Como refere Maturana (sd e 2020), os sentimentos são a respiração da vida e a porta de entrada na razão e na cognição. Damásio (2020) chama-nos a atenção para a centralidade do sentir no processo de construção da consciência de si, na relação com os outros.

A angústia é o sentimento mais expressivo resultando da clausura e de um confinamento que as pessoas toleram, mas não desejam. A incerteza, a imprevisibilidade, a precariedade são explicações possíveis para a generalidade dos sentimentos negativos.

E a solidão e a tristeza assumem também dimensões consideráveis. Estar só e triste são marcas emocionais em ferida, sendo muito provável que afetem as aprendizagens previstas nos currículos. Aliás, o IAVE (2021), em estudo realizado, refere que “os resultados mostram que mais de metade dos alunos dos 6.º e 9.º anos não conseguem atingir o nível de conhecimentos elementares esperados.”

Haverá, certamente, múltiplas causas para este suposto déficit: planificação das aprendizagens, recursos tecnológicos, metodologias, estratégias de ensino, modos de interação e avaliação. Mas à luz do quadro teórico que mobilizamos, podemos sustentar que as feridas sentimentais são provavelmente a causa mais poderosa para um certo desligamento dos alunos face à matéria dada.

Por outro lado, importa considerar que sendo a relação pedagógica uma das variáveis mais poderosas na predição e construção do sucesso escolar compreender-se-á que a relação mediada pelas tecnologias não pode ter o mesmo efeito.

Ilações para a ação

Como principais ilações para a ação, consideramos ser necessário recuperar o aprender a ser (e estar) uns com os outros, o aprender a crescer juntos.

O reforço dos laços da convivência através de mais tempo para esta finalidade essencial da escolarização parece ser imperativo, como tão bem refere Eduardo Sá (2021):

As crianças não ganham se tiverem aulas durante muito tempo. Não aprendem mais. Nem aprendem melhor. O enfado ou o cansaço descentra-as daquilo que lhes é pedido. Desconcentra-as. Distrai-as. Inquieta-as. Logo, quanto mais as aulas se prolongam menos elas aprendem.

Chegando mesmo a afirmar

As crianças não ganham se não tiverem recreios. Tê-las quietas, caladas e fechadas obriga-nos a dar-lhes recreios mais generosos. Muito acima dos 5 minutos que muitas escolas, a pretexto do coronavírus, entenderam atribuir-lhes. E acima dos 10 minutos de recreio do "antigamente", que lhes dava 3 minutos para irem à casa de banho, 3 minutos para comerem o pão e 4 minutos para brincarem. Escolas que desconsideram o recreio comprometem o aprender.

Precisamos, pois, de menos tempo letivo, menos horas curriculares, contrariando a tendência de acrescentar e aumentar o tempo curricular. Precisamos de acabar com prisão da grade curricular, receita única para todos no mesmo espaço e tempo. Pelo contrário, sustentamos a tese de que é preciso diminuir o tempo de ensino que decorre da prescrição programática e aumentar o tempo de aprendizagem segundo as necessidades dos alunos, segundo lógicas não formais, flexíveis e de geometrias variáveis tendo em conta as 4 finalidades essenciais do processo de escolarização: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (UNESCO, 1996). Confiar, colaborar, criar, comprometer alunos e professores na reconstrução dos laços feridos.

Precisamos de recentrar a ação nas finalidades da ação educativa, formar pessoas, Competentes, Conscientes, Compassivas, Comprometidas, Criativas, considerando o “genoma” do ser humano.

Eu proponho, portanto, que o homem seja definido como uma nova espécie: o homo compassivus. Aqueles a quem falta a compaixão falta também a qualidade de humanidade. Não são meus irmãos. (Alves, 2002, p. 85-86)

Só deste modo será possível curar as feridas da angústia e da solidão ontológica, só através de uma pedagogia da escuta, da proximidade, da atenção conseguiremos evitar um progressivo desligamento da escola e retornar a uma vida mais sensível e mais humana.

Referências

- Alves, R. (2002). *Gaiolas ou asas*. Porto: Edições ASA
- Alves, R. (2004). *As cores do crepúsculo*. Porto: Edições ASA
- Damásio, A. (2020) *Sentir & Saber - A caminho da consciência*. Lisboa: Bertrand
- Frankl, V. (1991). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- Guerra, Miguel (2021). Mi credo para el nuevo curso. El Adarve, La Opinion de Malaga. 4 de setembro 21, https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2021/09/04/mi-credo-p-a-r-a-e-l-n-u-e-v-o-c-u-r-s-o-/?fbclid=IwAR3sfI4N00X2NQjUwAy8_IoMvJhhxYTWDXihxmJ9jrhVcVvkrnPpnI0kA_U
- IAVE (2021) *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados*. Autor: Lisboa
- Maturana (2020). Sem cooperação e alteridade não há futuro. Fonte <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/maturana-sem-cooperacao-e-alteridade-nao-ha-futuro/>
- Maturana, H. (sd). Emociones y lenguaje en educacion y politica, fonte http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf
- Nóvoa, A. (2021) António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. Entrevista à revista on line Educação, 25 de junho de 2021, <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>
- Pessoa. F. (1955), *Poesias Inéditas (1930-1935)*. Fernando Pessoa. (Nota prévia de Jorge Nemésio.) Lisboa: Ática, 1955 (imp. 1990). - 67. <http://arquivopessoa.net/textos/1026>
- Sá, E. (2021). *Blogue a escola toda* https://www.eduardosa.com/blog/a-escola-toda/quietos-calados-mascarados-e-fechados/?fbclid=IwAR2TYRYMQX_w02-cwWsob_flwp9ePZTk37-fOhC2v8lz6vOaY-W9w8atmsc (consulta de 5 de setembro de 21)
- Soares, B. (1990) *Livro do Desassossego. Vol.I*. Fernando Pessoa. (Organização e fixação de inéditos de Teresa Sobral Cunha.) Coimbra: Presença, 1990.
- UNESCO, Delors (coord.) (1996). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA

Regresso às aulas e ensino a distância em tempos de covid-19: Perceções de professores e alunos do ensino superior de Angola.

Samuel Helena Tumbula
samuel.tumbula@ucan.edu / s-shtumbula@ucp.pt

Universidade Católica de Angola, Angola

Resumo

Desde finais de 2019 que o mundo tem convivido com a pandemia da covid-19, uma doença contagiosa e perigosa sobretudo quando atinge pessoas da terceira idade ou pessoas fragilizadas por outras doenças graves. Esta doença obrigou muitas escolas e instituições de ensino superior a cancelar as suas atividades académicas ou a funcionar na modalidade de ensino a distância. O presente estudo procurou analisar as perceções de professores e alunos sobre o regresso às aulas em outubro de 2020, após uma longa paragem - de março à outubro do mesmo ano, correspondendo praticamente a um ano letivo no sistema de ensino angolano e, que, no entanto, ficou “perdido” - devido ao confinamento e o decretamento do estado de emergência pelas autoridades governativas. Por outro lado, tratou-se também de discutir as reais possibilidades do funcionamento das instituições de ensino superior angolanas na modalidade de ensino a distância, mais propriamente, no regime *b-learning*, tendo em conta a necessidade de observar as medidas de biossegurança que exigem um certo confinamento e distanciamento social. Para a materialização desta pesquisa foi usada uma metodologia qualitativa descritiva apoiada na aplicação de entrevistas aos professores e alunos. Das conclusões do estudo são retiradas e discutidas implicações para a melhoria das práticas educativas no ensino superior angolano.

Palavras-Chave: Perceções Dos Professores E Alunos, Covid-19, Ensino A Distância, Ensino Superior.

Abstract

Since the end of 2019, the world has been living with the covid-19 pandemic, a contagious and dangerous disease, especially when it affects elderly people or people weakened by other serious diseases. This disease has forced many schools and higher education institutions to cancel their academic activities or to operate in the form of distance learning. The present study sought to analyze the perceptions of teachers and students about going back to school in October 2020, after a long break - from March to October of the same year, corresponding to practically a school year in the Angolan education system and, in However, it was “lost” - due to confinement and the decree of a state of emergency by the government authorities. On the other hand, it was also discussed the real possibilities of the functioning of the Angolan higher education institutions in the distance learning modality, more specifically, in the *b-learning* regime, taking into account the need to observe the biosafety measures that require a certain confinement and social dating. For the materialization of this research, a descriptive qualitative methodology was used, supported by the application of interviews with teachers and students. From the study conclusions, implications for the improvement of educational practices in Angolan higher education are drawn and discussed.

Keywords: Perceptions Of Teachers And Students, Covid-19, Distance Learning, Higher Education.

1 Introdução

A pandemia da covid-19 iniciada na República da China, mais concretamente na cidade de Wuhan, nos finais de 2019, é um assunto incontornável na agenda atual dos políticos, economistas, educadores, psicólogos, organismos internacionais e nacionais entre outros e para a sociedade em geral. A covid-19 tem dizimado milhares de vidas humanas um pouco por todo mundo, e tem deixado milhares de pessoas no desemprego elevando assim os níveis de pobreza no mundo.

No que concerne ao ensino, a covid-19 tem imposto uma mudança de paradigma, obrigando as escolas a passar do ensino presencial ao ensino remoto emergencial (Lima, 2020; Moreira et al., 2020; Moreira & Schlemmer, 2020).

Em Angola, os primeiros dois casos de covid-19 foram detetados no dia 21 de março de 2020 em duas pessoas provenientes de Portugal entre os dias 17 e 18 de março, cerca de aproximadamente três meses depois da descoberta do vírus na China, no dia 31 de dezembro de 2019, numa fase em que se registavam as primeiras semanas de aulas do ano letivo 2020.

Estes primeiros casos colocaram sob alerta as autoridades governamentais angolanas levando-as a exarar logo no dia 25 de março de 2020 uma Declaração de Estado de Emergência por meio do Decreto Presidencial (doravante D.P.) nº 81/20. Com a verificação do incremento de casos de covid-19 em Angola o Governo decidiu encerrar todos os estabelecimentos de ensino públicos, privados e público-privados, em todos os níveis do sistema nacional de educação, por meio do D.P. nº 82/20, de 26 de março. Seguiram-se outros Decretos, nomeadamente, o D.P. nº 97/20, de 9 de abril, o D.P. nº 120/20, de 24 de abril e o D.P. nº 128/20, de 8 de maio, que confirmaram a manutenção do fechamento de todas as instituições de ensino em todo o território nacional.

Tendo em conta o forte risco de propagação massiva do vírus SARS-COV-2 e da pandemia covid-19, no dia 25 de maio o Governo angolano decretou o Estado de Calamidade Pública através do D.P. nº 142/20. Em contrapartida, contra todas as expectativas, o mesmo Diploma Legal abriu a possibilidade de reabertura das instituições de ensino público, privadas e público-privadas, de nível superior e do II ciclo do ensino secundário a partir o dia 13 de julho de 2020, sendo que o I ciclo e o ensino primário abririam portas duas semanas mais tarde. Para dar seguimento a essas projeções de reabertura do ano académico, o Governo angolano emitiu um suplemento através do Decreto nº 36/2020, de 2 de junho, responsabilizando, no seu art. 14º, as instituições de tutela o asseguramento do cumprimento dos programas de ensino e o ajustamento do calendário escolar. O Decreto Executivo nº 171/20, de 5 de junho veio confirmar o reajuste do calendário académico *mutatis mutandis*.

Entretanto, numa fase turbulenta, com a eminência do reinício das aulas, emergiu no seio dos gestores escolares, alunos, Instituto Nacional de Direitos dos Consumidores de Angola (INADDEC) e da sociedade em geral, um grande debate, incentivado pelos meios de comunicação social, sobre a pertinência do pagamento de propinas no ensino privado de um modo geral, nos moldes pretendidos pelas instituições privadas. O Decreto Executivo Conjunto nº 190/20, de 2 de julho, no seu art. 7º, nº 1 veio esclarecer que o pagamento de propinas para o ano letivo 2020 não deverá cobrir mais do que os 10 meses letivos e não deverão ser cobradas multas por atrasos de pagamentos.

O problema do número de propinas a pagar foi levantado porque durante a paralisação das aulas presenciais muitas instituições de ensino, mormente privadas, continuaram a ministrar aulas em regime *online* e, por conseguinte, cobraram propinas aos alunos. Ora, com o reajuste do ano letivo, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) impôs às instituições de ensino superior o cumprimento escrupuloso do calendário escolar aprovado, ignorando completamente as aulas *online* ministradas por aquelas instituições, exigindo, assim, que nenhuma instituição de ensino superior (doravante IES) cobrasse mais do que 10 mensalidades de propinas. Discutiuse de igual modo, a qualidade e a consistência das aulas *online* e se era, efetivamente, devida uma propina equivalente àquela que se paga para as aulas presenciais.

No entanto, face ao aumento de casos de covid-19 no país, as projeções de reabertura do ano letivo do D.P. nº 142/20 caíram por terra. Com o objetivo de manter um controlo sobre a propagação da covid-19, por meio do Decreto Executivo Conjunto nº 201/20, de 9 de julho, o Governo decidiu manter suspensas as atividades letivas em todas as instituições de ensino, adiando assim o reinício das aulas, o que provocou uma grande frustração nalguns alunos, professores, responsáveis de estabelecimentos de ensino, pais e encarregados de educação.

Foi necessário esperar o D.P. 229/20, de 8 de setembro, para se efetivar a retoma das aulas, desta vez, sem hesitações da parte das autoridades governamentais, atendendo ao aumento dos níveis de desemprego e pobreza em todo o território nacional. Depois deste Decreto 229/20 seguiram-se o D.P. 241/20, de 2 de outubro que clarificou o período e o modo de retoma das aulas e as condições necessárias para que as aulas presenciais decorressem com normalidade e segurança, e o Decreto Executivo 244/20, de 6 de outubro que veio reajustar o calendário escolar, fixando a retoma das aulas para o dia 5 do mês de outubro de 2020 e o encerramento do ano letivo para o mês de julho de 2021. Estas decisões governamentais emergenciais acabaram por apresentar uma dupla vantagem: primeiro, permitem que o ano escolar decorra nos meses de verão, considerado tempo de menos propagação da covid-19, sendo que nos meses de inverno e de maior contaminação, os alunos ficam em casa; segundo, permite ajustar o calendário escolar nacional com o calendário Europeu, uma vez que todos os anos muitos angolanos se deslocam para aquele continente com a finalidade de dar continuidade aos estudos.

O D.P. 241/20, de 2 de outubro, supracitado, apresenta essencialmente duas novidades:

- Excecionalmente, enquanto vigorar a pandemia da covid-19 as instituições de ensino superior podem ministrar aulas na modalidade semi-presencial (art. 2º, n. 1). O n. 4 do art. 2º do Diploma supracitado refere que o regime semi-presencial é exclusivo ao ano letivo 2020/2021. Nos anos subsequentes o recurso a este regime deve obedecer ao estipulado no D.P. 59/20, de 3 de março que regulamenta as modalidades de ensino a distância e semi-presencial no ensino superior;
- A retoma das aulas presenciais no ensino superior deve ser acompanhada pela observância estrita das medidas de biossegurança e do distanciamento físico.

O foco deste estudo foi dirigido para os professores universitários, na sua maioria profissionais do ensino privado, que viram os seus contratos de trabalho suspensos devido a covid-19, uns mais cedo do que o esperado: *no class no contract*; e foi também

dirigido para os alunos do último ano de licenciatura, que não podiam concluir o curso por conta da suspensão das aulas.

Nessas condições, procurou-se captar as percepções dos alunos e dos professores universitários relativamente às possibilidades de retorno às aulas em ambiente de segurança, respondendo a perguntas tais como: Sente-se motivado para retomar as aulas? Quais são as principais preocupações na retoma das aulas? Como é que olham para a possibilidade do ensino no regime a distância tendo em conta as condições apresentadas pelas instituições de ensino superior e as condições sociais e tecnológicas dos próprios alunos? Que conclusões se podem tirar dos olhares cruzados entre alunos e professores sobre a retoma das aulas e as possibilidades do ensino a distância e/ou semi-presencial?

2 Metodologia

2.1 Objetivos da investigação

- Objetivo geral
- Conhecer as percepções dos alunos e professores sobre o cenário de regresso às aulas em outubro de 2020 em pleno período de covid-19 em Angola.
- Objetivos específicos
- Analisar a motivação dos alunos e professores de uma IES de Angola na retomada das aulas em pleno período de pandemia de covid-19
- Analisar os níveis de preparação da IES, dos alunos e professores para a possibilidade de um ensino a distância ou *b-learning*
- Colher sugestões dos alunos e professores relativamente aos cuidados a ter em conta para se combater o contágio pela covid-19 nas IES.

2.2 Tipo do estudo

Para a realização deste estudo recorreu-se à metodologia qualitativa, com recurso a um estudo de caso, em que o objetivo consistiu em captar as percepções dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem sobre o retorno às aulas em período de pandemia de covid-19, no contexto de uma IES privada.

2.3 Campo de estudo

O campo de estudo selecionado para o nosso estudo foi uma instituição do ensino superior privado de Angola, sendo uma das mais antigas do país e com uma vasta experiência no ensino presencial, mas sem persegaminhos ao nível do ensino a distância e semi-presencial.

2.4 Participantes

Participaram deste estudo cinco professores e cinco estudantes do 5º ano do curso de psicologia, sendo todos escolhidos aleatoriamente. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, em função da sua disponibilidade para participar no estudo, o importante era serem professores da instituição de ensino superior selecionada para o estudo. O critério de escolha dos alunos do 5º ano de licenciatura em psicologia residiu no facto de estarem no último ano da sua formação, pois, nesta fase os alunos vivem

normalmente uma certa ansiedade para fechar um percurso escolar e começar outras aventuras em termos profissionais, académicos e até familiares. Era interessante ver como é que estes alunos vivenciam os momentos que antecedem a retoma das aulas e sobretudo como é que eles perspetivam e se motivam para retomar as aulas, e se têm condições para se adaptar aos novos tempos e aos novos modelos de ensino impostos pela covid-19.

Foi atribuído um código a cada participante. Para os professores os códigos foram: P1, P2, P3, P4 e P5; e para os alunos: A1, A2, A3, A4 e A5.

2.5 Instrumentos de recolha de dados

Foi utilizado apenas um instrumento de recolha de dados, a saber, a entrevista semiestruturada. Privilegiamos a escuta dos atores do processo de ensino e aprendizagem para perceber os seus sentimentos, experiências e a autorrepresentação dos fenómenos em presença. Com exceção da quinta pergunta, foi aplicado o mesmo questionário aos professores e aos alunos. O questionário foi constituído por sete questões:

- 1 - Quais são as suas ideias na eminência do regresso às aulas em Outubro de 2020 no ensino superior angolano em pleno período de pandemia do Covid-19?
- 2 - Sente-se motivado(a) a regressar às aulas depois de uma longa pausa devido ao Covid-19?
- 3 - Quais são as suas principais preocupações no regresso às aulas, olhando para a aceleração do aumento de casos de Covid-19 em Angola?
- 4 - Acredita que a sua instituição de ensino superior está preparada para funcionar com aulas em sistema *b-learning* por conta da Covid-19? Porquê?
- 5 - Sente-se preparado(a) para trabalhar no sistema *b-learning*? Porquê? (professores)
- 5 - Sente-se preparado(a) para receber aulas no sistema *b-learning*? Porquê? (alunos)
- 6 - Sugestões para que o regresso às aulas em Outubro aconteça sem sobressaltos e sem casos de contágio na universidade...
- 7 - Quais são os outros assuntos importantes que na sua ótica devem ser tidos em conta no regresso às aulas em Outubro de 2020?

2.6 Procedimentos de recolha de dados

Por força da covid-19, a aplicação do questionário foi feita a distância através do envio do mesmo via *e-mail* e *WhatsApp*. Assim, as respostas foram escritas, o que em princípio limita o investigador de poder colocar outras questões à medida que a entrevista se desenrola. A grande vantagem deste procedimento foi o facto de não termos tido o trabalho de transcrever as entrevistas, e de trabalhar com as respostas que os próprios entrevistados escreveram, diminuindo o risco de enviesamento dos dados recolhidos.

2.7 Técnicas de tratamento dos dados

Os dados todos foram tratados através do *MAXQDA*, versão 2018, que nos permitiu analisar os vários discursos e cruzar as ideias dos dois grupos de participantes (professores e alunos).

2.8 Critérios éticos, de confidencialidade e proteção de dados pessoais

Os entrevistados participaram do estudo em total liberdade, sendo-lhes garantido a confidencialidade dos dados fornecidos e um tratamento dos dados apenas para as finalidades deste estudo.

3 Resultados sobre as percepções dos professores e alunos

Nesta secção são apresentados os dados recolhidos no estudo empírico, realizado através da aplicação de entrevistas aos professores e alunos universitários. Em cada subtema estão as respostas dadas pelos professores e alunos, permitindo, deste modo, obter uma visão comparada das entrevistas efetuadas.

3.1 Ideias sobre o regresso às aulas em tempos de pandemia da Covid-19

Com algumas hesitações os professores olham para a opção de retorno às aulas como a melhor escolha. Uns, como o P1, acreditam que seria melhor esperar um pouco mais, dando tempo às IES de criar as condições de biossegurança.

“O regresso às aulas para Outubro de 2020 é uma questão que muito me preocupa porque aumentam os casos da Covid-19 principalmente em Lunda. Por isso, o regresso às aulas devia acontecer no próximo ano dando aqui a possibilidade de uma melhor preparação das instituições relativamente as novas metodologias de aulas presenciais e aos aspetos técnicos das aulas a distância sem se esquecer das preparações de biossegurança” (P1).

Para os professores P1 e P2, a Covid-19 é um vírus com o qual temos de nos habituar a viver, não sendo este motivo suficiente para continuar a adiar o arranque do ano letivo.

“Penso que se trata de um desafio novo. Mas temos de nos habituar a conviver com mais uma doença do nosso século, tomando as devidas precauções, cumprindo, com rigor, as orientações das autoridades sanitárias (P2).

“É necessário o retorno às aulas no ensino superior. Todavia, devem ser criadas as condições de biossegurança. Parece-me que, tendo em conta a história do país, num primeiro período as instituições irão garantir as condições, mas com o andar do tempo haverá provavelmente um relaxamento” (P4).

O P3 pensa que os alunos do ensino superior são suficientemente adultos, o que vai facilitar o cumprimento das medidas de biossegurança. Por outro lado, o mesmo professor acha que os professores deverão fazer esforços no sentido de adequar os conteúdos programáticos às circunstâncias atuais das IES e dos alunos.

“A retoma das aulas, nas atuais condições do país, pode representar um risco elevado de contágio, mas por se tratar do ensino superior, em que os estudantes são adultos, acredito que não será difícil implementar as medidas de biossegurança. Uma outra questão que deve ser observada no reinício das aulas está relacionada com os prejuízos no que respeita a aprendizagem... os docentes terão que adequar os conteúdos programáticos, sem pôr em causa as competências mínimas exigidas, às semanas letivas por semestre, que por sinal foram reduzidas” (P5).

Do lado dos alunos, de um modo geral, as opiniões dividiam-se porquanto alguns pensavam que era imprudente regressar às aulas enquanto outros achavam que era necessário recuperar o tempo perdido após vários meses em casa, sem aulas. Vajamos alguns discursos daqueles que pensavam que era uma boa ideia regressar às aulas:

“Apesar da suposta pandemia, penso que será bom tentarmos regressar às aulas para ver no que dará” (A1).

“Como é bem sabido, o Covid-19 é um vírus que não temos previsão de quando irá terminar. Portanto, sou de opinião que devemos sim regressar às aulas” (A4).

“Para este regresso às aulas a ideia é recuperar o tempo perdido” (A5).

Outros, porém, apresentavam bastantes apreensões quanto ao regresso às aulas:

“Para ser sincero tenho bastante receio, não que eu não me tenha aventurado a sair durante a quarentena, mas quanto maior a aglomeração de pessoas menor o controle e maior a possibilidade de contágio, especialmente quando todo mundo tem ansiedade por este reencontro” (A2).

“Receio que as instituições de ensino superior se tornem num veículo de transmissão da pandemia do Covid-19” (A3).

Concluindo, apesar dos professores e alunos terem noção do risco que correm no regresso às aulas, existe um consenso quase generalizado da necessidade da retoma das aulas, sendo certo que todos deverão colaborar no cumprimento estrito das medidas de biossegurança para se evitar males maiores em termos de contágios dentro e fora das IES.

3.2 Motivação para a retoma das aulas em tempos de Covid-19

Os professores apresentavam-se motivados para retomar as aulas, mas também demonstravam algum receio e prudência, sendo que alguns chegaram mesmo a falar de desmotivação para a retoma das aulas. Portanto, as palavras-chave podem ser a expectativa e a prudência, nas palavras do P3.

“Apesar de estar numa longa pausa e com o contrato de trabalho suspenso, não me sinto muito animado porque temo que o risco de contágio aumente com uma certa facilidade devido o comportamento das pessoas... em facilmente desrespeitarem as regras de proteção da doença (P1).

“Desmotivado e sem vontade de regressar às aulas” (P4)

“No meu caso em concreto, costumo a lecionar apenas no IIº semestre. Apesar do longo período de pausa, estou animado a voltar a lecionar” (P2).

“Apesar do cenário de incerteza que o país vive, sinto-me confiante, na esperança de que tudo correrá bem” (P5).

“Expectativa e prudência” (P3).

Os alunos, mais do que os professores, não demonstram grande motivação para retomar as aulas. Foi tanto tempo parados que se acostumaram a ficar em casa. Ainda assim, alguns admitiam a ideia de regressar às aulas porque necessitavam de terminar o curso.

“Sinceramente, não me sinto muito motivada, é tanto tempo em casa que já me acostumei, o entusiasmo não é o mesmo que começar em março” (A1).

“Devido a este período longo que tivemos ausente das aulas presenciais. Não, não me sinto motivada para o regresso às aulas” (A4).

“Não me sinto motivado em regressar às aulas por causa do alto risco de contaminação que estamos sujeitos, desde o táxi à sala de aula” (A5).

“Admito que a ideia de voltar à vida produtiva me deixa animado” (A2).

“Sinto-me motivada em continuar com as aulas, visto que estou a um passo de concluir a minha graduação (licenciatura)” (A3).

Concluindo, a Covid-19 era vista como uma ameaça séria na vida dos professores e alunos, e por isso, a motivação era relativamente baixa para estes dois atores do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, parece-nos, tendo em conta outros interesses em jogo, como a retribuição para os professores e a conclusão do curso para os alunos, sem mencionar outros aspetos de fórum mais psicológico e afetivo, a retoma das aulas foi vista como uma solução aceitável.

3.3 Preocupações na retoma das aulas em tempos de pandemia da Covid-19

As principais preocupações levantadas pelos professores estavam relacionadas com o facto de maior parte das IES angolanas não estarem preparadas em termos de condições de biossegurança para acolher os alunos (P1, P3 e P5) e, pelo facto de muitos alunos não terem condições financeiras para suportar as aulas a distância (P1). Outra preocupação prendia-se a forte restrição em termos de número de passageiros nos transportes públicos:

“Penso que, para os casos de aulas presenciais, um dos desafios que se colocam para os estudantes que residem longe da Universidade, será o transporte, por causa das restrições atuais...” (P2).

E por fim, o P5 pensa que o regresso às aulas em tempos de pandemia poderá criar desequilíbrios emocionais entre as pessoas, o que poderá repercutir-se negativamente no processo de ensino e aprendizagem:

“Um outro assunto não menos importante que deve ser tido em conta no regresso às aulas, prende-se com o equilíbrio emocional dos estudantes e docentes, pois poderá interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem” (P5).

Os alunos, por seu turno, receavam não terem a mesma liberdade de sempre, não puderem interagir livremente com os colegas e professores. Portanto, nota-se aqui uma relação com a narrativa do professor P5 ao se referir aos desequilíbrios emocionais:

“A minha preocupação é de não poder ser livre na Universidade como antes, pois, agora teremos mais regras por conta da covid-19, a interação será diferente. Não temo pela doença, apesar de cumprir com as medidas de segurança” (A1).

Outros alunos estavam mais preocupados com o evoluir da situação pandémica, com o aumento de casos, e com o facto de a universidade poder tornar-se num verdadeiro veículo da doença:

“Preocupa-me o facto de existirem muitos casos, sendo vários deles ainda não diagnosticados” (A2).

“Receio que as instituições de ensino superior se tornem num veículo de transmissão da Covid-19” (A3).

“Tendo em conta que estarei em um lugar público, a minha preocupação é ser um veículo transmissor para a minha família” (A3).

“A falta de medidas de prevenção, de biossegurança ou a sua violação... desde o distanciamento social” (A5).

Por outro lado, conforme já manifestado pelos professores, a questão dos transportes públicos também foi questão de preocupação por parte dos alunos. Estes, diferente dos

professores que achavam que haveria muitas restrições nos transportes públicos, receavam serem contaminados nos transportes públicos:

“A minha maior preocupação é a deslocação. O uso frequente de transportes públicos por parte dos alunos pode ter como consequência a contaminação” (A4).

“Acho que a questão da deslocação dos estudantes é bastante pertinente nesta situação, especialmente para os que vivem mais distante” (A2).

Concluindo, sobressaem dos discursos dos professores e alunos quatro grandes preocupações: os transportes públicos (dificuldades na deslocação para a universidade e medo de contágio), a capacidade das IES criarem as condições de biossegurança, os desequilíbrios emocionais entre as pessoas e as dificuldades financeiras dos alunos para se adaptarem às aulas *online*.

3.4 Preparação da IES para a retoma das aulas em tempos de Covid-19

Quanto à preparação das IES angolanas para funcionar em tempos de pandemia da Covid-19, as opiniões dos professores divergem. Para alguns professores as IES não estão preparadas para receber os alunos e dispensar aulas presenciais, mas estão preparadas para dar as aulas à distância, temendo-se apenas a condição social de alguns alunos que não teriam possibilidades de participar dessas aulas a distância.

“A nossa Universidade está preparada para funcionar em sistema *b-learning*, pois durante o período de suspensão das aulas ministrou algumas formações aos docentes” (P5).

“A instituição está preparada para as aulas a distância, mas nem todos os estudantes terão as condições técnicas para o efeito” (P4).

“Face à Covid-19, acredito que a minha instituição não está muito bem preparada para as aulas presenciais, mas sim para as aulas a distância, isto porque tem trabalhado na formação e capacitação dos seus professores” (P1).

Porém, há também professores que acham que a sua IES não está preparada para lecionar a distância nesta fase da pandemia, porque não existem condições técnicas criadas e nunca fez parte da sua estratégia ensinar a distância.

“Creio que a minha instituição não está preparada para aulas a distância, porque não me parece terem sido criadas as condições técnicas para o efeito” (P2).

“Não creio que esteja, sei que tem capacidade para isso, mas nunca foi uma estratégia de atuação, dificilmente será nesse contexto” (P3).

Os alunos parecem ser os que menos acreditam na capacidade da sua IES para lecionar em período de pandemia da Covid-19, nota-se um grande ceticismo da sua parte quando comparados com os professores participantes deste estudo. Parece que os alunos têm na consciência a ideia de que muitas IES não conseguiriam garantir e manter as medidas de biossegurança exigidas pelas autoridades sanitárias nacionais e internacionais, e reafirmam também, por outro lado, as dificuldades que muitos alunos enfrentam para frequentar as aulas a distância por culpa da precariedade financeira das suas famílias, o que *de per si*, votaria, na opinião dos alunos, qualquer estratégia de ensino a distância ao insucesso.

“Não acredito que as universidades estejam preparadas, porque há muitas lacunas nos serviços gerais como a higienização e limpeza” (A5).

“Não acredito muito na preparação da instituição, pois durante os outros anos já houve muita carência de água. Quanto às aulas a distância... se for com o mesmo sistema usado no início da pandemia, acredito que haverá dificuldades, porque muitos

estudantes não têm condições financeiras para ter sempre *internet* no telemóvel ou em casa, e muitos também não têm telefone ou computador. Será que a instituição irá velar por estes estudantes, ou simplesmente será como antes, quem tem... tem, e quem não tem que se vire!” (A1).

“Pretendo não ser negativo, mas da última vez que vi as condições não me pareciam muito promissoras, dado o facto de que nem as casas de banho têm água e sabonete disponibilizado a 100% do tempo, e com os problemas de rede/conexão já existentes, levariam os professores a serem obrigados a dependerem das redes e *internet* de suas casas ou outros lugares” (A2).

“Acho que instituição nenhuma está preparada. No que diz respeito às aulas a distância, elas demandam um pouco de esforço financeiro por parte dos estudantes, o que para muitos será complicado devido ao elevado índice de desemprego no nosso país” (A3).

Concluindo, as IES, de um modo geral, não estão capacitadas para trabalhar no regime de ensino a distância. Se os professores acreditam que com algum investimento feito na formação dos professores as instituições estão preparadas para lecionar a distância, os alunos parecem não ser apologistas desta ideia, na medida em que se mostram bastante céticos em relação às condições técnicas inexistentes nas IES e à falta de meios tecnológicos da parte de muitos alunos para acompanhar as aulas a distância.

3.5 Preparação dos professores e alunos para o ensino a distância

Quase todos os professores afirmavam estarem preparados para o ensino a distância. Não foi possível aferir a veracidade desta afirmação uma vez que este estudo limitou-se a captar as percepções dos atores.

“Sinto-me preparado para as aulas a distância, porque tenho tido formações que me capacitaram para responder a estas situações. Não me sinto muito motivado para as aulas presenciais” (P1).

“Sim. Pessoalmente, tenho condições técnicas, em casa para o fazer. Mas os estudantes podem não ter facilidades em termos de acesso à *internet*...” (P2).

“Efetivamente sim, sinto-me muito mais a vontade se forem aulas a distância” (P3).

“Sim. Porque estou treinado para o efeito” (P4).

“Sinto-me preparada para trabalhar no sistema *b-learning*, porquanto participei das formações ministradas pela nossa instituição” (P5).

Já os alunos, parecem apontar mais dificuldades para a frequência das aulas a distância:

“Estou preocupada para receber aulas presenciais, a distância já complica pelas razões citadas na questão anterior, falta de condições para tal” (A1).

“Acredito que sim, excluindo o facto do meu computador não estar a funcionar, tenho *internet* para assistir às aulas. O facto de eu conduzir também me deixa bem mais seguro na questão de deslocação” (A2).

“Sim, sinto-me preparada porque quero terminar a minha formação” (A3).

Concluindo, o ensino a distância em Angola representa uma novidade, pois, a lei nº 59/20, que regula esta modalidade de ensino, foi aprovada recentemente, e pela primeira vez, em Angola. Portanto, existe da parte dos professores e alunos o desafio real de adaptação ao ensino a distância numa fase emergencial e de crise financeira. Por isso, os alunos reconheceram que não estavam preparados para frequentar as aulas a distância. Os professores numa atitude mais positivista dizem estar preparados para ensinar a distância porque frequentaram algumas formações para o efeito. Contudo, o otimismo dos professores parece-nos mais uma preocupação de afirmação da sua profissionalidade, na medida que as IES, na sua maioria, sobretudo privadas, tiveram

que suspender os contratos de trabalho com os seus professores paralisando praticamente todas as atividades académicas, não sendo a instituição em estudo uma exceção.

3.6 Sugestões para retoma das aulas com sucesso em tempos de Covid-19

No intuito da retoma das aulas decorrer num ambiente de segurança e de sucesso para os alunos em termos de aprendizagens, os professores sugeriram a formação dos professores em matérias relacionadas com o ensino a distância (P1); a mobilização e sensibilização dos estudantes no sentido de respeitarem as regras de higiene e segurança (P2); a criação de condições de acesso a *internet* no campus universitário (P3); diálogo e colaboração entre todos os atores escolares, que inclui alunos, direção, professores e outros funcionários não docentes (P3); divulgação atempada e permanente do protocolo de biossegurança criado pela universidade e controlo efetivo da aplicação das medidas de biossegurança (P5).

Os alunos apresentam sugestões que vão desde o asseguramento das medidas de biossegurança (distanciamento social na sala e fora dela, medição da temperatura e higienização das mãos com álcool gel à entrada da universidade, ar condicionado desligado nas salas de aula, uso obrigatório da máscara, proibição da troca ou empréstimo de materiais durante a permanência na universidade, etc.), com a colaboração dos alunos e de todos os funcionários da IES (A1, A4), até aos aspetos ligados aos conteúdos programáticos e à forma de leção das matérias que deverão ter em conta os alunos que não conseguiram ou não conseguem acompanhar as aulas a distância por falta de meios (A5).

4 Conclusão

- A retoma das aulas em outubro de 2020, após uma longa paragem das aulas representou um momento de muitas hesitações e receios por parte dos alunos e professores, mas parecia consensual a ideia da necessidade urgente da retoma das aulas apesar do perigo de contágio eminente, sobretudo para os professores, que precisavam de trabalho para continuar a sustentar as suas famílias.
- Embora houvesse uma consciência acentuada de que era importante regressar às aulas quer do lado dos alunos quer do lado dos professores, os índices motivacionais eram ligeiramente baixos. Esta tendência fundamenta-se, talvez, no facto dos alunos não acreditarem muito nas condições de biossegurança da sua IES, embora os professores manifestassem mais crença na capacidade organizativa da sua IES em comparação com os alunos.
- Pareceu que os professores se sentiam mais preparados para o trabalho remoto do que os alunos. Esta atitude dos professores pode estar relacionada com o facto destes, quererem retomar as suas atividades pedagógicas o mais rapidamente possível, na medida em que o tempo de paragem significou para a grande maioria dos professores de instituições privadas ausência de retribuições por conta da suspensão do contrato de trabalho.
- Por outro lado, pode-se dizer, que a covid-19 foi um autêntico teste às condições de ensino patenteadas pelas IES de Angola. Parece que elas não estão suficientemente capacitadas em termos tecnológicos para lidar com situações

adversas tal que a covid-19. De igual modo, os alunos manifestam diversas carências económicas para responder ao desafio do ensino a distância. Neste sentido, pensamos que será importante, a partir de agora, na base do D.P. 59/20, de 3 de março, que as IES se desdobrem em esforços para criar mecanismos, estratégias e cenários que facilitem o ensino a distância, o que poderá passar por formar os professores e transformar o campus universitário em ambiente virtual. Entenda-se que se trata, efetivamente, de um grande investimento, mas que hoje é condição fundamental para as IES manterem-se com qualidade no “mercado de ensino”. Igualmente, as famílias e os alunos serão cada vez mais desafiados, apesar das dificuldades financeiras, a apostar na aquisição de computadores e *smartphones* apropriados para as aulas a distância, pois, muitos alunos ainda usam telefones que não têm *softwares* ou aplicativos que facilitam o ensino a distância. Os computadores e *smartphones*, vistos outrora como luxo, começam a ganhar outros significados e utilidade no contexto escolar e do ensino a distância. Ou seja, estamos realmente na era digital, e o ensino a distância será cada vez mais uma opção válida para ensinar e aprender, mesmo fora de contextos pandémicos como tem sido a Covid-19. Perfilam aqui desafios de nível macro (Políticas Educativas, Ministério da Educação, Ministério do Ensino Superior, Ministério das Telecomunicações) e micro (Escolas, Instituições do Ensino Superior, Família, Alunos, Professores).

- Assim, em pouco tempo as escolas e IES, em todo o mundo, sentiram-se obrigadas a repensar todo o seu modo de organização e funcionamento pedagógico e administrativo, numa era em que o ensino a distância emerge como uma imposição do novo normal e uma necessidade para a continuidade da missão de formar e certificar os cidadãos. Portanto, a escola não pode parar, ela é chamada a adaptar-se constantemente às circunstâncias e contingências emergentes do mundo e das sociedades. Em contexto de pandemia da Covid-19, a escola é chamada a reinventar-se fora da “gramática escolar”.

5 Referências

- Lima, F. B. (2020). Ensino remoto em tempos de covid-19: Percepções de alunos do curso de Letras. file:///Users/mac/Downloads/54136-195570-1-PB.pdf
- Moreira, J. A. et al. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(63438), 1-35.

Legislação (Angola)

- Decreto Executivo nº 429/19, de 30 de dezembro.
- Decreto Executivo nº 241/20, de 2 de outubro.
- Decreto Executivo nº 171/20, de 5 de junho.
- Decreto Executivo Conjunto nº 190/20, de 2 de julho.
- Decreto Executivo 244/20, de 6 de outubro.
- Decreto Presidencial nº 59/20, de 3 de março.
- Decreto Presidencial nº 81/20, de 25 de março.
- Decreto Presidencial nº 82/20, de 26 de março.
- Decreto Presidencial nº 97/20, de 9 de abril.

Decreto Presidencial nº 120/20, de 24 de abril.
Decreto Presidencial nº 128/20, de 8 de maio.
Decreto Presidencial nº 142/20, de 25 de maio.
Decreto nº 36/2020, de 2 de junho (suplemento).
Decreto Presidente nº 229/20, de 8 de setembro.
Decreto Presidencial nº 241/20, de 2 de outubro.

IV

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

-

TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

A percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no ensino superior

Mahomed Nazir braimo¹, Adérito Gomes Barbosa¹
mbraimo@ucm.ac.mz, aaderitus@ucm.ac.mz

¹Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de educação e comunicação

Resumo

O presente trabalho é um artigo intitulado “a percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no Ensino Superior”. Deste modo, o nosso objectivo consistiu em analisar a percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no Ensino Superior. Optamos por uma metodologia qualitativa e seleccionámos a entrevista como técnica de recolha de dados. Os participantes foram preferencialmente, professores. Os resultados apontam que os professores entrevistados, de forma geral, conhecem o conceito de metodologia e, de forma particular, entendem o que é uma metodologia colaborativa. Relativamente à utilização da metodologia colaborativa, os professores afirmaram que têm utilizado na medida em que criam grupos na sala de aula e procuram dinamizar as discussões a partir dos mesmos. As estratégias utilizadas dentro desta metodologia têm sido a discussão a partir de textos previamente seleccionados, discussões em grupo a partir de conhecimentos prévios e de trabalhos práticos. Esta metodologia contribui para a aprendizagem dos estudantes, pois nos grupos de trabalho, os estudantes têm a oportunidade de partilhar as suas opiniões com os outros colegas. No entanto, os professores entendem que a utilização da metodologia colaborativa ainda é um desafio e muitos professores têm utilizado, preferencialmente, a metodologia expositiva.

Palavras-Chaves: Metodologia Colaborativa, Estratégias, Aprendizagem, Grupos.

Introdução

Quando abordamos a temática sobre a metodologia colaborativa queremos entender o diálogo, a relação, a comunicação e a prática. Numa palavra, queremos que se colabore em acções concretas com diálogo e discussões positivas. Neste sentido, a nossa investigação procurou perceber a partir de um grupo de professores da Faculdade de Educação e Comunicação sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no Ensino Superior.

Em termos de estrutura, o nosso artigo apresenta uma primeira parte que se focaliza na revisão da literatura. Nesta parte, apresentamos os conceitos que se referem à metodologia. Depois apontamos as metodologias mais comuns, seguindo-se as características da metodologia colaborativa no Ensino Superior. Numa segunda parte apresentamos a metodologia do estudo, onde descrevemos o tipo de estudo, os participantes e os procedimentos utilizados. Finalmente apresentamos a discussão dos resultados e a conclusão.

Os nossos resultados demonstram a partir das respostas dos entrevistados que foi possível constatar que as estratégias utilizadas dentro da metodologia colaborativa têm sido a discussão a partir de textos previamente seleccionados, discussões em grupo a partir de conhecimentos prévios e de trabalhos práticos. Esta metodologia contribui para a

aprendizagem dos estudantes, pois nos grupos de trabalho, os estudantes têm a oportunidade de partilhar as suas opiniões com os outros colegas. No entanto, os professores entendem que a utilização da metodologia colaborativa ainda é um desafio e muitos professores têm utilizado, preferencialmente, a metodologia expositiva.

I Revisão da literatura

1 Conceitos metodológicos

1.1 Método

Os métodos são grandes ajudas teóricas para veicular a comunicação e os conteúdos que queremos transmitir.

Cada autor que consultemos apresenta tipos de métodos diferentes. Basta olhar para Nérici (1967) que apresenta um leque enorme de métodos. Já Gil (2007) quase nem fala de métodos, mas aborda elementos que fazem parte dos métodos. O autor que nos parece ser mais sintético é Barbosa (1999).

A palavra método vem do grego *methodos* e significa caminho, ou meio para conseguir algo (Casanova, 1991).

Para Barbosa (1996), um método abarca um leque coerente de acções, destinadas a fazer desenvolver nas pessoas a capacidade de aprender novos conhecimentos, novas habilidades, modificar atitudes e comportamentos.

É a aplicação coordenada de um conjunto de técnicas e procedimentos (Ferro, 1994).

Assim, o método é a descrição particularizada de passos a cumprir, segundo uma ordem para alcançar uma determinada finalidade (Pollo, 1994).

Refere Barbosa (1999) noutra obra que o método é fazer coisas válidas e eficazes. O método é um caminho racional, sistemático que deve seguir-se em toda a acção.

Apesar do método ser um caminho para atingir uma determinada finalidade ou seja atingir certos objectivos, é necessário que o professor enquanto mediador da aprendizagem organize uma sequência de acções para atingir as tais finalidades (Libâneo, 1994).

Embora Nérici (1967) seja um clássico, mistura o conceito de método com o de didáctica e com técnicas de ensino. Isto serve para dizer que nem sempre há delimitações exactas nos conceitos descritos pelos autores.

No entanto, o mesmo autor refere que o conceito pode sofrer as mais variadas transformações; ou seja, cada professor poderia elaborar o seu próprio método de ensino, já que deve adaptar-se à realidade pedagógica dos seus alunos que não é standardizada. Os estudantes são pessoas concretas que podem exigir um método diferente daquele que temos idealizado. Por isso, há que conhecer bem os alunos.

1.2 Técnica

Pode fazer-se a distinção entre método e técnica. A técnica pode mecanizar-se, ser transferida a um mecanismo que a reproduz (Barbosa, 1996).

Já o método é executado pela pessoa, seguindo as indicações da racionalidade que procura e fixa modelos.

As técnicas pedagógicas obedecem a métodos específicos, obedecendo a estratégias utilizadas.

Actualmente, a pedagogia é metodologia e a acção é técnico artística.

O professor pode recorrer a técnicas e dinâmicas. As técnicas podem ser grupais, de informação e comunicação, actividades culturais e expressões. Estas desdobram-se em técnicas mais especializadas.

Assim, a técnica é uma acção reflectida e metódica do professor; metódica porque há uma ordem dos princípios estabelecidos. É reflectida, se há uma reflexão ou escolha.

Ao abordar as técnicas, Masetto (2015) define-as como um conjunto de recursos e meios materiais utilizados na confecção de uma arte. Neste caso, a arte chama-se docência. São técnicas: recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo, aulas expositivas, aulas práticas, uso de quadro negro, internet, ensino por projectos, leituras, pesquisa, estudos de caso, visitas técnicas, entre outros.

1.3 Apresentação de algumas técnicas

Quadro 1 – Algumas técnicas

Objectivo Educativo	Técnica adequada
Dar oportunidade a todos de participar	Philips 6x6; Díade; grupos de cochicho
Desenvolver a capacidade de observação e o sentido crítico do desempenho do grupo	Grupos de observação. Fishbowl
Produzir grande quantidade de ideias em pouco tempo	Tempestade cerebral ou chuva de ideias. Brainstorm
Aprofundar um tema chegando a conclusões	Trabalho em pequenos grupos
Aprender fazendo	Workshop

Fonte: adaptado de Barbosa, 1996.

2. Estratégias de aprendizagem

As estratégias são a aplicação de meios disponíveis com vista à consecução dos seus objectivos. O termo estratégia costuma ser usado nos planos de ensino para indicar esses procedimentos. Por vezes esses procedimentos intitulam-se: métodos de ensino, métodos didácticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino e actividades de ensino.

Segundo Gil (2007), alguns autores tentam diferenciar método de técnica, de estratégia e de actividade, No entanto, muitas vezes não há de facto uma diferenciação.

Para este mesmo Gil (2007), a expressão estratégias de ensino – aprendizagem em sentido amplo inclui os termos métodos, técnicas, meios e procedimentos de ensino.

Na realidade, apesar de haver muitas estratégias, a maior parte dos professores utilizam só a exposição.

Para Masetto (2015), o termo estratégia é mais abrangente do que técnicas e indica os meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. As estratégias para a aprendizagem são uma arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objectivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço na sala de aula com as suas carreiras até preparação do material a ser utilizado.

Para Roldão (2009), quando o professor intencionalmente tem a preocupação de organizar um conjunto de acções para que o aluno possa aprender, estamos diante duma estratégia de ensino. Desta forma, a autora acrescenta ainda que o professor pode, para uma mesma actividade ou tarefa, organizar estratégias diferentes, dependendo sempre da concepção e finalidade que pretende alcançar.

Quer as técnicas quer as estratégias são características de instrumentalidade que devem estar adequadas a um objectivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste.

A estratégia é o título do desenvolvimento da actividade. Esta é a descrição de toda a actividade enunciada na estratégia.

Já o material é algo palpável e físico como papel, giz, quadro, projector, televisão.

3. Tipos de metodologias

Na sua classificação dos métodos de ensino, Barbosa (1996) apresenta: método expositivo, método interrogativo e método activo e demonstrativo.

O método expositivo é o método clássico e o que se usa mais (Barbosa, 1999). Normalmente, o professor fala e o aluno escuta e tira apontamentos. Este método tem a vantagem de ser utilizado para um grande número de pessoas, há um domínio do programa e a possibilidade de seguir um programa já estabelecido.

Há no entanto, uma reduzida participação dos estudantes. Sem diálogo, é difícil verificar a assimilação por parte dos participantes. Diz Barbosa (1999) que o método expositivo ou não suscita actividade ou se suscita é pouco significativa. O esforço dos participantes é reduzido. Não há acompanhamento, não há controle, nem feedback. Está orientado para o tema (conteúdo) e não no sentido do estudante. O professor exerce autoridade e leva os estudantes à passividade.

No método interrogativo, há mais tempo, há mais participação, mas a iniciativa é sempre do professor. Não há verdadeira dinâmica. Já no método activo, há o desenvolvimento harmonioso de todos os alunos. Há uma participação activa dos estudantes para intervirem num trabalho e na sociedade. Há a oportunidade de todos intervirem. Por último, o método demonstrativo é aquele que permite que o professor exhibe de forma correcta as tarefas básicas.

Também Mangrassé (2014) afirma que um ensino de qualidade é criar possibilidades para que o estudante ou o aluno aprenda a questionar o conhecimento adquirido, em ordem a um novo saber adaptável ao contexto actual.

Segundo Barbosa (1999), os métodos são orientados para a transmissão do saber (expositivo e colaborativo), métodos orientados para a transmissão do saber fazer e métodos orientados para a modificação de atitudes.

Libâneo (1995) e Arends (2008) apresentam o método de exposição pelo professor que converge com o método expositivo apresentado por Barbosa (1999), apresentam o método de trabalho independente, método de elaboração conjunta e método de trabalho em grupo.

No método de trabalho independente, o professor organiza tarefas para que os alunos resolvam de modo relativamente independente e criador. É um método que permite que os alunos realizem tarefas sem a orientação directa do professor. O autor afirma que

neste método o professor deve garantir que as tarefas atribuídas aos alunos sejam claras e adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

No método de elaboração conjunta, há uma interação activa entre o professor e o aluno. Trata-se dum diálogo que tem como referência um tema de estudo determinado e supõe-se que os alunos estejam aptos a conversar sobre ele.

4. Tipologias de professor

O professor pode funcionar como um chefe, líder, coordenador, assistente, assessor. Há quem goste de chamar ao professor um animador (Barbosa, 1999).

O professor deve ter os requisitos pessoais (físicos e psicológicos, psico-temperamentais e intelectuais), requisitos legais, e requisitos técnicos (domínio científico da matéria), cultura geral, conhecimentos e habilidades pedagógicas (Gil, 2007).

É que o professor aprende novos métodos, mas depois devido à educação tradicional que receberam esquecem-se desses métodos novos e voltam a ensinar à antiga. Barbosa (1999) aponta-nos as atitudes tipificadas do professor.

Assim, fala-nos da atitude directiva que abarca a autoritária, onde o professor é um chefe que manda em tudo. Impõe o método e impõe a mensagem. Na atitude paternalista que também é directiva, o professor permite o diálogo, mas impõe a sua opinião.

A atitude não directiva pode ser permissiva (*laissez faire, laissez passer*) ou participativa.

Na atitude permissiva, o professor só o é de nome. Impõe-se quem mais grita e não há nenhuma orientação. É um barco à deriva no alto mar. Na atitude participativa, a turma cresce com o professor. Este ajuda a turma a encontrar o que necessita e ajuda-a a superar as suas dificuldades.

O verdadeiro professor é aquele que ajuda os alunos a crescer. Motiva os alunos à participação. Não rejeita ninguém. Mas ajuda a todos. É o professor participativo. Mas as tipologias não se podem aplicar hermeticamente, há que haver uma adaptação a situações concretas. Por isso, Maisonneuve (1967) dizia sobre o professor: o chefe é o homem da situação.

5. Metodologia colaborativa

Quando abordamos a metodologia colaborativa, os autores preferem usar aprendizagem colaborativa e metodologia activa. A aprendizagem colaborativa estaria integrada nas metodologias activas.

5.1. Modelo colaborativo

Este modelo foi desenvolvido em Harvard, modelo de aprendizagem entre pares e adotado no Unisal desde 2012. O principal objetivo da metodologia Peer Instruction ou Instrução entre Pares: tirar o foco da mera transferência de informação professor-aluno e motivar o estudante a buscar informações primárias nas suas leituras e, em seguida, participar de discussões com os colegas, em sala de aula.

Assim sendo, ele deve-se preparar previamente para a aula, por meio de atividades propostas pelo docente, de maneira a trazer para a classe questionamentos e reflexões pessoais. Embora o tempo de aula seja breve, o debate sobre o conteúdo trabalhado não

se esgota aí. Podem continuar nos encontros seguintes, com as inter-relações entre conceitos, as actividades e os projectos continuam.

Desenvolvido pelo professor Eric Mazur, do departamento de Física da Universidade Harvard, nos anos 1990, esse método de ensino interactivo é aplicado no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) desde 2012.

Depois de muito pesquisar e se informar sobre a metodologia, o Unisal partiu para as adaptações e experimentações necessárias. Entre os desafios, destacam-se as condições físicas para a utilização da Peer Instruction: a infraestrutura da sala de aula (com carteiras apropriadas, por exemplo) e as condições para o entendimento e aplicabilidade dos conceitos, ou seja, leituras prévias, discussões entre os alunos e o compromisso com a fase de pré-aula. Outros pontos que merecem atenção são a dedicação do professor na preparação das aulas e a adequação do formato da aula aos recursos tecnológicos disponíveis.

Todo esse esforço vale a pena. A interacção entre os estudantes quebra a monotonia da aula e o feedback constante entre o professor e a classe acaba com o anonimato do aluno. Ao proporcionar oportunidades para que ele discuta os conceitos em sala de aula, a Instrução entre Pares permite que aprenda com os seus pares.

Explorar a interacção entre os estudantes durante as aulas expositivas e focar a atenção deles nos conceitos que servem de fundamento nas actividades desenvolvidas em sala é, de fato, o grande diferencial da Instrução entre Pares. O objectivo é levá-los a abordar aspectos difíceis do material que estão estudando. Mas, para que esse método seja realmente eficaz, eles precisam chegar à aula com alguns conceitos básicos do material já compreendidos. Na Instrução entre Pares, a aula expositiva é menos detalhada e menos rígida que a aula tradicional, pois os alunos já fizeram tarefas prévias e responderam às questões (Cavalcante, 2018).

6. Aprendizagem colaborativa e cooperativa

Cavalcante (2018) aborda-nos a aprendizagem colaborativa que é flexível e adaptada para a obtenção do conhecimento. No tempo presente de complexidade e de muitas informações, o professor deve ser um especializado na sua área.

Nesse sentido, há que ir procurar metodologias activas:

as teorias da aprendizagem tornaram-se essenciais para o processo de formação individual e colectivo, ao contribuírem com as metodologias actuais activas e significativas dos processos pedagógicos. O que pode ter sido evidenciado a partir da teoria sociocultural de Vigotsky, onde se evidencia que há um conjunto de valores, conhecimentos e formas de pensamento vinculados à aprendizagem, que se dá por meio da mediação entre os indivíduos em grupo (Rego, 2008, p.109).

Para Farias (2014), o ensino-aprendizagem é a denominação para um complexo sistema de interacções comportamentais do docente e aluno, denominados de ensinar e de aprender. Portanto, no ensino-aprendizagem que considera as competências do aluno, este assume um papel mais activo e autónomo quanto aos conhecimentos a serem adquiridos, os seus objectivos e a forma como tudo ocorre de modo interdependente. Ressalta-se aqui que a interdependência vai contribuir com a integração das competências, pois mobiliza e faz interagir e articular saberes, conteúdos, informação, propostas, disciplinas e currículos de modo colaborativo.

A aprendizagem cooperativa caracteriza-se pelo trabalho em pequenos grupos, no qual as pessoas que fazem parte têm objectivo em comum (Baudrit, 2005).

Com a vinda do Ensino à Distância *online*, a prática da aprendizagem cooperativa estrutura-se em ambiente não presencial mediada pelo computador. Nesse caso, muitos estudiosos preferem a utilização da aprendizagem colaborativa, porque parece mais ampla e mais adequada.

O termo cooperativo está mais ligado às possibilidades técnicas de execução de uma tarefa em comum pelos membros de um grupo, enquanto a colaboração se apresenta mais como uma filosofia de interacção, mais ampla e mais abstracta.

A aplicação da *aprendizagem cooperativa* em ambientes universitários pressupõe que os membros do grupo não sejam muito heterogéneos, pois esses geralmente encontram-se nivelados por disciplinas, currículos, atividades ou estudos experimentais realizados conjuntamente.

Do ponto de vista de algumas pesquisas, a aprendizagem colaborativa vai além da cooperação, pois:

Possibilita alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários alunos do grupo; os grupos estão baseados na interdependência positiva entre os alunos, o que requer que cada um se responsabilize mais pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros elementos do grupo (aprender partilhando permite que os alunos se integrem na discussão e tomem consciência da sua responsabilidade no processo de aprendizagem); incentiva os alunos a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências de aprendizagem de cada um; maior aproximação entre os alunos e uma maior troca activa de ideias no seio dos grupos, faz aumentar o interesse e o compromisso entre eles; transforma a aprendizagem numa actividade eminentemente social; aumenta a satisfação pelo próprio trabalho (Universidade de Évora, 2015).

Nesse processo, a participação activa do educando é essencial, pois o conhecimento produzido dá-se a partir da construção colectiva e autónoma de cada indivíduo na sua interacção com o grupo. Para isso, a comunicação é factor fundamental para o sucesso dessa aprendizagem que exige dialogicidade, assim como a motivação em aprender e para a aquisição de competências.

São diversas as vantagens observadas na aprendizagem colaborativa sob o ponto de vista do grupo ou mesmo pessoal. Quanto à aprendizagem do indivíduo, a aprendizagem colaborativa:

aumenta as competências sociais, de interacção e comunicação efectivas; incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura mental; permite conhecer diferentes temas e adquirir nova informação; reforça a ideia que cada aluno é um professor (a aprendizagem emerge do diálogo activo entre professores alunos); diminui os sentimentos de isolamento e de temor à crítica; aumenta a segurança em si mesmo, a auto-estima e a integração no grupo; fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo (Universidade de Évora, 2015).

Nem sempre a aprendizagem é colaborativa, podendo restringir-se apenas a um mero trabalho em grupo com distribuição de tarefas de modo fragmentado e sem processo de interacção e colaboração entre os indivíduos. Neste caso, os resultados obtidos também serão unicamente individuais e, provavelmente, sem muita efectividade no âmbito da colectividade. Isso leva a ressaltar a importância do trabalho do mediador, que requer

ampla planificação e competências pedagógicas e comunicacionais para que se chegue aos resultados pretendidos.

II Metodologia do estudo

O nosso problema está formulado da seguinte maneira: como é que os professores percebem a metodologia colaborativa para a aprendizagem dos alunos no Ensino Superior?

Já no objectivo geral, pretendemos analisar a percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no Ensino Superior.

No que se refere aos objectivos específicos, apontamos quatro:

- Distinguir os conceitos de metodologia, estratégia e técnicas
- Desenvolver a metodologia colaborativa no Ensino Superior (tipos de metodologia)
- Conhecer as metodologias usadas pelos professores
- Saber como é que a metodologia colaborativa contribui para a aprendizagem dos alunos

Assim, o nosso estudo obedece ao paradigma interpretativo, à metodologia qualitativa e usamos como instrumentos de campo, para a recolha de dados, a entrevista semi-estruturada a cinco professores da FEC/UCM de Nampula.

O critério de seleção dos participantes incidiu nos professores coordenadores dos cursos de educação, comunicação, desenvolvimento e economia. Estes quatro cursos fazem parte dos cursos da faculdade de educação e comunicação juntamente com outros cursos.

III Discussão dos resultados

Neste ponto iremos fazer a apresentação e discussão dos nossos resultados. Os mesmos foram obtidos através das entrevistas feitas a professores. Os resultados encontrados são apresentados e discutidos a partir de três grandes categorias de análise: a) Percepções de metodologia, estratégia, técnicas e recursos; b) Tipos de metodologia e c) Metodologia colaborativa.

7. Mediação pedagógica

Embora não se tenha falado deste conceito ao longo do trabalho, a mediação pedagógica é transversal a tudo o que estamos a abordar.

A interacção professor e aluno a nível individual e de grupo destaca-se no processo de ensino aprendizagem. Manifesta-se na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na conduta de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre o aluno e o professor (Masetto, 2015).

Por mediação pedagógica entende-se a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador de aprendizagem que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem (Masetto, 2015, p.57).

Também Pérez e Castillo (1999) referem que a mediação pedagógica pode abrir caminho para novas relações com o estudante: com os materiais, com o contexto, com outros textos e com o professor.

Masetto (2015) apresenta as características da mediação pedagógica: diálogo, troca de experiências, debater dúvidas, entre outras.

De uma forma mais concreta, ou seja, através dos métodos, e particularmente da metodologia colaborativa, foi o que abordamos com os entrevistados.

8. Percepções de metodologia, estratégia, técnicas e recursos.

Acerca do conceito de metodologia, algumas respostas dadas, das cinco entrevistas realizadas a professores do Ensino Superior, são muito genéricas e não nos levam a concretizar ideia nenhuma como: “o que nos orienta de uma forma geral (EN). Já outras não fazem a distinção entre metodologia, técnica e recurso. Entendem que a metodologia é abrangente e engloba a técnica e recurso: “é um conjunto de técnicas e estratégias” (ET).

Um entrevistado admitiu a confusão entre os conceitos: “metodologia e estratégia confundem-se pois são recursos que vamos usar” (ENT). Por fim, alguns aproximam-se do método ao referirem como “uma linha de orientação” (ES), “um caminho para atingir um objectivo concreto” (EG).

Já dizíamos no início que Barbosa (1996) refere que o método abarca um leque coerente de acções, destinadas a fazer desenvolver nas pessoas a capacidade de aprender novos conhecimentos, novas habilidades, modificar atitudes e comportamentos.

Em relação à percepção dos professores sobre as estratégias e retomando Masetto (2015), estratégia ou metodologia são os meios e recursos que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. Quase todos os entrevistados vão na linha do autor anteriormente referido: “concretização de metodologia em sala de aula” (EN), “a operacionalização do método, acções concretas que o professor vai usar para atingir os objectivos” (EG), “a concretização das metodologias” (ES), “são formas que os docentes usam para garantir o PEA” (ES). Só um entrevistado não alinhou nesta orientação: “pode ser uma metodologia que vou usar para atingir os objectivos de aprendizagem” (ENT). Este não tem uma ideia concreta do que é uma estratégia.

Ao abordar as técnicas, Masetto (2015) define-as como um conjunto de recursos e meios materiais utilizados na confecção de uma arte. Os entrevistados não nos trazem grandes contributos neste conceito em concreto: “consolidação das estratégias” (EN), “formas para concretizar o ensino aprendizagem” (ES). Um entrevistado apresenta uma grande confusão: recursos confundem-se com a técnica. São vários os instrumentos que podemos usar numa metodologia” (ENT).

No que se refere aos recursos ou também chamados materiais didácticos, há respostas genéricas e outras concretas: “meios didácticos para usar na sala de aula” (EG), instrumentos ou meios usados para leccionar (ET), “bemer, quadro, giz” (ENT), “quadro, giz” (ET). Já uma resposta é genérica: “meios usados para leccionar” (ET).

De um modo geral, podemos dizer que a partir da leitura feita aos dados, encontramos conceitos que se aproximam dos autores que partilhamos. Mas também alguns conceitos sempre dos entrevistados estão bastante deformados, o que demonstra que, de certa

forma, há uma necessidade de trabalhar bem os conceitos para que os professores como gestores do processo de ensino e aprendizagem os possam assimilar e concretizar.

9. Tipos de metodologia

Na categoria tipos de metodologia, temos uma primeira subcategoria para perceber os tipos de metodologia que os entrevistados conhecem. Aqui também há respostas genéricas e há respostas precisas. São referidos os tipos de metodologia que conhecem: expositivas, colaborativas e participativas (EG, ET). Um entrevistado apresenta uma divisão curiosa: a metodologia autónoma (o estudante vai à busca do seu conhecimento), a cooperativa (dividem o trabalho por todos e depois juntam as partes no fim) e colaborativa (inicialmente aprendizagem autónoma, depois em partes e no fim em conjunto) (ENT).

Sobre a subcategoria da metodologia predominante no ensino, quatro professores apontam para a metodologia expositiva com ppt ou sem ppt (EN, EG, ET, ES). Curiosamente, há um entrevistado que não fala da metodologia expositiva. Apresenta a metodologia colaborativa, autónoma e cooperativa, insistindo que a colaborativa e autónoma são as predominantes (ENT).

Masetto (2015) refere que a maior parte dos professores universitários estão preocupados em transmitir informações e experiências, usando aulas teóricas expositivas e práticas. Normalmente, nas aulas expositivas usa-se o retroprojector que substitui o quadro preto.

Na subcategoria sobre a opinião da utilização das metodologias expositivas em sala de aula, um entrevistado admite a utilização da metodologia expositiva (EG). Já dois entrevistados apontam o equilíbrio entre a metodologia expositiva e outras (ET, ENT).

Um professor refere que a metodologia expositiva inibe os alunos e por isso usa a metodologia colaborativa (ET). Outro entrevistado sugere que se deve reduzir a metodologia expositiva para dar mais espaço à interacção (ENT). Retomando as ideias de Mangrasse (2014), este também afirma que um ensino de qualidade é criar possibilidades para que o estudante ou o aluno aprenda a questionar o conhecimento adquirido, em ordem a um novo saber adaptável ao contexto actual.

Acerca da subcategoria relacionada com os obstáculos que os professores enfrentam para seguir uma metodologia diferente, um entrevistado refere que os estudantes são preguiçosos não querem a mudança. Isso contagia o professor que mantém a sua metodologia tradicional (EN). Dois entrevistados referem que há uma resistência à mudança, preferindo manter a sua posição expositiva (EG, ENT). Esta leva menos tempo e menos esforço na preparação. Um refere-se à limitação de conhecimentos do professor, não conhecendo outras metodologias (ES). Dois entrevistados apontam que outras metodologias requerem criatividade e preparação do professor. Nem todos estão para isso (EN, ET).

Sobre a subcategoria que metodologia habitualmente usa, dois entrevistados insistem na metodologia expositiva (EG, ES). Os outros apontam para uma metodologia mais participativa e interactiva (EN, ET).

10. Metodologia colaborativa

Na categoria de metodologia colaborativa, no que diz respeito ao que entende sobre subcategoria de metodologia colaborativa, praticamente todos os cinco entrevistados referem uma maior participação prática (EG). Há uma maior realização por parte dos estudantes com actividades (ET), um maior envolvimento do estudante (ES), devem trabalhar sozinhos e em conjunto (ENT).

No que se refere à subcategoria da utilização nas aulas da metodologia colaborativa, uns trabalham em pequenos grupos (EN, EG), em pares e debate (ES), pesquisar (ENT), muito debate e troca de ideias (ET), da espaço para os alunos irem à busca do conhecimento para partilharem depois (ENT).

Sobre a subcategoria de estratégias usadas dentro da metodologia colaborativa, um entrevistado dá pequenos temas para serem apresentados na aula seguinte (EN), pesquisar na biblioteca (EG, ET), temas para debate (ET), formação de grupos, onde cada um tem um tema para pesquisar (ENT).

Sobre a subcategoria de recursos usados na sala de aula, uns referem o projector (EN, EG), outros o facebook e whatsapp (EN), outros os recursos visuais e cartazes (EG), um sugere o texto com estudo de casos (ES). De um modo geral, estes vão ao encontro de Masetto (2015) que aponta que os recursos são os instrumentos que se usam para realizar as técnicas: ppt, quadro branco, cartolinas, vídeos, filmes.

Na subcategoria do contributo da metodologia colaborativa para a aprendizagem dos alunos, os entrevistados referem: com a pesquisa percebem melhor a matéria (EG), o aluno adquire conhecimentos diferentes a partir dos colegas (EG), melhora a compreensão da matéria por parte do aluno (EG), os materiais digitais, ppt, artigos em pdf e apresentação dos estudantes (ET). Grupos de alunos a discutir o assunto (ES), mais interactiva e desperta a curiosidade no estudante (ENT).

IV Conclusões

Não foi fácil encontrar a metodologia colaborativa, já que alguns preferem enquadrar a aprendizagem colaborativa nas metodologias activas.

A primeira conclusão refere-se aos conceitos. Enquanto uns entrevistados se aproximam de uma forma certa do respectivo conceito, outros baralham e trocam os nomes ao conceito. Isto quer dizer que não há uma noção clara e nítida de cada conceito na mente dos professores.

Uma segunda conclusão que podemos tirar é acerca dos tipos de metodologia. Aqui não há confusões, mas posições. A maior parte defende que continua a metodologia tradicional ou expositiva, muitas vezes, substituindo só o quadro preto pelo projector para apresentar algum ppt. No entanto, algumas respostas começam a indiciar que esta metodologia não se coaduna aos nossos dias. É necessário uma metodologia mais centrada no estudante que envolva a participação do estudante.

Uma terceira conclusão refere-se à metodologia colaborativa. Ninguém se manifestou em oposição a esta metodologia. Pelo contrário, dão sugestões de que a pesquisa do estudante ajuda mais, e os conhecimentos aprendidos pelos colegas ajudam também muito.

De maneira nenhuma, criticam o professor. Dizem que esta metodologia exige mais esforço do professor no sentido de buscar uma maior criatividade e uma maior preparação da aula pelo professor. São as condições para que haja uma metodologia colaborativa.

Por fim, há que referir que numa metodologia colaborativa, o professor é um facilitador. Prepara antecipadamente os textos e outros materiais para os estudantes reflectirem individualmente e depois partilharem nas aulas. Só depois entra o professor a coordenar o debate e a síntese final. É um trabalho mais árduo para o professor, mas mais eficaz, já que segue numa linha de uma maior aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Arends, R. I. (2008). Aprender a ensinar (7ª. ed.). Lisboa, Portugal: McGrawHill
- Barbosa, A.G. (1996). Grandes horizontes. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Barbosa, A.G. (1997). Alicerces para o grupo. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Barbosa, A.G. (1999). Jovens do futuro. Lisboa, Portugal: Paulus.
- Baudrit, A. L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2005.
- Casanova, E. M. (1991). Para compreender las ciencias de la educación. Estella, España: Verbo Divino.
- Cavalcante, L. E. (2018). Competência, aprendizagem colaborativa e metodologia activas no Ensino Superior. Folha de Rost, 1, 57-65.
- Dias, H. N. (2014). O método dialógico no ensino em Moçambique: práticas e reflexões sobre o seu uso na sala de aula. Em H. N. Dias, S. M. Duarte & S. Picardo (Coord.). Didácticas e Práticas de Ensino e Aprendizagem em Moçambique. Competência, Renovação e Qualidade. Maputo, Moçambique: Alcance, pp. 65-77.
- Farias, G. B. Competência em informação no ensino de biblioteconomia: por uma aprendizagem significativa e criativa. 183 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110383/000795008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ferro, A.M. (1994). Métodos e técnicas pedagógicas. Lisboa, Portugal: Colibri.
- Gil, A. C. (2007). Metodologia do Ensino Superior. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Libâneo, J.C. (1994). Didáctica. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Maisonneuve, J. (1967). A dinâmica dos grupos. Brasil: Ed. Livros do Brasil
- Mangrass, L. (2014). O método dialógico no ensino em Moçambique: práticas e reflexões sobre o seu uso em sala de aula. Em H.N. Dias, S.M. Duarte & S. Picardo. Didácticas e práticas de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade. Maputo, Moçambique: Alcance.
- Masetto, M. T. (2015). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo, Brasil: Summus.
- Mendes, L. (2017). Estratégias para o sucesso no Ensino Superior. Benguela, Angola: Ondjiri
- Nérici, I. (1967). Metodologia do Ensino Superior. Rio de Janeiro, Brasil: Fundo da Cultura.
- Perez, F.G. & Castillo, D.P. (1999). La mediación pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Ciccus La Crujia.
- Pollo, M. (1994). Educazione come animazione. Torino, Itália: LD
- Roldão, M.C. (2009). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Lisboa, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Rego, T. C. (2008). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação (19ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

- Unisal (2012). Modelo colaborativo. Recuperado em <https://revistaensinosuperior.com.br/modelo-colaborativo/>
- Universidade de Évora (2001). Núcleo Minerva. Aprendizagem colaborativa assistida por computador. Évora, 2001. Disponível em: <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/>

Formação contínua de professores e desenvolvimento profissional: papel das lideranças de topo

Fernanda Fonseca¹, Joaquim Machado²
f.a.fonseca@sapo.pt, jmaraujo@porto.ucp.pt

^{1,2}Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto

Resumo

Vários estudos sobre a mudança e a melhoria do ensino apontam para a necessidade de pensar a mudança organizacional em articulação com a formação e realçam a importância da ação de uma liderança partilhada e focada nas aprendizagens curriculares. Da associação entre a mudança organizacional e o aperfeiçoamento profissional emerge a conceptualização da formação centrada nos contextos educativos e nas práticas profissionais. Esta perspetiva está muito presente nas orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e invocada frequentemente pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). O nosso estudo visa compreender como as escolas organizam e planeiam a sua formação, perceber a envolvimento dos diretores no processo de construção, acompanhamento e monitorização do plano de formação e indagar como é analisado o impacto que a formação contínua produz no processo de ensino e de aprendizagem. Neste estudo de natureza qualitativa, recorremos à análise dos planos de formação (2017-2018, 2018-2019 e 2019-2020) dos seis agrupamentos e uma escola não agrupada que fazem parte de um centro de formação de associação de escolas do interior norte de Portugal, bem como à entrevista semiestruturada aos seus diretores. O estudo aponta para uma sobrevalorização do processo de diagnóstico e auscultação inicial dos vários departamentos curriculares (em linha com as políticas vigentes no ano letivo a que respeita cada plano de formação) relativamente ao acompanhamento da sua execução pelo conselho pedagógico (a partir de relatório elaborado por professor responsável pela formação) e à análise do impacto da formação na melhoria das práticas educativas e no desenvolvimento profissional dos docentes. O envolvimento dos diretores em cada fase do plano de formação varia entre a não interferência, a orientação e coordenação formal como presidente do conselho pedagógico e a participação ativa.

Palavras-Chave: Formação Contínua, Plano De Formação, Liderança Escolar, Desenvolvimento Profissional.

Abstract

Several studies on the change and improvement of teaching point towards the need to think about organizational change in tandem with training and emphasize the importance of the action of a shared leadership focused on curricular learning. From the association between organizational change and professional development emerges a concept of education centered on academic contexts and professional practices. This perspective is very present in the guidelines of the Scientific-Pedagogical Council for Continuous Education and is frequently invoked by the Training Centers of Schools Association (CFAE). Our study aims at understand how schools organize and plan their training, to understand the involvement of directors in the process of building, following and monitoring the educational plan and to ask how the impact which continuous training produces on the teaching and learning process is analyzed. In this qualitative study, we used the analysis of the educational plans (2017-2018, 2018-2019 and 2019-2020) of the six clusters and a non- clustered school which are part of a training center for the association of schools in the northern interior of Portugal, as well as the semi-structured interview with their directors. The study points towards an overvaluation of the initial diagnosis and consultation process of the various curricular departments (in line with the

policies practised in the academic year to which each educational plan relates) in relation to the monitoring of its execution by the pedagogical council (based on a report prepared by the teacher responsible for training) and the analysis of the impact of training on the improvement of educational practices and the professional development of teachers. The involvement of the directors in each phase of the training plan varies between non-interference, guidance and formal coordination as chair of the pedagogical council and active participation.

Keywords: Continuing Education, Training Plan, School Leadership, Professional Development.

1 Introdução

Sendo a melhoria da qualidade do ensino um dos desafios centrais da política educativa portuguesa e a valorização profissional dos docentes torna-se uma das dimensões prioritárias neste âmbito. Por outro lado, a investigação sobre o professor, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional, tem-se revelado uma área de estudo bastante ativa a par com a investigação sobre a liderança e os líderes escolares, outra das preocupações da política educativa, essencialmente desde a última década do século XX.

Na verdade, vários estudos sobre a mudança e a melhoria do ensino apontam para a necessidade de pensar a mudança organizacional em articulação com a formação centrada nos contextos educativos e nas práticas profissionais (Barroso, 1997; Formosinho, 2009). A esta perspetiva, muito presente nas orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e invocada frequentemente pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), juntam-se estudos sobre a liderança organizacional que realçam a importância da ação de uma liderança partilhada e focada nas aprendizagens curriculares (Elmore, 2010; Bolívar, 2012; Cabral & Alves, 2020).

Estas perspetivas estão na origem do estudo aqui apresentado sobre o envolvimento dos atores escolares, principalmente dos diretores, na conceção, monitorização e avaliação dos planos de formação no âmbito do plano de ação estratégico da escola. Depois de explanarmos o quadro teórico e normativo em que o estudo se insere, descrevemos a metodologia e os procedimentos seguidos, apresentamos e discutimos os dados recolhidos e assinalamos as principais conclusões.

2 Organização da formação contínua de professores

Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei no 46/86, de 14 de outubro), o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei no 139-A/90, de 28 de abril) realça que a formação contínua deve permitir o aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais. Contudo, os professores terão que sentir e estar no centro da sua própria formação por desejo, vontade ou por necessidade (Casanova, 2015). Isto vem de encontro à Recomendação no 4 do CNE (2013) sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário que salienta que os educadores devem ser envolvidos e devem ser participantes ativos na elaboração dos planos de formação e na sua concretização, para além das estruturas de administração e gestão (de topo e intermédias) e do conselho pedagógico.

Reforçando “a ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo continuem o núcleo central da atividade docente”, o Regime Jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) pretende estabelecer “um novo paradigma para o sistema de formação contínua” com quatro características: (a) a formação orienta-se para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores; (b) o sistema de formação centra-se nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes; (c) a formação contínua deve possibilitar a melhoria da qualidade do ensino; (d) a formação deve articular com os objetivos de política educativa local e nacional.

O conceito de formação contínua aparece nos meandros da investigação enlaçado no de desenvolvimento profissional dado que este surge como mais apropriado para traduzir a conceção do professor como profissional do ensino e a formação como ação individual e coletiva que leva ao desenvolvimento de competências, técnicas e saberes. Este conceito valoriza em particular “uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (Rodrigues, 2007, p. 30), superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Associada a esta ideia aparece também a conceção do professor como um prático reflexivo acabando por tornar-se a mais representativa da literatura atual sobre a formação de professores, onde são numerosas as descrições sobre o pensamento reflexivo como crucial para o desenvolvimento profissional dos professores. Na base desta teoria estão os estudos de Schön (1983, 1992a; 1992b) sobre o *professor reflexivo*, já que o professor adquire um conhecimento na prática e que ao fazer balanços retrospectivos dos seus percursos, pessoal e profissional está a produzir a “sua vida” pessoal que entronca na “sua vida profissional”.

A verdade é que a formação contínua tem finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspetiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens (Formosinho & Machado, 2014a). É esta conjugação que está na base da criação de sistemas de formação contínua e nessa criação jogam-se perspetivas organizacionais diferentes.

A formação contínua pode organizar-se segundo vários modelos, mas, em Portugal adota um modelo misto que, por um lado, centra a formação no professor por ser o sujeito ativo da sua própria formação, desde a fase da sua conceção (levantamento de necessidades), planificação, até à execução e avaliação, mas não esquece e realça que o professor não está sozinho, não trabalha sozinho, encontra-se na escola, devendo ser por isso a formação centrada na escola, enquanto unidade organizacional (Formosinho & Machado, 2014b). Para essa formação, muito contribuem os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), pois são “a entidade formadora mais próxima da escola para realizar formação em contexto” (Formosinho & Machado, 2014a), podendo estabelecer protocolos de colaboração com as instituições do ensino superior detentoras de recursos humanos competentes.

A mudança que na atualidade se pretende operar nas escolas – os professores passarem a trabalhar coletivamente/colaborativamente em função da prossecução do “seu” projeto

educativo, da “sua” escola, construindo ambientes educativos diferentes – será reforçada e melhorada se existir uma terceira presença coletiva, *uma comunidade profissional*, que só será conseguida se universidades e escolas se articularem e unificarem e pela partilha todos os professores ficarão a ganhar particularmente os novos professores.

3 Entre o diagnóstico e o desenvolvimento profissional

Os atores escolares deparam-se com constrangimentos pessoais, profissionais e organizacionais, podendo a formação contínua de docentes ser encarada como uma oportunidade de resposta às dificuldades encontradas, tornando-se instrumento de capacitação de escolas e professores na reflexão sobre práticas locais e desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de processos de melhoria da qualidade das aprendizagens (Verdasca, 2016).

A escola, ao “olhar para ela própria”, identifica os seus problemas/necessidades, também os seus pontos fortes, define o caminho a seguir, justifica a sua ação, em prol da sua visão. A sua visão é (está vertida) (n)o Projeto Educativo. Segundo o disposto no Decreto-lei no 127/2015, compete aos CFAE “coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do [seu] plano de formação” (art.º 8.º al. a)), que, por sua vez, deve ir de encontro às prioridades de formação diagnosticadas nas escolas e nas suas necessidades. O mesmo normativo determina que haja uma Secção da Comissão Pedagógica (art.o 15.o) que é a Secção de Formação e Monitorização (SFM), constituída pelo diretor do CFAE, que coordena, e pelo responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas. A esta Secção compete participar na definição das linhas orientadoras e das prioridades para a elaboração dos planos de formação e de atividades do CFAE e colaborar na identificação das necessidades de formação das escolas associadas (art.º 16.º).

Neste decreto é reforçada a orientação de uma formação contínua que, para além de considerar as necessidades do professor, integre também as necessidades da escola enquanto organização que se pensa e afirma a sua visão e missão no respetivo Projeto Educativo. Assim, a análise de necessidades de formação será, segundo Rodrigues (1999), “o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade” (p.165). As necessidades formativas são subjetivas e dinâmicas dependendo de uma série de variáveis, como sejam os atores, o contexto, o tempo, as finalidades e objetivos. A “palavra necessidade [surge] para designar *o que faz falta*, ou mais precisamente, *o que é percebido pelos atores como fazendo falta*” (p. 164). Segundo a mesma autora, o diagnóstico das necessidades de formação é complexo e exige uma reflexão (muito) participada e que a análise das necessidades de formação “não é um fim em si mesmo, mas um meio, potencialmente falível, pois descreve uma dada situação num dado tempo e lugar” (2019, p. 79).

A profissão docente é uma construção que começa de facto na formação inicial – ou mesmo antes enquanto discente (Formosinho, 2009) – e se vai desenvolvendo ao longo da carreira. Assim “para se ser professor” é preciso “fazer-se professor”. Nesta perspetiva, ninguém é professor no dia em que a sua formação inicial termina, com a

obtenção de um diploma que nos torna formalmente aptos para o exercício da profissão. A formação inicial será o alicerce.

Nóvoa (1992, 1999) caracteriza e define um bom professor como aquele que conhece bem o que ensina (*conhecimento*), aprende o saber com os pares (*cultura profissional*), sabe e consegue transmitir os conhecimentos (*tato pedagógico*), pratica o trabalho cooperativo e colaborativo (*trabalho em equipa*) e educa (*compromisso social*). Estas cinco “disposições” definidoras dos bons professores devem ser alimentadas e incrementadas com uma formação contínua que as permita desenvolver e/ou adquirir (desenvolvimento profissional).

4 Liderança e desenvolvimento da escola e dos professores

A noção do que é ser um bom professor está associada à perceção do que é uma boa escola, hoje frequentemente concebida em termos de eficácia, isto é, como aquela escola que consegue elevar o desempenho dos alunos face ao que seria esperado. Lima (2008) associa o conceito de “eficácia escolar” ao de “valor acrescentado”, porquanto aquela é determinada através da análise longitudinal da evolução de um aluno em determinada escola, desde o início até à conclusão da sua formação, procurando-se estabelecer a relação entre o progresso do aluno e a contribuição da escola para o sucesso do mesmo (p. 32-33), e, confrontando os resultados destes no ingresso na escola e os resultados à saída, infere-se se houve ou não valor acrescentado da escola no desempenho dos alunos.

Na verdade, a aprendizagem dos alunos é influenciada por muitos fatores internos e externos às escolas. Mas, de entre os internos, os que mais influenciam a aprendizagem dos alunos são, primeiro, a qualidade do ensino ministrado pelos professores e, segundo, a liderança da escola. Por isso, a liderança escolar influencia, pelo menos indiretamente, o desenvolvimento profissional dos docentes, na qualidade do seu trabalho e na aprendizagem dos alunos (Silva & Lima, 2011). Quando focada nas aprendizagens dos alunos que o processo de ensino deve visar, a liderança vem sendo adjetivada de educativa (Elmore, 2010) ou instrucional (Hallinger, 2008). Assim, discute-se se a eficácia da liderança está apenas associada à firmeza e determinação de uma liderança de topo focada nas condições favorecedoras da melhoria da qualidade do processo de ensino ou se depende também da repartição da liderança por vários níveis dentro da organização, assumida por uma pluralidade de líderes e as tomadas de decisão devem envolver a maior amplitude de membros. Advoga a centralidade da ação estratégica atribuída ao diretor, lembra Bolívar (2012) que, apesar da centralidade da ação estratégica do diretor, “orientar a melhoria da escola não pode depender de uma só pessoa, requer o desenvolvimento de uma capacidade de liderança por parte de todos” (p. 26-27), pelo que “a liderança distribuída, com uma base e participação amplas, oferece uma imagem de liderança mais defensável” e explica que isso “significa detetar o potencial de liderança e proporcionar um leque de oportunidades para que as pessoas possam desenvolver as capacidades de liderança que beneficiem a aprendizagem dos alunos” (p. 27).

O êxito de uma liderança pedagógica implica o envolvimento nas distintas ações sinergicamente ligadas e a construção de uma escola como comunidade profissional de aprendizagem, dentro de uma cultura de cooperação e coesão dos professores, com um

sentido de trabalho bem executado, e uma compreensão e visão daquilo que se quer atingir. Na verdade, o envolvimento, a partilha e o compromisso de todos, com todos, cria um ambiente propício à inovação e à mudança e estas não podem ocorrer de forma individual. Sugere Bolívar (2003, p. 15) duas categorias de estratégias para a mudança institucional: em primeiro lugar devem incidir na organização e no trabalho colegial, mas também no ensino e no trabalho na sala de aula; e em segundo lugar devem levar à alteração das formas de trabalhar e das funções a desempenhar por cada um e à alteração das próprias estruturas. Esta perspetiva coloca o foco da inovação na escola, nos seus objetivos comuns, nas lideranças, no seu desenvolvimento organizacional, ou seja, na sua cultura de escola e, por oposição a um planeamento exterior assente no controlo vertical e burocrático, procura a mobilização da capacidade interna da organização para a mudança, devolvendo aos seus agentes o protagonismo de procurar ler as necessidades da sua escola, delinear objetivos e estratégias de desenvolvimento e melhoria (Bolívar, 2009, p.2).

Nesta perspetiva, a mudança tem de ser feita de dentro para fora. Os seus atores devem questionar e questionar-se, *onde estamos, como estamos*, refletindo sobre as suas práticas e diagnosticando os seus problemas e as suas necessidades, considerando “como necessidade ou problema a deteção de aspetos não satisfeitos, considerados necessários para as coisas funcionarem de acordo com os [seus] desejos, ou para [poderem] alcançar determinadas metas ou objetivos considerados valiosos” (i2009, p.114). A seguir a esta constatação é preciso traçar o caminho, *para onde vamos, como queremos ir*, definindo os objetivos, delineando as estratégias, planificando as atividades, assumindo compromissos, para chegar à meta e, no decurso da mudança será necessário fazer “pontos de situação”, parar para monitorizar e avaliar o caminho seguido e modificar, redefinir ou reajustar esse caminho e / ou as estratégias e técnicas implementadas, caso não estejam a surtir o efeito previsto e desejado a priori.

Assim, a formação contínua dos docentes pode ter importante papel em todo o processo de inovação e mudança, pois “as situações participativas de trabalho são as que proporcionam mais oportunidades de formação” (Ferreira, 2008, p. 246). Mas, para que “a integração da formação na organização escola” ocorra é necessário “que a própria organização ‘aprenda’ a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão” através da “sua mobilização ao serviço de um projeto de mudança” (Barroso, 1997, p. 75-76) e inovação da escola.

Nalguns países a mudança educativa passa pela criação de redes de educação, redes de docentes e de escolas. Em Portugal foram legalmente constituídas redes de escolas quando se criaram os centros de formação de associação de escolas e mais tarde os agrupamentos verticais de escolas. Os grandes objetivos subjacentes a esta criação foram, para além da participação e cooperação dos agentes educativos do mesmo território educativo ou de territórios educativos contíguos, a gestão mais eficiente de recursos e a redução dos custos com equipamento e pessoal (Lima, 2015, p. 12). Apesar dos vários constrangimentos e vicissitudes causados aquando da emergência destas redes, elas potenciam o trabalho em rede entre as diversas escolas associadas e os respetivos atores organizacionais, nomeadamente: (i) a partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos adequados às necessidades organizacionais; (ii) a divulgação e disseminação das boas práticas, científicas e pedagógicas das escolas e dos

seus profissionais; e (iii) a melhoria na qualidade e eficácia da oferta formativa pela partilha de formadores.

5 Opções e procedimentos metodológicos

Esta investigação reconhece como problemática geradora do estudo o papel das lideranças de topo no envolvimento dos professores na formação contínua tendo em vista o desenvolvimento profissional e a melhoria organizacional. São seus objetivos: (i) compreender o envolvimento das lideranças na análise das necessidades de formação e na identificação das prioridades das escolas e dos seus docentes; (ii) identificar motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes; e (iii) verificar se participação ativa das lideranças na deteção das necessidades formativas induz a uma atividade formativa de maior qualidade. É orientada por três questões de investigação: (i) De que forma os diretores de AE sentem e pensam a necessidade da formação contínua? (ii) Como agem para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar? e (iii) O que é feito pelas lideranças para perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o PAF?

A investigação realizada é de natureza qualitativa e recorre à pesquisa documental do tipo arquivista, e à entrevista semiestruturada. Foram analisados os planos anuais de formação (PAF), dos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 e os relatórios de avaliação (Av.) dos PAF dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, dos sete agrupamentos associados de um centro de formação, situado no norte interior de Portugal entre os rios Douro e Tua, que mostram o *modus operandi* dos agrupamentos de escolas no que concerne ao plano de formação e à sua elaboração, acompanhamento, monitorização e avaliação. Também se fizeram entrevistas semiestruturadas aos sete diretores (E1 a E7), entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2020.

A entrevista cumpriu as características inerentes a uma entrevista semiestruturada: a elaboração de um guião, organizado à priori com base em blocos de questionamento que se ligam aos objetivos de investigação e que tem como principal função nortear todo o processo de entrevista, garantindo respostas ricas por parte do entrevistado e articuladas com esses mesmos objetivos. As entrevistas realizadas foram posteriormente transcritas por forma a realizar a sua análise de conteúdo, que permitiu categorizar e analisar o discurso dos entrevistados no sentido de compreender os pontos de vista dos diretores, enquanto líderes, bem como no de querer explorar aspetos relevantes, emergentes das suas funções, aprofundando e clarificando o fenómeno em análise.

Para levar a cabo esta análise, sempre com a preocupação de responder às questões da investigação e aos objetivos da mesma, procedemos, primeiro, ao (re)conhecimento do estudo em causa e, depois, à categorização e à codificação da informação. O referencial teórico forneceu a base inicial de conceitos a partir dos quais foi feita a classificação de dados.

6 Apresentação e discussão dos dados

Os dados recolhidos são aqui apresentados em torno de três eixos: o processo de elaboração e monitorização dos planos de formação de cada escola, o envolvimento dos

diretores na formação contínua dos professores e a priorização da ação dos diretores das escolas asoberbada pela gestão do quotidiano.

6.1 Do diagnóstico das necessidades formativas ao plano de formação da escola

Traçado o diagnóstico das necessidades de formação, cada escola elabora o seu plano de formação, cuja estrutura se inicia com uma justificação a partir do enquadramento legal da formação contínua (PAF E1, PAF E3, PAF E5, PAF E6, PAF E7) e do Projeto Educativo (PAF E5, 2019/2020, p.3; PAF 2019/2020, p. 5), afirmando o caráter instrumental da formação para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade do ensino (PAF E7 2019/2020, p. 4; PAF E1 2017/2018, p.2), fazendo referência à sua atualização devido às políticas de momento, como a de Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular” (PAF E6 2019/2020, p.3).

No que concerne ao diagnóstico das necessidades de formação, verifica-se em cada escola uma espécie de ritual democrático na deteção das necessidades, pois em todas se auscultam os docentes e elencam-se as necessidades por eles referidas. Trata-se de um diagnóstico feito ao nível dos grupos de recrutamento e/ou departamentos e aprovado em conselho pedagógico. O que motiva os professores a fazer esse diagnóstico é acreditarem que a formação permite o seu enriquecimento pessoal e profissional, tornando-os mais habilitados, mais aptos para ensinar melhor. Este ritual repete-se ano a ano, pelo que a maioria das necessidades diagnosticadas vigoram por um ano letivo, com algumas exceções: nos três anos analisados apenas cinco (E2) e duas (E3, E6, E7) e, em dois consecutivos, quatro (E4), três (E1) e duas (E5). Em todas as escolas, a maioria das necessidades diagnosticadas são anuais.

Esta mudança significativa de ano para ano das necessidades formativas da escola, quando o corpo docente é sensivelmente o mesmo terá alguma justificação, nomeadamente a de que elas mudam porque a política a nível central muda e elas se realinham com as políticas centrais e com as alterações legislativas, o que implica uma nova dinâmica formativa. Assim, no ano 2019/2020, as temáticas mais comuns às escolas relacionam-se com as novas políticas de educação e com os recentes normativos publicados, *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, *Educação Inclusiva* e *Cidadania e Desenvolvimento*. Inferimos assim que os PAF acompanham a agenda política. Assim, podemos dizer que o diagnóstico de necessidades reflete, mais que as necessidades da escola, as necessidades percebidas pelos professores individual e/ou coletivamente em função da orientação da política educativa.

O acompanhamento e monitorização do PAF tem sido feito essencialmente por um “professor responsável da formação” e apenas no final se faz uma avaliação em que são elencadas as ações previstas, identificando as realizadas e, em alguns casos, enunciando porque outras não se realizaram, nomeadamente falta de formadores internos e/ou à falta de financiamento para a contratação de formadores externos. Apenas uma escola (E5) calcula o seu grau de concretização e reflete sobre ele e outra (E3) elabora um inquérito para perceber o grau de satisfação dos docentes, tal como só uma terceira (E5) se pronuncia sobre o impacto da formação na escola e nos seus atores sem, no entanto, ter dados concretos desse impacto.

6.2 O envolvimento das lideranças de topo na formação

De acordo com os dados que obtivemos, podemos afirmar que as lideranças de topo têm uma intervenção algo descomprometida no diagnóstico das necessidades formativas dos docentes, sem grande interferência na construção do plano de formação, pois consideram que, se os docentes estiverem envolvidos nas tomadas de decisão, participam mais ativamente se sentirem que a formação vai colmatar as suas necessidades.

Quanto aos efeitos da formação contínua, os diretores admitem que não fazem nenhuma avaliação formal e metódica, mas dizem perceber que os professores que frequentam ações de formação estão mais recetivos à mudança, ao trabalho colaborativo, têm maior autoconfiança para a introdução de novas práticas, contribuindo para um melhor ambiente de ensino/aprendizagem na escola e levando a uma melhoria dos resultados escolares significativa.

Na verdade, verifica-se uma dissociação entre a valorização teórica do plano e a desvalorização prática do mesmo quando se faz apenas a avaliação formal. Estamos, na prática, entre um plano discursivamente muito importante e uma avaliação que é meramente simbólica ou formal, porquanto verifica se foi feito ou não foi feito, quem frequentou, quando o que interessaria mais saber se teve impacto na melhoria da escola.

Se considerarmos que a formação não é a única dimensão, mas é uma dimensão muito importante nos projetos de mudança, então significa que uma das lacunas (fragilidades) deste processo de mudança é a não priorização ou não foco nos impactos da formação nessa mesma mudança. Na prática a formação é encarada como mero ritual.

Os diretores dizem perceber que a formação, a frequência das ações de formação, contribui para um melhor ambiente de ensino/aprendizagem na escola, verificando-se maior recetividade à mudança, melhoria no trabalho colaborativo, na partilha e na verbalização de algumas práticas. Ela serve para quebrar algumas resistências e serve também e sobretudo para aproximar e criar alguns laços entre pessoas, tornando-as mais felizes e com maior autoconfiança. Referem mudanças a nível digital, dizendo que os docentes passaram a utilizar outras técnicas, outras ferramentas digitais e salientam que nos tempos que correm, provocados pela pandemia, essa mais valia permitiu o continuar do ensino, apesar das condições adversas.

6.3 Uma gestão administrativa focada na gestão do quotidiano

Os diretores participantes no estudo, falando do modo como ocupam o seu dia a dia, admitem que gastam muito do seu tempo, desgastando-se, nas tarefas administrativas, burocráticas e a satisfazer as necessidades imediatas, parecendo admitir que se lhes escapa a construção da mudança.

Esta constatação vai de encontro a outros estudos que, visando conhecer o comportamento dos diretores em relação ao ensino, tem concluído que “os resultados da aprendizagem melhorarão se os diretores forem capazes de estarem mais tempo em tarefas que estejam diretamente relacionadas com este processo principal” (Leithwood & Jantzi, 1990, citados por Pina, 2015, p. 61.).

Face a estes dados fornecidos pela investigação, Alves et al. (2020, p.150) recomendam a redução das “plataformas de controlo central”, muitas vezes duplicando mesmo o pedido da informação, roubando muito tempo ao tempo que os diretores devem

focalizar noutra(s) direção(ões) e sugerem a delegação do preenchimento destas plataformas nos serviços administrativos, capacitando-os e responsabilizando-os.

Na verdade, o perfil de diretor predominante no estudo é um perfil diretivo de gestão preocupado essencialmente com o trabalho quotidiano acatando as diretivas hierárquicas, em detrimento de um perfil diretivo, orientado para a mudança /inovação da organização escolar, que, fazendo uso de uma liderança pedagógica efetiva, inspire o coletivo com a sua visão e propósito (Bolívar, 2009) e leve à construção de uma escola aprendente.

7 Conclusão

A escola atual precisa de se renovar. Num processo de mudança, as necessidades de formação são determinadas pelo próprio projeto de mudança. A sustentabilidade da mudança está associada à formação e esta, para fazer sentido, tem de dar sentido à ação das pessoas e das escolas, levando-as à mudança.

Por outro lado, os dados recolhidos mostram que, em cada fase do plano de formação, o envolvimento dos diretores varia entre a não interferência, a orientação e coordenação formal como presidente do conselho pedagógico e a participação ativa.

Os diretores inquiridos referem que não têm tempo para pensar a escola, que os afazeres quotidianos, administrativos e burocráticos os consomem, os desgastam. A mudança tem que ser feita na escola e para a escola. A escola tem que ter capacidade interna para perceber que não está bem, para se questionar e quando isso acontecer terá de traçar o “seu” caminho. As lideranças (diretores) não podem tudo, mas podem, com a sua visão indicar o caminho levando a que todos alterem os seus modos de trabalhar em prol de um bem comum, um bem maior, uma escola melhor.

8 Referências

- Alves, J. M., Cabral, I., & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In J. M. Alves & I. Cabral (coord.), *Gestão escolar e melhoria nas escolas o que nos diz a investigação*. (p. 143-180). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1997). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-76). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores.
- Bolívar, A. (2009). *Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem*. Conferência Uma Liderança para a Aprendizagem. Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. V. N. gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., Alves, J. M. (coord.) (2020). *Gestão escola e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma Leitura do Decreto-Lei 22/2014. A Formação Contínua na Melhoria da Escola. *Revista CFAECA*, 12–18. Acedido em: http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma_o.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Recomendação no 4, Diário da República, 2.a série — N.º 95 — 17 de maio*

- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 239–251.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014a). Formação Contínua de professores em Portugal e ação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 83-99). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014a). Formação Contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de Formação. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 115-131). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Hallinger, P. (2008) Methodologies for studying school leadership: a review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. Paper for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lima, J. Á. (2015). A ação educativa em rede: obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 9-29
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25(1), 11-20
- Pina, R. (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares: um caminho a percorrer*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Rodrigues, A. (1999). Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional continua de professores. Contributos para o seu estudo. Tese Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, A. (2019). Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. In M. Alves (org.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 77-94). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Rodrigues, C. (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional de professores. A concepção do Projeto Educativo como estratégia de desenvolvimento profissional*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992a). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schön, D. A. (1992b). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a suas formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, S. M., & Lima, J. Á. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-1, 111-142.
- V erdasca, J. (2016). Formação contínua de professores: novos enquadramentos e contextualizações. *Proforma*, no 17, pp. 1-7.

Refletindo sobre a prática na supervisão da formação inicial de professores.

Joana Cortes Figueira¹, Teresa da Silveira-Botelho¹
joanacfigueira@gmail.com, teresa.botelho@iseclisboa.pt

¹Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos/ ISEC Lisboa

Resumo

Como docentes no 2.º Ciclo de Estudos, nos Mestrados de Habilitação à docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvemos uma Investigação-Ação (IA) que nos conduziu para a análise, avaliação e reflexão sobre a nossa prática, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al. 2009, p.360). Preconizamos uma supervisão participada e colaborativa com vários intervenientes, alunos, professores cooperantes e supervisores da instituição de formação, mediante a monitorização dos processos centrais da supervisão, experimentação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), que contribuirá para a melhoria do modelo de supervisão em construção.

Pelo terceiro ano consecutivo e através de uma metodologia de investigação mista articulámos “genericamente uma recolha de dados qualitativa que se enquadra no paradigma sóciocrítico” (Barros, 2018): a supervisão dos alunos realizada nos locais de estágio pelas investigadoras; a avaliação de portefólios; a aplicação de questionários on line aos alunos, que frequentaram as Unidades Curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e respetivos professores cooperantes (n=36).

A partir da análise dos instrumentos aplicados podemos inferir que, para os alunos, o número de horas da PES é suficiente e cumpriu os objetivos. Relativamente à integração dos alunos no contexto educativo, sentiram-se envolvidos na dinâmica da escola e da sala de aula, referindo em particular a importância da supervisão realizada pela professora cooperante e pelas supervisoras.

A maioria dos professores cooperantes e pertencem aos quadros das instituições e todos se sentiam preparados para receber estagiários, consideram que foi muito importante a supervisão ser realizada por duas supervisoras e que o estágio cumpriu os objetivos.

Palavras Chave: Supervisão; Avaliação; Prática Pedagógica; Investigação-Ação.

Introdução

A partir do trabalho colaborativo entre alunos, professores cooperantes, as autoras enquanto supervisoras da prática pedagógica, e da avaliação realizada ao modelo da PES, pretendemos compreender a forma como os intervenientes percecionam a prática pedagógica, o seu posicionamento face à supervisão, a importância que atribuem aos supervisores, para assim melhorar a qualidade das práticas educativas no 2.º Ciclo de estudos da formação inicial de professores.

Os alunos são inseridos em contextos educativos do Pré-Escolar (PE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) e desenvolvem o seu estágio de forma gradual e progressiva. No final, os alunos devem apresentar um portefólio de estágio que reflita o seu percurso na PES.

Este estudo insere-se no trabalho realizado ao longo de vários anos enquanto docentes responsáveis pela supervisão pedagógica, pelo interesse de criar um modelo de supervisão e também pela necessidade sentida em refletir sobre a supervisão na formação inicial de professores para o qual definimos como questão de partida: **de que forma a reflexão sobre a prática contribui para a melhoria de um modelo de supervisão na formação inicial de professores?**

Para Formosinho (2009), “cabe à formação inicial de professores privilegiar a formação que lhes permita serem profissionais reflexivos e atuantes, críticos mas comprometidos com os contextos reais de estágio em que estão inseridos.”

Na prática pedagógica da formação inicial de professores, o aluno é acompanhado por um professor supervisor da instituição de formação. O professor supervisor estabelece a ligação entre a teoria, aprendida na instituição de formação, a prática e o estágio em contexto real de estágio. Através da construção do portefólio de estágio, que reflete todo o trabalho desenvolvido e vivenciado (estágio, atendimentos tutoriais, supervisões em contexto educativo) o aluno pode analisar e refletir sobre toda a sua experiência em contexto educativo.

Alarcão e Canha (2013) referem que o supervisor participa no processo de acompanhamento, orientação e desenvolvimento dos alunos, sobretudo na identificação de problemas ou questões cruciais, planificação e implementação de atividades nessa realidade.

Os alunos, através do seu estágio, têm oportunidade de observar, planificar a intervenção, e refletir sobre o mesmo. Acreditamos que registarem as suas vivências num portefólio contribuirá para uma aprendizagem sobre a prática de forma gradual, contínua e reflexiva.

Ainda Alarcão e Canha (2013) e a propósito do conceito de supervisão referem que “(...) a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p.19).

O professor cooperante pode desencadear um processo motivador e dinâmico que permitirá contribuir para melhorar a sua prática e a aprendizagem dos seus alunos. Cada vez mais devem repensar as suas práticas, e face às aprendizagens com ela realizadas, adotar estratégias diferenciadas, motivadoras, estimulantes e inovadoras. Nesta linha de pensamento, Canário (2005) refere que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor.

Os nossos alunos, futuros professores, inseridos em contextos educativos diversos, vão aprendendo a lidar com os desafios da sua prática pedagógica e a refletir sobre a mesma. A construção do portefólio é acompanhada pelas supervisoras em atendimentos tutoriais (OT) individuais e em grupo, bem como de supervisões em contexto educativo, onde o aluno desenvolve e aprofunda competências que lhe permitem planificar e desenvolver a sua prática pedagógica.

De acordo com Tardif (2005), para ensinar,

o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural

oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes”. (p.178)

As autoras, enquanto docentes do ensino superior, devem realizar duas tarefas: uma como docentes e outra como investigadoras, de forma a que possam articular planos de inovação educativa. Por conseguinte, todos os docentes têm a obrigação de melhorar as suas práticas, utilizar outras ferramentas, métodos e conteúdos de avaliação, porque inovar é uma função que surge da relação entre a docência e a investigação (Perrenoud, 1999).

Relativamente a este facto, os docentes devem investigar sobre a sua prática profissional, de acordo Oliveira-Formosinho (2002, p.26), “será muito importante estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência, e que promova o desenvolvimento de/ professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos”.

A estrutura deste trabalho reflete o percurso efetuado para responder à questão de partida. Começamos por contextualizar do ponto de vista teórico, passando para as opções metodológicas que ajudaram a desenvolver a investigação com o respetivo tratamento dos dados recolhidos. Por fim apresentamos as conclusões da investigação e de que forma a reflexão sobre a prática conduziu às alterações no modelo de supervisão.

Metodologia

O presente trabalho apresenta uma abordagem de investigação mista, uma vez que se foca nas necessidades metodológicas que derivam da questão de partida anteriormente referida, e a partir da qual definimos os objetivos do estudo: conhecer a importância da reflexão sobre a prática.; identificar a forma como a reflexão pode ajudar à mudança e à resolução de problemas; perceber a visão dos alunos sobre a prática e a forma como está organizada; e perceber a visão dos professores cooperantes sobre a prática e a forma como está organizada.

Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: grelhas de avaliação; portefólio de estágio, orientação tutorial (OT), supervisão das intervenções dos alunos, questionários, e análise documental. Os questionários foram enviados por e-mail, com um link, para cada um dos participantes que respondeu individualmente e de forma anónima.

O estudo é, do nosso ponto de vista, uma Investigação Ação (IA). Para Coutinho et al (2009), “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p.360).

A metodologia de IA, segundo Afonso (2005), contém 5 características a saber:

é realizada por pessoas envolvidas na situação social que é objeto de pesquisa; é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano; a opção por esta abordagem implica uma mudança por dentro; do ponto de vista metodológico é compatível com os recursos disponíveis e que não perturbam as práticas da organização e por último implica perseverança (...). (p.79)

Na presente investigação, optámos por um procedimento de categorização misto, definiu-se um conjunto de categorias prévias tendo como base o quadro teórico e os objetivos da investigação que permitiram orientar a primeira exploração do material (Ludke e André, 1986). O desenvolvimento da categorização, assente na preocupação com a sistematização e coerência do esquema de análise, organizado tendo em consideração o objetivo da pesquisa, possibilitou a emergência de novas categorias no decorrer da análise (...).

As questões dos questionários *on line* foram formuladas a partir da categorização, elaborada à priori. Os questionários, após estarem elaborados foram enviados como teste piloto a alguns ex-lunos que já tinham concluído a sua formação, e a especialistas com o objetivo de confirmar a sua validade.

A escolha deste tipo de instrumento prendeu-se exatamente com a forma como pode ser aplicado, pois como dizem Quivy e Campenhout (1995, p.20), realizar um questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões ou a questões humanas e sociais (...).”

Os inquéritos por questionário foram aplicados no final do ano letivo, foi utilizado um código (unidade de contexto), de forma a identificar cada um. Os dados obtidos foram codificados e organizados em grelhas e quadros para posterior tratamento.

Apresentação e análise dos resultados

Os dados apresentados resultam da aplicação de questionários aos intervenientes da PES.

Definimos, à partida, um conjunto de categorias e subcategorias prévias considerando o quadro teórico e os objetivos do estudo, para orientar a análise de conteúdo (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias e subcategorias definidas à partida para a análise de conteúdo aos questionários

Categorias/Subcategorias
1. Dados Biográficos (Género, Faixa etária, tempo de serviço, Vínculo laboral)
2. Instituição cooperante
2.1. Enquadramento legal
3. Grupo etário/ano de escolaridade
4. Supervisão
4.1. Visitas de supervisoras
4.2. Feedback das supervisoras
4.3. Supervisão dos estagiários

5. Instituição de formação
5.1. Comunicação
5.2. Qualidade da formação
6. Atendimentos
6.1. Considerações gerais
6.2. Fragilidades sentidas
7. Professor cooperante
7.1. Relação com o Professor cooperante
7.2. Disponibilidade do Professor cooperante
7.3. Preparação para receber estagiários
7.4. Avaliação do Professor cooperante
7.5. Considerações gerais do Professor cooperante
7.6. Decisão de ser Professor cooperante
7.7. Dificuldades enquanto Professor cooperante
7.8. Necessidades enquanto Professor cooperante
7.9. Partilha de experiência
8. Estagiária
8.1. Envolvimento da Estagiária na prática educativa
8.2. Aprendizagem da Estagiária
8.3. Potencialidades da Estagiária
8.4. Fragilidades da Estagiária
8.5. Relação com a estagiária
9. Seminários
9.1. Tempo concedido
9.2. Temas a trabalhar
9.3. Temas que mais gostou
9.4. Temas em que sentiu mais fragilidades
10. Portefólio
10.1. Dificuldades sentidas na construção
10.2. Enquanto complemento da prática
11. Prática de Ensino Supervisionada
11.1. Duração
11.2. Desenvolvimento
11.3. Expectativas

11.4. Sugestões de melhoria

Embora tenham sido definidas, à partida, as categorias e subcategorias sobre as quais incidiriam as questões dos questionários, foi possível o surgimento de novas categorias decorrentes da análise de conteúdo aos questionários.

O questionário *on line* foi desenvolvido através dos formulários do Google Forms e disponibilizado à totalidade dos intervenientes da PES (n=36), alunos e professores cooperantes, através de email. Cada um dos intervenientes respondeu ao questionário *on line*, individualmente e de forma anónima. Na receção de cada questionário foi atribuído um código de acordo com a ordem de submissão do mesmo como se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Atribuição de códigos aos participantes do questionário

Participantes	Codificação	
Alunos	A	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16.
Professores cooperantes	PC	PC1, PC2, PC3, PC4, PC5, PC6, PC7, PC8, PC9, PC10, PC11, PC12, PC13, PC14, PC15, PC16, PC17; PC18.

O questionário foi respondido por: 88,8% dos alunos (16 em 18) e 100% dos professores cooperantes (18 em 18). Considerámos todas as submissões como válidas.

Os dados constantes nas respostas aos questionários constituíram o nosso *corpus* documental a partir do qual procedemos à análise de conteúdo. Para procedermos ao tratamento de dados recorreremos a dois programas: o Microsoft Excel (versão 2020), para tratamento estatístico das respostas às questões fechadas, e o MAXQDA (Qualitative and Mixed Methods Data Analyses Software -versão de 2020), para análise de conteúdo das respostas às questões abertas.

A partir das respostas dadas às questões abertas, e tendo por base a categorização definida *a priori*, elaborámos a categorização dos elementos, tendo em consideração os objetivos do estudo e a base constituída pelo referencial teórico, para assim os distribuímos de forma a permitir a sua análise enquanto vão surgindo (Bardin,2006). Relativamente às unidades de registo, estas foram definidas *priori*, para possibilitar que se adequassem aos dados que iam surgindo.

No processo de categorização as respostas dadas às questões abertas recorreremos MAXQDA com o objetivo de promovermos a objetividade e a fiabilidade dos dados sobre os quais incide a análise de conteúdo. Introduzimos as categorias e subcategorias definidas à partida (Quadro 1 da página 5), analisámos resposta a resposta, questionário a questionário, definindo unidades de registo.

De acordo com Bardin(2006) a unidade de registo “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (p.104).

Apresentamos, de seguida, a distribuição das unidades de registo pelos participantes (Quadro 3).

Quadro 3 – Distribuição das unidades de registo pelos participantes

Categorias/Subcategorias	Unidades de registo	
	<i>Alunos</i>	<i>Professores cooperantes</i>
Atendimentos		
6.1. Considerações gerais	X	
7. Professor cooperante		
7.3. Preparação para receber estagiários		X
7.4. Avaliação do Professor cooperante	X	X
7.5. Considerações gerais do Professor cooperante		X
7.6. Dificuldades enquanto Professor cooperante		X
7.7. Necessidades enquanto Professor cooperante		
8. Estagiária		
8.3. Potencialidades da Estagiária		X
8.4. Fragilidades da Estagiária	X	X
9. Seminários		
9.2. Temas a trabalhar	X	
9.3. Temas que mais gostou	X	
9.4. Temas em que sentiu mais fragilidades	X	
10. Portefólio		
10.1. Dificuldades sentidas na construção	X	
10.2. Enquanto complemento da prática	X	
11. Prática de Ensino Supervisionada		
11.4. Sugestões de melhoria	X	X

A maioria dos alunos não possuía estatuto trabalhadora-estudante (55,6%). Os professores cooperantes eram, na esmagadora maioria, do género feminino (94,4%), entre 41 e 50 anos (44,4%) e mais de 15 anos de serviço (91,7%). Exerciam a sua prática, sobretudo, em escolas privadas (61,1%) como professor pertencentes ao quadro (83,3%).

A PES foi realizada sobretudo em escolas privadas (61,1%) e a escolha da instituição cooperante partiu, sobretudo, da supervisora (44,4%) ou da aluna (33,3%).

Todas as alunas que frequentaram Mestrado Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, eram do género feminino. As alunas do 1.º ano do

desenvolveram a sua prática no Pré-escolar, a maioria no **grupo etário dos 4 anos** (são 3 alunas num total de 7 alunas); enquanto que, as alunas do 2.º ano desenvolveram a sua prática no 1.º CEB, em anos de escolaridade heterogêneos (1.º ano - 2 alunas; 2.º ano - 4 alunas; 3.º ano - 4 alunas; 4.º ano - 4 alunas num total de 14 alunas).

Para as alunas, a supervisão realizada pelos professores cooperantes foi sempre importante (77,8%) e a sua avaliação foi justa e correta (77,8%).

Os professores cooperantes estabeleceram sempre uma boa relação com as estagiárias (94,4%).

As estagiárias foram avaliadas, pelas supervisoras da instituição de formação três vezes (72,3%), a sua presença nas intervenções foi, na grande maioria das vezes, muito importante (61,1%), e após cada intervenção emitiram sempre feedback (83,3%). Para as alunas foi muito importante que tivessem sido acompanhadas por duas supervisoras (55,6%).

Para os professores cooperantes, a instituição de formação proporciona uma boa prática educativa (88,9%) e foi fácil e fluída a comunicação (88,9%).

Relativamente aos Atendimentos Tutoriais, (subcats. 6.1. e 6.2.), as alunas sentiram-se:

«bem» [A1_linha 8; A2_linha 8; A3_linha 18; A5_linha 8; A8_linha 8]

«acompanhada» [A1_linha 8; A6_linha 8; A8_linha 8]

«apoiada» [A4_linha 8; A7_linha 8; A15_linha 8]

«envolvida» [A7_linha 8; A9_linha 8]

«ajudada» [A7_linha 8; A11_linha 8; A16_linha 8]

«integrada» [A9_linha 8]

«independentemente do que fizesse iria ter críticas construtivas que me iriam ajudar a melhorar» [A8_linha 8]

«Foram bastante pertinentes e proveitosos. Permitiu-me esclarecer dúvidas, receber conselhos para melhorar a minha prática (...) enriquecendo-me a nível pessoa e profissional» [A10_linha 8]

«Corresponderam às minhas expectativas» [A12_linha 8]

«foi possível tirar algumas dúvidas sobre a prática e, principalmente, a escrita do portefólio» [A13_linha 8]

«Bem, as professoras estiveram sempre disponíveis» [A14_linha 8]

«confortável» [A15_linha 8]

«melhor preparada» [A16_linha 8]

A maioria das alunas conseguiu estabelecer uma boa relação com o professor cooperante (77,8%) (subcat.7.1.). Os professores cooperantes também corroboram que conseguiram estabelecer uma boa relação com as alunas estagiárias (94,4%).

Para todos as alunas foi importante que os professores cooperantes estivessem disponíveis (subcat.7.2.) para eles e estabeleceram uma boa relação (77,8%) (subcat.7.2.).

Por seu turno, todos os professores cooperantes sentiram-se preparados para receber uma aluna estagiária na sala de aula (subcat.7.3.)

«Por ter mais de 15 anos de serviço» [PC1_linha 2]

«Por gostar de receber alunas com quem posso partilhar e receber boas práticas» [PC2_linha 2]

«Gosto de partilhar e de aprender com as estagiárias» [PC3_linha 2]

«Gosto da partilha de saberes e conhecimentos» [PC4_linha 2]

«É uma mais valia no trabalho da educadora, alunos e instituição» [PC5_linha 2]

«Porque já tinha recebido anteriormente» [PC6_linha 2]

«A troca de saberes é sempre importante para o jardim de infância» [PC7_linha 2]

«Não há nada melhor que partilhar o que sei e aprender com os outros» [PC8_linha 2]

«Porque a minha prática pauta-se pela reflexão e pela partilha, logo ter alguém ao nosso lado permite-nos cooperar e evoluir. Receber uma estagiária é promover o nosso trabalho e perceber os caminhos que traçamos, mudando e melhorando todos os dias, impulsiona a nossa forma de agir e faz-nos repensar. É bom partilhar e receber feedback da aluna e da instituição de ensino superior, balizando o nosso esforço diário» [PC10_linha 2]

«Gosto de partilhar a minha prática» [PC11_linha 2]

«Porque partilhar é uma forma de refletir, aprender e aperfeiçoar» [PC12_linha 2]

«Porque é uma forma de aprender coisas novas» [PC13_linha 2]

«Por já ter recebido outras alunas estagiárias, em anos anteriores» [PC14_linha 2]

«Pelo facto de já conhecer a turma sentia-me preparada para transmitir conhecimentos sobretudo à cerca das atitudes e comportamentos dos alunos» [PC15_linha 2]

«Já tive esta experiência em anos anteriores» [PC16_linha 2]

«Por ser uma dinâmica existente na instituição, e por ter recebido em anos anteriores outras estagiárias» [PC17_linha 2]

«Pelo facto de conhecer a aluna estagiária da instituição e me sentir à vontade com ela e por ter já alguns anos de experiência de ensino» [PC18_linha 2]

A avaliação elaborada pelo professor cooperante (subcat.7.4.) é importante tanto para a aluna (83,3%) como para os professores cooperantes (94,4%) uma vez que,

«Por ter muita experiência no ensino» [PC1_linha 14]

«Porque é o complemento prático da formação académica das alunas» [PC2_linha 14]

«Para haver evolução e aprendizagem» [PC3_linha 14]

«Pois é sempre importante o contacto com a realidade e não apenas teoria» [PC4_linha 14]

«Porque vem do trabalho realizado pelas duas e com o grupo» [PC5_linha 14]

«Ajuda a enriquecer a sua prática e conhecimento» [PC6_linha 14]

«Estamos em todas as situações podemos na prática ajudar» [PC7_linha 14]

«São muitos os factores que influenciam o nosso trabalho. A minha avaliação foi só mais um factor. O processo de avaliação é sempre complexo. Nunca sabemos se estamos a ser inteiramente justos» [PC8_linha 4]

«Porque conhecemos os alunos e podemos dar ideias e sugestões» [PC9_linha 14]

«Julgo que é por sermos a primeira barreira do percurso, também o início da construção da identidade profissional e a figura que esteve lado a lado no terreno» [PC10_linha 14]

«Foi um período em que tive a oportunidade de estar “no terreno” e ser avaliada» [PC11_linha 14]

«Porque foi o professor cooperante que esteve presente em todos os momentos. Testemunhou sucessos e fracassos, o esforço e a dedicação. Presenciou todo o processo e sentiu a evolução da aluna ao longo do tempo» [PC12_linha 14]

«Pois é uma avaliação imediata» [PC13_linha 14]

«O professor cooperante é a pessoa que passa mais tempo a assistir as aulas e a colaboração da aluna estagiária. Por este motivo, a sua avaliação deve ter um grande peso» [PC14_linha 14]

«Penso que é importante pois trata-se de um feedback que a aluna tem em relação a uma turma que a docente já conhece» [PC15_linha 14]

«No dia-a-dia sou eu que acompanho; a avaliação deverá ser contínua» [PC16_linha 14]

«Pelas partilhas de saberes que se acabam por discutir e pelas novas aprendizagens que se podem partilhar» [PC17_linha 14]

«Considero importante, pois ao observar o estágio realizado pela estagiária na sala de aula» [PC18_linha 14]

«Porque concordo com todas as observações e avaliações dadas nos diferentes parâmetros» [A2_linha 10]

«na medida em que corresponde ao trabalho que realizei e também à dedicação e ao empenho que demonstrei, durante os meses de prática educativa» [A4_linha 10]

«Pela evolução do meu percurso profissional» [A6_linha 10]

«Porque foi baseada no meu trabalho e desenvolvimento enquanto futura profissional» [A7_linha 10]

«Porque tentei acompanhar sempre as suas críticas construtivas e desse modo a sua avaliação sempre foi muito falada ao longo de todo o estágio» [A8_linha 10]

«porque correspondeu e foi o resultado de todo o trabalho e esforço realizado ao longo do estágio» [A9_linha 10]

«Reflete o meu esforço, dedicação e empenho» [A10_linha 10]

«Foi referindo sempre o que podia melhorar» [A11_linha 10]

«permitiu registar a minha evolução» [A13_linha 10]

«teve sempre em conta o trabalho exercido» [A14_linha 10]

«Traduziu efetivamente o trabalho que desenvolvi durante o período de estágio e o esforço para melhorar naquilo que a professora me alertava» [A15_linha 10]

«Teve em atenção todos os meus pontos fortes e fracos e avaliou» [A16_linha 10]

A decisão de ser professor cooperante (subcat. 7.6.) partiu de cada um (44,4%) ou da instituição cooperante (44,4%), sentiram dificuldades seguintes (subcat.7.7.)

«Organização e informações dúbias – pouca clareza e alunas pouco preparadas» [PC4_linha 4]

«Ter mais tempo para dedicar à estagiária» [PC5_linha 4]

«Dar oportunidade de a estagiária experimentar o maior número de técnicas» [PC5_linha 10]

«Não foi muito claro o que a escola esperava das estagiárias e por vezes parecia que éramos mais exigentes do que a própria escola» [PC7_linha 4]

«O processo de avaliação é sempre complexo. Nunca sabemos se estamos a ser inteiramente justos» [PC8_linha 4]

«Ajudar na planificação» [PC9_linha 4]

«Não ter a certeza se o caminho traçado para o estágio era o mais adequado» [PC10_linha 4]

«Ter tempo para analisar as planificações propostas» [PC11_linha 4]
 «A leitura atenta das planificações elaborada para cada atividade» [PC12_linha 4]
 «Falta de tempo para a partilha de ideias com a aluna» [PC13_linha 4]
 «Gerir o tempo em colaboração com a estagiária» [PC17_linha 4]
 «Em dispor de mais tempo para ajudar a aluna a planificar e estruturar as aulas» [PC18_linha 4]

Ao longo do estágio, os professores cooperantes sentiram necessidades (subcat.7.8.) nomeadamente,

«Sintonia entre a teoria (parte académica) e prática (estágio)da aluna» [PC2_linha 10]
 «Maior contacto com formadoras/ Professoras de supervisão» [PC4_linha 10]
 «Tentar acompanhar da melhor forma a aluna» [PC8_linha 10]
 «Ter mais tempo para estar com a aluna e ler as suas planificações» [PC9_linha 10]
 «não conseguir ter a certeza se dou tempo suficiente para a intervenção» [PC10_linha 10]
 «Planear ainda com mais antecedência» [PC11_linha 10]
 «Gostaria de ter mais tempo para estar com a aluna e apoiá-la» [PC12_linha 10; PC18_linha 10]
 «Tempo» [PC13_linha 10]

Os professores cooperantes gostariam de partilhar experiências (subcat.7.9.) com outros professores cooperantes (50% disse sim e o restante talvez) e estariam disponíveis para participar numa ação de formação creditada (94,4%).

A maioria das alunas sentiu-se sempre envolvida na dinâmica das instituições (55,6%), na sala de aula (66,7%), e conseguiram sempre estabelecer uma boa relação com as crianças que acompanharam (77,8%) (subcat.8.1.).

Por seu turno, relativamente ao envolvimento das alunas na prática educativa (subcat.8.1.), consideram que estiveram sempre envolvidas na mesma (88,9%), na dinâmica da sala (94,4%), estabeleceram uma boa relação com as crianças que acompanharam (94,4%) e estiveram sempre disponíveis para colaborar na intervenção pedagógica (94,4%).

A aprendizagem da prática educativa (subcat.8.2.) teve, para as alunas, contributo dos professores cooperantes (38,9%) e supervisoras (33,3%).

Os professores cooperantes, identificaram como potencialidades da Estagiária (subcat.8.3.) as seguintes:

«Todas» [PC1_linha 6]
 «Matemática» [PC2_linha 6]
 «trabalhos de grupo com dinâmicas diferentes» [PC3_linha 6]
 «Adaptação à dinâmica e trabalho de sala» [PC5_linha 6]
 «Expressão plástica» [PC6_linha 6; PC15_linha 6]
 «A relação com todos» [PC7_linha 6; PC12_linha 6]
 «Expressões artísticas» [PC8_linha 6]
 «Estudo do Meio» [PC9_linha 6; PC17_linha 6; PC18_linha 6]

«Português» [PC9_linha 6; PC17_linha 6]
«Matemática» [PC10_linha 6; PC13_linha 6; PC17_linha 6]
«Planeamento (...) gestão de grupo» [PC2_linha 8]

Por seu turno, no decorrer da sua prática educativa, as fragilidades das alunas (subcat.8.4.) ao

«Planeamento (...) gestão de grupo» [PC2_linha 8]
«gestão de tempo» [PC3_linha 8; PC12_linha 8]
«Conhecimento do mundo» [PC4_linha 8]
«Reunião de grande grupo» [PC5_linha 8]
«Linguagem oral» [PC6_linha 8]
«Controlo do tempo» [PC7_linha 8]
«Matemática; Estudo do Meio» [PC8_linha 8]
«Português (gramática); alguns conteúdos de Estudo do Meio» [PC10_linha 8]
«Algumas dificuldades em Matemática. No entanto, preparava-se muito bem para as aulas e revelou estar apta para as colmatar» [PC15_linha 8]
«Português (...) Em situações pontuais, o controlo do grupo» [PC16_linha 6/8]
«Matemática» [A9_linha 4]
«Prever possíveis dificuldades dos alunos» [A16_linha 4]

A relação estabelecida com as estagiárias (subcat.8.5.) foi, para os professores cooperante, boa (94,4%).

Para as alunas, o tempo dedicado aos Seminários – Desafios Profissionais – foi sempre importante (50,0%) e os temas/áreas que as alunas sentiram mais fragilidades (subcat.9.4.) foram

Avaliação [A4_linha 4; A5_linha 4; A11_linha 4]
Reflexão [A6_linha 4]
Reuniões de pais [A7_linha 4]
Atividades mais teóricas [A8_linha 4]
Gestão de grupo [A10_linha 4]
Planificação [A11_linha 4]
Avaliação dos alunos [A12_linha 4]
Planificação de aulas [A14_linha 4]

A construção do portefólio foi, para a maioria dos alunos, importante (38,9%) ou muito importante (38,9%), e quase sempre complementou a prática educativa (44,4%).

As alunas sentiram dificuldades na construção do portefólio (subcat.10.1.) nomeadamente,

«relatos de intervenção» [A1_linha 12; A5_linha 12; A11_linha 12; A13_linha 12]
«avaliação do mesmo» [A1_linha 12]
«falta de tempo para me dedicar a 100%» [A2_linha 12]
«referências bibliográficas» [A3_linha 12]
«gestão de tempo» [A4_linha 12; A7_linha 12; A11_linha 12; A15_linha 12]

«reflexões» [A6_linha 12; A8_linha 12; A16_linha 12]
«fundamentação teórica» [A8_linha 12; A9_linha 12; A14_linha12]
«avaliação dos alunos» [A11_linha 12]
«organização» [A14_linha 12]
«estruturar o portfólio e cumprir prazos» [A16_linha 12]

O Portfólio constituiu o complemento da prática educativa (subcat.10.2.) pois,

«permitiu refletir sobre a prática pedagógica com maior detalhe» [A1_linha 14]
«Alguns parâmetros realizados no portfólio ajudam na compreensão e reflexão da nossa prática» [A2_linha 14]
«serve para refletirmos sobre a mesma e pensarmos em aspetos que podemos melhorar ou aprofundar, futuramente» [A4_linha 14]
«ajudou a refletir sobre a minha prática» [A5_linha 14]
«servirá de base, consulta e apoio para uma futura prática» [A7_linha 14]
«é um meio de justificação para as ações que fazemos e por isso acompanha muito bem a prática» [A8_linha 14]
«é um instrumento fundamental para a nossa formação na área da educação, para além de nos permitir refletir sobre as práticas e com esta reflexão melhorá-las, permitiu também construir a evolução da prática e irá contribuir futuramente» [A9_linha 14]
«Permitiu-me articular a prática em realização com a respetiva teoria, promovendo a reflexão crítica e sistemática do trabalho realizado» [A10_linha 14]
«permitiu uma reflexão ao longo da prática educativa» [A11_linha 14]
«era a base teórica do meu trabalho em sala de aula» [A12_linha 14]
«Leva a refletir sobre a prática e constatar aspetos a melhorar» [A14_linha 14]
«Ajudou a planificar as aulas, a conhecer melhor a instituição e meio envolvente, a realizar reflexões sobre os outros e o próprio trabalho» [A16_linha 14]

Segundo as alunas, o desenvolvimento da PES foi adequado e cumpriu os objetivos a que se destinava (100%), assim como correspondeu às suas expectativas (83,3%). O número de horas de estágio foi, para a maioria das alunas, suficiente (83,3%).

Para os professores cooperantes, o número de horas da PES foi suficiente (77,8%), adequado (94,4%), tendo cumprido os objetivos a que se destinava (94,4%).

Do ponto de vista das alunas, a instituição de formação proporciona uma boa prática educativa (83,3%).

Com vista à melhoria da organização/avaliação da Unidade Curricular da PES (subcat.11.4.), os intervenientes sugerem

«Continuar a haver uma interação direta entre a instituição cooperante e a instituição de formação de forma a que os alunos sintam que há correlação entre as duas instituições e a formação prática e académica estão sincronizadas» [PC2_linha 16]
«Começar o estágio no início do ano letivo» [PC3_linha 16]
«Informações concretas para as alunas e Cooperantes (...) Mais exigência (ex. diretrizes mais claras e esclarecedoras para as alunas) e maior organização (ex. identificação como estagiárias)» [PC4_linha 16]
«Uma das visitas de supervisão não ser marcada» [PC5_linha 16]

«a nota de estágio e do portefólio não deviam de ter uma grande discrepância, uma vez que tanto a prática como o portefólio são importantes e se complementam» [A1_linha 16]

«tempo nas tutorias para a elaboração do portefólio» [A2_linha 16]

«As supervisoras irem mais vezes observar a prática das alunas» [A3_linha 16]

«avaliação das professoras supervisoras e da educadora cooperante valerem mais do que o portefólio» [A3_linha 16]

«Mais acordos com instituições» [A5_linha 16]

Considerações Finais

Com esta investigação pretendemos analisar e refletir sobre a prática pedagógica vivenciada por todos os intervenientes. A melhoria das inter-relações entre os intervenientes neste processo de formação potencia a sua agilização e eficácia. Razão pela qual privilegiamos, no início e no fim de cada ano letivo, uma reunião com cada um dos educadores e professores, e, com todas as alunas em formação inicial.

Acreditamos que a interação dos intervenientes no processo de formação inicial de professores – aluno (futuro professor), educador/professor cooperante e supervisor – possibilita uma prática pedagógica construída de forma colaborativa e acompanhada, mediante mudanças, e que tem como finalidade a aprendizagem do futuro professor e a melhoria das práticas educativas.

A partir da análise das respostas aos questionários, podemos inferir que todos os intervenientes referiram que a prática estava bem organizada e que cumpriu a 100% os seus objetivos. Todos os alunos foram avaliados pelos professores cooperantes e supervisoras com sucesso. Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p.68) acrescentam que a “prática supervisionada é de extrema importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes”

Realizámos uma IA, explorando de forma reflexiva a prática, na resolução de problemas e na planificação e introdução de alterações na prática (Coutinho et al., 2009). À nossa questão de partida: de que forma a reflexão sobre a prática contribui para a melhoria de um modelo de supervisão na formação inicial de professores?, podemos afirmar com segurança que refletir sobre o que fazemos, é essencial para gerar as mudanças necessárias à melhoria da supervisão. Temos verificado que existe uma evolução significativa na forma como os alunos se empenham e dedicam à escrita e reflexão sobre a sua prática (o portefólio), pois como nos diz Sá-Chaves (2009, p.15), “estes podem ajudar nos processos reflexivos dos alunos candidatos a futuros professores (...) porque se apresentam com objetivos explicitamente formativos (...) mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização e o fluir dos próprios processos.”

Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão tem um papel transversal relativamente à forma como se ensina e aprende e pode ser considerada como uma visão (de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente (p.45) do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo. Ou seja, a visão de quem participa no processo e que tem de o compreender como um todo.

Oliveira-Formosinho (2002) é o supervisor quem reúne condições para “orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (p.46).

Assim, para nós e depois de compreendermos a importância que os portefólios têm na formação dos nossos alunos, como nos diz Sá-Chaves um instrumento de diálogo entre o aluno e o supervisor, decidimos para o próximo ano letivo aumentar a ponderação na avaliação do portefólio.

Emergem desta investigação algumas pistas para o futuro no caminho de melhorar e adequar a prática pedagógica na formação inicial:

- Alterar as ponderações dos critérios de avaliação desta UC;
- Os alunos deverão, sempre que possível, estagiar pelo menos dois na mesma instituição;
- Alterar a calendarização de estágio para um período intensivo de estágio, todos os dias da semana, entre os meses de dezembro e abril, no mesmo ano de escolaridade;
- Aumentar o número de horas reservadas para Orientação Tutorial (OT);
- Reunião geral com todos os professores da formação inicial, no início do ano letivo, para dar feedback das necessidades e dificuldades sentidas pelos alunos e cooperantes com estágio e para adequar a teoria à prática;
- Programar duas ações de formação acreditadas aos professores cooperantes, uma antes do início e outra no final do estágio;
- Atribuir mais horas para a supervisão a cada aluna, em vez das 10 horas definidas;
- Dinamizar em seminários teóricos a desenvolver com os alunos várias temáticas (Portefólio e a sua importância, Pedagogias diferenciadoras, Planificação, Avaliação, Reuniões de Pais, Partilha de experiências, Concursos de Professores e acesso à profissão, Gestão de conflitos, Ensino a Distância, Dinâmica de Grupos,...).

Os resultados sugerem que a prática deve assentar num modelo de supervisão que se quer sempre dinâmico e colaborativo, adaptado à realidade dos nossos alunos e instituições cooperantes e, por isso, pretendemos continuar a refletir sobre o que fazemos, como fazemos e para que fazemos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003, 2ª ed.) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barros, R. (2018). Idealização e implementação de um projeto educativo-cultural em contexto escolar a partir de uma metodologia de investigação mista in *Investigação Qualitativa em Educação*. Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa - ISBN: 978-972-8914-82-0
- Caldeira, M.F., Pereira, P.C. & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.
- Formosinho, J. (2009). Formação inicial de professores. A academização da formação de processos. In J. Formosinho, *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*, 32 (pp. 72-139). Porto: Porto Editora.
- Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Recuperado em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Oliveira-Formosinho, J. (org) (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª Edição). Lisboa: Gradiva
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e supervisão* (4.ª Ed.). Aveiro:Universidade de Aveiro.
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP: Lisboa: Ministério da Educação.

La formación inicial del profesorado universitario: una tarea imprescindible

Amelia Díaz Álvarez¹, Ernest Pons Fanals²
adiaz@ub.edu, epons@ub.edu

^{1,2}Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Barcelona, España

Resumen

La docencia universitaria es la única que en España no requiere legalmente formación específica para ejercerla. Este trabajo se basa en una experiencia de formación: el postgrado de Iniciación a la Docencia de la Universidad de Barcelona durante cinco años. Hemos recogido opiniones, reflexiones y valoraciones de los noveles, para analizar cuál es la situación actual del profesorado novel en las universidades españolas y hasta qué punto les es necesaria una formación específica.

A partir de ahí, planteamos una serie de preguntas sobre la necesidad de una formación específica para noveles, su compatibilidad con la investigación, el papel del mentor, o la implicación de las universidades en dicha formación.

Dichas preguntas son las siguientes:

- 1) ¿Qué es un profesor novel?
- 2) ¿Qué ventajas y qué limitaciones tiene ser un profesor novel? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones?
- 3) ¿Qué entienden los profesores noveles por un buen docente? ¿Varía su concepción de la docencia al pasar de alumnos a profesores?
- 4) ¿Es compatible la investigación con el período de formación del profesorado novel?
- 5) ¿Qué esperan nuestros noveles de la formación y cómo la valoran?
- 6) ¿Es precisa una formación específica para el profesorado novel?
- 7) ¿Es necesario el papel del mentor en el período de formación del profesorado novel?
- 8) ¿Existe una implicación de las instituciones universitarias en la formación del novel?

La respuesta a estas preguntas nos ha permitido extraer una serie de conclusiones que nos parecen relevantes y entre las que destacamos:

- La formación del profesorado novel debería ponerse en marcha antes de que los noveles dieran su primera clase.
- Es imprescindible que la docencia de calidad sea reconocida institucionalmente como lo es la investigación en la carrera docente.

Palabras Clave: Formación Inicial, Noveles, Docencia

1. Introducción y objetivos

Si hay algo en lo que coincidimos los profesores universitarios es en el hecho de que todos, sin excepción, hemos tenido que pasar por la etapa de profesores noveles. La vivencia de esos primeros tiempos no parece haber cambiado demasiado a lo largo de

los años. Así, los noveles actuales se enfrentan a situaciones, entornos y actitudes muy parecidas, desgraciadamente, a las que se enfrentaban aquellos que eran noveles hace dos décadas o más. Lo que sí parece haber cambiado de forma positiva en estos años es la preocupación de las diferentes universidades por la formación de su profesorado novel. En este sentido, observamos como una amplia mayoría de las universidades españolas han implantado desde hace años cursos de formación inicial destinados a acompañar al profesorado principiante en esa aventura de salto al vacío sin red que suponen, en muchos casos, las primeras clases de los profesores más jóvenes.

Nuestro trabajo se basa precisamente en una de esas experiencias: el Postgrado de Iniciación a la Docencia de la Universidad de Barcelona en un periodo de 5 años. El contacto permanente con más de 200 noveles a lo largo de esos años nos ha permitido ir recogiendo opiniones, reflexiones y valoraciones que trataremos de reflejar en estas páginas, con el objetivo de analizar cuál es la situación actual del profesorado novel en nuestras universidades y hasta qué punto es necesaria una formación específica para este colectivo. Asimismo, se plantea qué carencias consideran nuestros noveles que tienen para ejercer la docencia, qué esperan de la formación que se les ofrece, qué esperan de la institución y cuál es el grado de implicación de las instituciones académicas no sólo en la formación de los noveles sino en el reconocimiento de dicha formación como un activo más a tener en cuenta en la valoración de la carrera docente.

2. Descripción del trabajo

Entre los diferentes retos que enfrenta actualmente la profesión de la docencia universitaria cabe destacar el de la formación del profesorado novel. La importancia de dicha formación se justifica por varias razones, entre las que cabe destacar el hecho de que la docencia universitaria es la única en nuestro país que no requiere legalmente una formación específica en docencia para ejercerla. Es una situación inexplicable pero cierta y que plantea numerosos problemas a todos aquellos que quieren comenzar a ejercer como docentes en el mundo universitario.

Tener alumnos no nos convierte en profesores, nadie nace enseñado para ejercer cualquier profesión y la labor docente no es una excepción. La situación más común es la de que los profesores noveles comiencen a dar clases con un aceptable dominio de los contenidos, pero con una carencia pedagógica alarmante. El contexto en el que acceden los profesores noveles a la tarea docente se caracteriza por la deficiencia en cuanto a formación e información se refiere, no tanto de los contenidos que se imparten, sobre los que suele existir interés por parte de los propios departamentos a los que pertenecen, sino en cuestiones pedagógicas e incluso logísticas sobre cómo se ha de conducir una clase.

Dicha falta de información, de conocimientos o de técnicas pedagógicas tampoco se soluciona a día de hoy durante la formación de doctorado, en la que no se trabaja una de las tareas definitorias del docente universitario: la docencia.

Los noveles se encuentran habitualmente con un escenario en el que la actividad investigadora es la vía para conseguir el reconocimiento dentro de cada disciplina y para lograr, en caso de que sea posible, una plaza de profesor, provocando desgraciadamente la despreocupación por las otras dos vertientes del profesorado universitario: docencia y gestión.

Si bien parece fácil escribir sobre noveles, creemos que es mucho mejor conocer lo que ellos piensan, y esa es la razón por la que nuestro trabajo se centra en las opiniones, comentarios y reflexiones de los noveles que participaron en los cursos de formación de la Universidad de Barcelona durante cinco años.

A partir de toda la documentación, opiniones y reflexiones recogidas a lo largo de estos años, planteamos una serie de preguntas a las que este trabajo pretende dar respuesta:

1) ¿Qué es un profesor novel?

Entendemos que la etapa de profesor novel es aquella que abarca los tres primeros años de ejercicio, aunque algunos investigadores prefieren extenderla hasta los cinco primeros años. Con independencia de que efectivamente se puedan considerar noveles tanto unos como otros, la experiencia del Postgrado nos mostró que es considerablemente distinta la situación y los problemas a los que se enfrentan los noveles con menos de tres años de experiencia y aquellos que llevan cuatro o cinco años, siendo sus necesidades de formación claramente distintas.

Los noveles a los que hacemos referencia en este trabajo coinciden totalmente con los que Boice (1991) denominaba inexpertos, es decir aquellos profesores que nada más finalizar sus estudios universitarios afrontan tareas de docencia universitaria. Coinciden asimismo con la definición de Feixas (2002) quien señala que, en general, el profesor novel universitario es una persona joven, recientemente graduada en la universidad, con alguna experiencia a nivel profesional, pero no con más de tres años de experiencia docente universitaria, a la cual accede a través de un cargo docente como profesor ayudante, becario o asociado.

2) ¿Qué ventajas y qué limitaciones tiene ser un profesor novel? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones?

En el curso de Postgrado objeto de nuestro trabajo se intentó desde el primer momento que hubiera representación de cada uno de los centros de la Universidad de Barcelona. Si bien eso no fue posible en un primer momento, cabe señalar que a día de hoy todos los centros de la UB han tenido en algún momento profesores noveles que han recibido formación específica. Dicha heterogeneidad en la composición del grupo hizo que también hubiera casi tantas tipologías de novel como asistentes al Postgrado.

No hay por tanto un modelo de novel al que podamos referirnos cuando hablamos de los participantes en dicho curso, aunque sí que podemos destacar aquellos aspectos en los que existía un consenso notable cuando se les pedía que explicaran cómo se veían a sí mismos en tanto que profesores noveles, y qué ventajas e inconvenientes creían que se derivaban del hecho de serlo.

Atendiendo a esas coincidencias, podemos destacar lo siguiente: los profesores noveles tienen ante sí una serie de oportunidades, al tiempo que adolecen de ciertas limitaciones y condicionantes.

Si hacemos referencia en primer lugar a las oportunidades, de entre las que ellos destacaban cabría señalar las siguientes:

- La que era considerada por todos los noveles, sin excepción, como la principal ventaja, es a menudo también considerada por ellos mismos como un inconveniente: su juventud y por tanto la cercanía de edad con sus estudiantes.

Según ellos mismos manifestaban, el profesor novel suele ser una persona joven que hace poco tiempo que acabó la carrera y eso hace que tenga una visión real de los verdaderos problemas que el estudiante tiene en la misma titulación cursada y tiene una proximidad de actitudes realmente vividas. Tiene un conocimiento más claro del estudiante y dispone de más herramientas para entender diferentes comportamientos del alumnado. Lo consideraban una ventaja dado que se genera una mayor proximidad con el estudiante, lo que favorece sin duda que se genere un ambiente mucho más proclive a preguntar libremente. Según una parte importante de los noveles, los estudiantes preguntan más al profesor novel que al senior porque el novel impone menos distancia, les resulta más cercano, todavía no acaban de verlo propiamente como un profesor.

- Otra característica señalada como ventaja hace referencia a la motivación y el entusiasmo con que emprenden la tarea docente, su preocupación por el hecho de que el estudiante aprenda. La energía y el entusiasmo del profesor novel ayudan a crear un clima más positivo en clase, dado que el profesor novel no está viciado de años de profesión y por tanto estará siempre más predispuesto a aceptar cualquier cambio necesario.
- A las dos anteriores podrían añadirse las siguientes: llegan con capacidades actualizadas e ideas frescas; no tienen aún un estilo profesional definido, quizás porque no están tan arraigados a sus rutinas docentes y a prácticas tradicionales; tienen gran disposición a emprender proyectos innovadores, que ciertamente en la práctica les angustia, les exige mucho esfuerzo y no tienen la certeza de los resultados, pero que también les satisface; sus resistencias al cambio están muy debilitadas, quizás por sus inseguridades y su inexperiencia.

En cuanto a las limitaciones y condicionantes, cabe señalar que los aspectos que los noveles consideran más problemáticos en su primera etapa de docencia son los siguientes:

- Para la mayoría de profesores noveles su incorporación a la docencia universitaria, más que una entrada en la universidad es una continuación. Se encuentran en un tránsito de alumnos a profesores, en el que han de superar ciertas dificultades de identidad profesional, de competencia, y otras derivadas de su nuevo estatus de profesor y de pertenencia a un nuevo grupo. Pasan de alumnos a profesores sin que se les forme para llevar a cabo una parte esencial de su actividad profesional: la docencia. Como ya se ha comentado anteriormente, la formación de doctorado no cubre este ámbito de formación.
- La inseguridad es otra limitación que los noveles señalan como importante. A la limitación derivada de entrar a formar parte de un nuevo entorno, se añade la de no conocer a fondo los contenidos de la materia, y de ahí surge también el miedo a las preguntas que temen no saber responder. En una primera etapa el novel se cuestiona si dispone de las cualidades necesarias para ser un buen docente, si será capaz de generar motivación en el alumnado a pesar de todo el entusiasmo con que aborda sus primeras clases, si podrá transmitir el conocimiento con un discurso adecuado al nivel de exigencia.
- Una tercera limitación sobre la que existió notable consenso hacía referencia a la dificultad por parte del profesorado novel de conseguir una buena organización y

distribución de su tiempo: el miedo a no ser capaz de llenar el tiempo asignado a la clase hace que en sus primeras sesiones docentes el novel prepare material para el doble de tiempo del que necesitará realmente.

- La evaluación del alumnado es otra de las grandes preocupaciones de los profesores noveles: el temor a no calificar de una manera justa, a no ser capaces de seleccionar el tipo de prueba adecuada en cada situación, y sobre todo el no saber cómo enfrentarse a una posible revisión de examen con el estudiante, ser flexibles o no, hasta qué punto, etc.
- La relación con los estudiantes sobresale también entre sus preocupaciones. Se preguntan cómo motivarles, cómo conseguir despertar y mantener en ellos el interés hacia la asignatura, y cómo encontrar el nivel justo de explicación, sin caer en el peligro de explicar obviedades que todos conocen ni con un grado de complejidad que la mayoría no pueda comprender.
- Una última limitación, pero no la menos importante, hace referencia a los aspectos sociolaborales. La precariedad laboral en la universidad es tan grave o más que la que sufren las mismas generaciones en otros entornos. Si bien las universidades están absolutamente implicadas en la formación del profesorado novel, una parte importante de profesorado que recibió formación en el Postgrado, se ha visto obligada en años posteriores a abandonar la docencia universitaria o a cambiar de universidad para poder seguir con su carrera docente.

3) *¿Qué entienden los profesores noveles por un buen docente? ¿Varía su concepción de la docencia al pasar de alumnos a profesores?*

La mayoría de noveles responden a esa pregunta a partir de su experiencia como estudiantes, es decir, reflexionando sobre aquellas cualidades que hacían que como alumnos calificaran a un profesor como “buen docente”. Y es lógico que sea así, dado que, como hemos comentado anteriormente, se encuentran todavía en esos primeros años de tránsito de estudiantes a profesores.

Sus respuestas gozaban de un amplio consenso a la hora de señalar las cualidades de un buen docente:

- Ser un buen comunicador.
- Ser una persona abierta, respetuosa y tolerante.
- Ser entusiasta y motivador.
- Ser competente y dominar la materia.
- Saber gestionar los conflictos en el aula.
- Facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Provocar intelectualmente a los estudiantes y despertar su capacidad crítica y argumental.
- Formar y desarrollar las posibilidades comunicativas del alumnado.
- Lograr que los estudiantes se interesen por la materia empleando eficientemente estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas a los objetivos del curso.

- Evaluar de acuerdo a los objetivos y contenidos del curso y proporcionar un feedback a los estudiantes.

Respecto a la segunda pregunta planteada en este apartado, si varía o no su visión de la docencia al pasar de alumnos a profesores, algunos noveles comentaban que su visión sobre la docencia había variado sustancialmente a lo largo del tiempo, siendo bastante diferente en la etapa de alumno que en la de profesor. Según sus propias palabras, de alumnos les resultaba difícil ponerse en la piel de un profesor, porque, en general, desconocían las dificultades con las que se encuentran los docentes, y se centraban fundamentalmente en sus necesidades inmediatas como estudiantes. A partir del momento en que reciben el encargo docente acostumbran a surgir toda una serie de dudas y preocupaciones asociadas a enfoques que nunca antes se habían planteado, se dan cuenta de que para dar clase no es suficiente con dominar una materia.

En palabras de un novel: “Cuando era alumno me interesaba no sólo aprender sino también demostrarlo y, por tanto, aprobar. Esta inquietud se olvida en gran medida cuando eres profesor, te marcas el objetivo de que el alumno aprenda, y piensas que, si lo consigues, el aprobado será seguro.”

Sin embargo, prácticamente todos estaban de acuerdo en que su concepción de la docencia no había variado demasiado en lo referente a los elementos esenciales que definían una buena docencia y destacaban la importancia que otorgaban, en ese tránsito de alumno a profesor, a los modelos mentales sobre los buenos y malos profesores que hasta entonces habían tenido, intentando emular los aspectos más positivos y tratando de alejarse lo más posible de aquellos comportamientos que en su día les habían provocado mayor rechazo.

4) ¿Es compatible la investigación con el período de formación del profesorado novel?

Un número considerable de profesores noveles consideran que la gran mayoría del profesorado establece una diferencia muy notable en cuanto a su valoración de la docencia y de la investigación. En muchos casos, la docencia es considerada como una carga obligatoria, de manera que el objetivo se sitúa en cumplir las horas asignadas invirtiendo el mínimo esfuerzo. Por el contrario, la investigación es una actividad que genera más prestigio y currículum académico.

Por esa razón, el profesorado acostumbra a tener el concepto (razonable, por otra parte) de que lo más productivo es dedicarse lo máximo posible a la investigación, especialmente durante las primeras etapas de la carrera académica. Esta baja consideración de la actividad docente en el currículum académico se da también a nivel institucional, tal como queda reflejado en los criterios de acreditación definidos en las diferentes figuras de profesorado.

Un buen número de noveles consideraba bastante decepcionante que en un momento como el actual, la docencia no presente el debido apoyo y reconocimiento institucional que sería deseable. Consideran que es un motivo de desánimo para la gente joven que tiene vocación docente.

No es de extrañar, por tanto, que algunos de los noveles manifestaran que puntualmente se habían sentido culpables por dedicar tiempo a planificar la asignatura o a prepararse las clases, “robándole” tiempo a su actividad investigadora. Y no es de extrañar tampoco que, pese a su interés y entusiasmo por la docencia y por la formación, tengan

ciertas reticencias, aunque sean puntuales a dedicar su tiempo y esfuerzo a la realización de un Postgrado de iniciación a la docencia.

De hecho, la decisión de formarse como docente y no sólo como investigador, es una opción arriesgada con un altísimo coste de oportunidad para los noveles, cuando la disyuntiva no debería ser formarse como docentes o investigadores, sino que ambas deberían ir ligadas.

Para los profesores noveles el problema radica, por tanto, en la falta de reconocimiento institucional digno y suficiente de la docencia en los procesos de selección y acreditación del profesorado. Mientras no mejore el reconocimiento de la docencia y se aproxime al de la investigación, continuará habiendo más voluntarismo que profesionalidad en la dedicación y en la atención del profesorado novel a la función docente.

5) ¿Qué esperan nuestros noveles de la formación y cómo la valoran?

Cabe señalar que cuando al principio de cada curso se preguntaba a los profesores noveles qué esperaban de la formación, su respuesta mayoritariamente era la siguiente: encontrar respuestas claras y aplicables a las situaciones problemáticas con las que se habían ido encontrando en el aula, o con las que creían que podían encontrarse. Un profesor novel quiere consejos concretos y fácilmente aplicables, y en este sentido, en más de una ocasión utilizaban la expresión “recetas útiles” para referirse a sus expectativas respecto a la formación.

Si bien esa era una de las respuestas más comunes, no era en absoluto la única. Sus expectativas respecto a la formación se centraban fundamentalmente en dos ámbitos: por un lado, en los aspectos pedagógico-didácticos: estrategias docentes, planificación de la docencia, mejora de las clases magistrales, estrategias de participación en el aula, estrategias de aprendizaje, trabajo con grupos grandes, metodologías docentes y métodos de evaluación. Y por otra parte en los aspectos de relación con el alumnado: interacción con los estudiantes, cómo actuar con alumnos conflictivos, cómo mantener el orden en el aula, etc.

Respecto a la valoración que los noveles realizan de la formación recibida, cabe señalar que en general es muy positiva. Hay que decir que el colectivo con el que trabajábamos era un colectivo muy motivado, puesto que la formación era absolutamente voluntaria.

Por otra parte, en el caso del Postgrado al que estamos haciendo referencia, los noveles, además de estar obligados a asistir a un porcentaje determinado de sesiones de formación, debían presentar al final del curso una Carpeta Docente, consistente entre otras cosas en una reflexión personal sobre la docencia, el entorno en que se desarrolla y lo que significa ser un profesor novel. Si bien, cuando a principio de curso se planteaba el tema, la reacción primera de los noveles era la de enfrentarse a un trabajo complicado del que no acababan de ver qué podía aportarles, y lo veían como una carga, hay que decir que absolutamente todos los noveles con los que hemos trabajado en estos años, han acabado reconociendo que la realización de la carpeta Docente había sido para ellos una experiencia muy positiva, calificándola en una buena parte de los casos como una tarea gratificante y entretenida, además de todo un ejercicio de reflexión y aprendizaje.

En sus valoraciones destacaban, entre otros aspectos, los siguientes:

- La necesidad de que exista dicha formación, que, según sus propias palabras, viene a cubrir un vacío en la formación de los profesores noveles que difícilmente podría ser subsanado de otra manera, salvo mediante la experiencia propia y la realización constante de cursillos. Destacan que en el momento de su contratación a los noveles se les valoran sus conocimientos, pero nunca su experiencia o aptitudes para la docencia.
- La formación les ha permitido y les ha obligado a realizar una reflexión acerca de en qué consiste la labor docente, ayudándoles a identificar sus puntos fuertes y débiles. Les ha servido principalmente para ordenar ideas, centrar los objetivos a seguir en su tarea docente presente y futura, para tener ideas nuevas sobre cómo mejorar su docencia, y para cambiar su visión de la docencia a muchos niveles. Si bien es cierto que en cada sesión del Postgrado se ponía el énfasis en uno u otro aspecto de la docencia universitaria, señalan los noveles que el conjunto del Postgrado les ayudó a consolidar algunos aprendizajes y a complementar otros sobre la actividad docente en la universidad.
- Por encima de cualquier otro aspecto positivo, valoran el hecho de que el Postgrado les permitió conocer diferentes modelos de trabajo, compartir desde la voz del profesorado novel su experiencia, el proceso docente, las situaciones problemáticas con las que se han encontrado y cómo van resolviéndolas. Consideran que ha sido una oportunidad de compartir el reto de la docencia universitaria y de trabajar, en profundidad, algunas de las oportunidades que ofrece la misma.
- Incluso en aquellos casos en los que los noveles gozaban ya de formación psicopedagógica por proceder de carreras de ese ámbito, señalaban que la formación recibida en el Postgrado les había obligado a detenerse a pensar y reflexionar sobre detalles que tal vez habían oído y trabajado durante sus estudios pero que en aquel momento les parecían lejanos y que sin embargo actualmente podían ver su aplicación directamente, las complicaciones que podían surgir, ideas y consejos para afrontarlas, etc.
- La Carpeta Docente ha cumplido perfectamente su objetivo de actuar como un mecanismo de reflexión y análisis sobre la tarea docente. El hecho de reflexionar individualmente sobre la propia docencia obliga por un lado a buscar información y a documentarse, acompañado de todas las sesiones y materiales del curso, y al tiempo a relacionar dicha información con las propias vivencias y experiencias, lo que produce un resultado muy personal y de enorme implicación.

Una buena parte de los noveles comenta que, sin la obligación de realizar la Carpeta Docente, es posible que no se hubieran detenido a realizar ese ejercicio de reflexión, que les ha ayudado a definir de una forma clara sus metas, sus problemas, sus mejoras y sus objetivos docentes. Como señalan algunos, la falta de tiempo y las obligaciones investigadoras impiden pararse a reflexionar sobre la tarea docente. En este sentido, la Carpeta Docente aporta un valor añadido claro: la obligación de pensar y reflexionar sobre la práctica diaria como docentes, cuando lo habitual es la falta de reflexión al respecto.

6) *¿Es precisa una formación específica para el profesorado novel?*

La respuesta a esta pregunta viene prácticamente dada por el apartado anterior: si atendemos a cómo han valorado los noveles el haber recibido formación específica para su colectivo, habría que responder que es absolutamente necesaria. Si a ello añadimos que, como ya se ha comentado anteriormente, los profesores universitarios son los únicos profesionales de la educación reglada en España que no reciben formación previa para el desarrollo de su actividad, dicha formación se convierte en imprescindible.

Es sabido que los profesores universitarios, noveles o no, están permanentemente evaluados en el ejercicio de su actividad investigadora. Sin embargo, los controles en la calidad de su enseñanza son prácticamente inexistentes, de tal modo que dicha calidad acaba convirtiéndose en muchos casos en un ejercicio de responsabilidad de cada docente.

El profesor novel, en la mayoría de los casos, llega a su primera clase sin experiencia docente previa y sin formación específica en ese terreno. El relato de sus primeras clases que a lo largo de estos años hicieron nuestros noveles nos mostraban una realidad casi homogénea en la que eran avisados con poco tiempo y escasa ayuda de que a partir de un momento determinado debían hacerse cargo de varios temas de un programa o incluso de un curso entero. Las ocasiones en que ese proceso iba acompañado de apoyo por parte de compañeros experimentados o de consejos, materiales didácticos, etc., han sido, lamentablemente, la excepción.

Si bien, como ya se ha comentado, los noveles valoran muy positivamente la formación recibida, también es cierto que muchos de ellos consideran que hubiera sido muy positivo haber recibido también una formación previa a su primera clase, lo cual significa que probablemente habría que establecer dos niveles de formación para el profesorado novel: una formación en el período anterior a su incorporación efectiva como docentes, y una formación-acompañamiento a partir del momento en que comienzan a ejercer su docencia. En esta segunda etapa cobra especial relevancia el papel de los profesores experimentados que están a su lado, ya sea como mentores específicamente o bien como ayuda puntual en algunas de sus inquietudes o dificultades.

Una parte importante de los noveles consideraba, asimismo, que además de ser importantes los dos tipos de formación anteriormente citados, resultaría también muy necesario recibir formación específica sobre la docencia en cada uno de sus respectivos ámbitos de conocimiento, dado que se trata de situaciones, entornos, tipos de estudiante, etc., muy distintos unos de otros y con peculiaridades específicas muy acusadas en algunos casos.

7) ¿Es necesario el papel del mentor en el período de formación del profesorado novel?

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el asesoramiento y la mentoría para profesores noveles puede resultar de gran ayuda en el inicio del ejercicio de la docencia, ya que reduce incertidumbres en el profesorado, minimiza el riesgo de dejar en un segundo plano el interés por la docencia, y favorece el logro de los niveles de calidad y excelencia propios de la enseñanza universitaria.

Según Sánchez y Mayor (2008) “los mentores son profesores que gozan de experiencia profesional, que manifiestan cierta sensibilización ante los problemas docentes y organizativos, que asisten a profesores nuevos en la institución o a colegas con menos

experiencia y les ayudan a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelven. Personas que guían, aconsejan y apoyan a otras que carecen de experiencia y que están dispuestos a facilitar el desarrollo profesional de sus compañeros.” A esa definición, con la que estamos en total acuerdo, nos pareció interesante añadir además algunas ideas sobre cuál debía ser la relación de mentoría. En este sentido, acudimos a Raggins y Cotton (1999), quienes diferencian entre relaciones formales e informales de mentoría. Mientras que las primeras siguen una planificación rigurosamente establecida, la mentoría informal se basa fundamentalmente en una relación que nace y se desarrolla de una forma espontánea.

Esta última fue la que transmitimos a los noveles cuando les pedíamos que eligieran a su mentor. Se trataba, por tanto, de una elección libre por parte del novel y que debía contar, por supuesto, con la aceptación por parte del mentor. A su vez, a los mentores les solicitábamos que ayudaran a los noveles a introducirse en la cultura de la profesión, del departamento y de la institución, al tiempo que los acompañasen y guiasen en el ejercicio de su docencia, y en caso de que ambos estuvieran de acuerdo, el mentor asistía a alguna clase del novel, con el ánimo de comentarla y analizarla juntos posteriormente. Del mismo modo, el novel podía asistir a clases de su mentor y trabajarlas conjuntamente.

Si bien, por tratarse en suma de relaciones humanas, las experiencias fueron muy diversas, podemos señalar algunos aspectos que nos parecen de interés:

- En general, la experiencia fue valorada muy positivamente por parte de los noveles y de los mentores, tanto desde el punto de vista personal como profesional, destacando la repercusión que esta experiencia había tenido en su propia labor docente.
- De las opiniones vertidas por los mentores destacamos la valoración muy positiva que hacían de su relación con profesores noveles, de conocer sus dudas y preocupaciones sobre la docencia y sobre su futuro laboral, que les había obligado a reflexionar sobre su propia labor docente, y a buscar elementos de mejora.
- De las opiniones expresadas por los noveles cabe señalar la valoración muy positiva que hacían de la labor del mentor como ayuda para comprender la cultura de la institución, de la labor de asesoramiento en todo lo que hacía referencia a su práctica docente, así como en la elaboración de la Carpeta Docente.
- La experiencia fue tanto más positiva cuanto menos formal fuera la relación previa existente entre mentor y novel. En aquellos casos en que la elección no fue del todo libre, si bien no resultó una experiencia negativa, ninguno de los dos pudo aprovechar al máximo lo positivo de la relación.

En todo caso, la experiencia acumulada en todos estos años muestra claramente que la mentoría constituye, sin duda, un elemento indispensable para la formación del profesorado novel, si se pretenden conseguir las finalidades que se plantean en los programas destinados a su formación.

8) *¿Existe una implicación de las instituciones universitarias en la formación del novel?*

A día de hoy la mayoría de universidades españolas presentan entre sus programas de formación alguno dedicado a la formación inicial del profesorado. En ese sentido, la respuesta a la pregunta planteada sería positiva: las universidades cuentan en su mayoría con programas de formación para profesorado novel.

Sin embargo, hablar de implicación de las instituciones universitarias en la formación del novel significa mucho más que ofrecerles programas de formación. Las instituciones universitarias que tienen un mayor grado de incidencia en la docencia (centros y/o departamentos, según el caso) deberían implicarse en la formación de su profesorado novel desde antes de su incorporación a la docencia, durante su etapa inicial, y analizar hasta qué punto esa formación y seguimiento tiene o no una incidencia real en la mejora docente no sólo de los propios noveles sino también de su entorno más inmediato.

A lo largo de estos años hemos podido comprobar cómo el paso de algunos noveles por los programas de formación inicial ha revertido de forma muy positiva en la docencia de sus áreas o de sus departamentos. Los noveles, cuando se les ha permitido participar en la planificación docente, han incorporado nuevas ideas, metodologías activas, nuevas tecnologías, etc., que en muchos casos han tenido efectos de verdaderas innovaciones docentes.

Como contrapartida, sin embargo, también es cierto que se ha dado la situación contraria. Algunos departamentos no sólo no han facilitado la formación de los noveles, sino que han vivido absolutamente al margen de ella, cerrando las puertas a cualquier proyecto innovador planteado por los profesores más jóvenes, a pesar de tratarse en la mayoría de casos de innovaciones realmente interesantes y en perfecta armonía con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

Ese breve periodo de formación que supone el Postgrado de iniciación a la docencia necesita, para ser verdaderamente efectivo en sus resultados, que al novel no se le deje solo en su docencia a partir de ese momento. En definitiva, que sus compañeros más experimentados le acompañen también en esa primera etapa, apoyándole, escuchándole, y mentorizándole.

3. Conclusiones

Si bien a lo largo de la realización del trabajo hemos podido llegar a varias conclusiones respecto de cada una de las preguntas planteadas, podemos avanzar aquí algunas conclusiones de carácter más general.

- La formación del profesorado novel debería ponerse en marcha antes de que los noveles dieran su primera clase. La experiencia muestra que las mayores preocupaciones de dicho profesorado se centran en el desconocimiento de cómo hacer frente a determinadas situaciones de conflicto.
- Es imprescindible que el profesor novel reciba en su primera etapa una formación específica que le permita desempeñar lo mejor posible la función docente.
- Es imprescindible también que la docencia de calidad sea reconocida institucionalmente como lo es la investigación en la carrera docente, y se destinen a su mejora los recursos necesarios.

- La mayoría de profesores noveles consideran que ha habido un cambio importante en su percepción de la docencia y de la filosofía que hay tras la misma desde su etapa de estudiantes hasta el momento en que empiezan a ejercer la docencia, si bien no han variado prácticamente aquellos elementos que consideraban esenciales de un buen docente y de una buena docencia.
- La práctica totalidad de noveles que participaron en el curso consideran muy positiva la experiencia de tener como compañeros en su formación a profesores de otras áreas, por la posibilidad de compartir experiencias. Sin embargo, consideran imprescindible una formación específica en docencia de cada una de sus áreas.
- Todos ellos consideran que la formación en docencia les ha servido como mínimo para plantearse preguntas acerca de su actividad como docentes. Se hacen conscientes de la complejidad de la función docente en la universidad, y de la necesidad de recibir no sólo una formación teórica sino también una capacitación didáctica y la adquisición de determinadas habilidades básicas.
- La mentoría constituye, sin duda, un elemento indispensable para la formación del profesorado novel, si se pretenden conseguir las finalidades que se plantean en los programas destinados a su formación. Ahora bien, parece imprescindible para su buen funcionamiento que exista una buena relación personal y profesional entre el mentor y el mentorizado.
- Si bien las universidades están absolutamente implicadas en la formación del profesorado novel, una parte importante de profesorado que recibió formación en este curso, se ha visto obligada en años posteriores a abandonar la docencia universitaria o a cambiar de universidad para poder seguir con su carrera docente. La precariedad laboral sigue siendo, desgraciadamente, una característica del entorno del profesorado novel. Es importante generar los incentivos necesarios para que los jóvenes profesores se dediquen a la docencia con profesionalidad y apreciando esta tarea.

4. Referencias

- Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Boice, R. (1991). Quick starters: New faculty who succeed. *New directions for Teaching & Learning*. Vol. 1991, Issue 48.
- Colén, M.; Cano, E.; Lleixà, T. y Medina, J.L. (2000). Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. Comunicación presentada en el 1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación(CIDUI). Barcelona: ICE-UPC-UAB-UB.
- Conde-Jiménez, J.; Martín-Gutiérrez, A.; Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU (Revista de Docencia Universitaria)* Vol. 12 (4), Septiembre-Diciembre 2014, 141-160
- Escartín, J.; Grau, V.F.; Pallás, J. y Ruiz, C. (2008). El docente novel, aprendiendo a enseñar. Ediciones Octaedro/ICE-UB. Colección educación universitaria.
- Encinar-Prat, L., & Gairín Sallán, J. (2019). Informal Learning about Teaching among Novice University Professors. *The Qualitative Report*, 24(12), 3102-3121. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss12/11>.

- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 2, No 1.
- Gold, Y. (1997). Beginning teacher suport. Attrition, mentoring and induction. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher education*. Second Edition, New York: Macmillan, pp. 548-594.
- Imbernon, F. (2004), (6a edición). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Medina-Nicolalde, M.A.; Tapia-Calvopiña, M. P. (2017). ¿Qué debe saber y saber hacer el profesorado novel universitario? *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. Vol.14 No.46, octubre-diciembre 2017
- Ödalen, J.; Brommesson, D.; Erlingsson, J.; Karlsson, J.; Fogelgren, S. & M. (2019) Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities, *Higher Education Research & Development*, 38:2, 339-353, DOI: 10.1080/07294360.2018.1512955.
- Raggins, B.R. & Cotton, J. (1999). Mentor functions and outcomes: A Comparison of Men and Woman and Informal Mentoring Relationships. *The Journal of applied psychology* 84(4): 529-50.
- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. *Claves y controversias*. *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946.

Morfologia da exploração de smartphones no ensino

Francisco Veiga¹, António Andrade²
xfveiga@gmail.com, aandrade@porto.ucp.pt

¹Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

²Centro de Estudos em Gestão e Economia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

As indiscutíveis mudanças originadas pelo sucesso do smartphone, fruto do progresso tecnológico e de uma sociedade hiper-conectada, geram inevitavelmente novos desafios ao sistema educativo, à escola, aos professores e aos alunos. Neste sentido, a presente investigação aborda a sua adoção e utilização dentro e fora da sala de aula, analisando o seu contributo para uma escola mais inovadora e atenta ao mundo real. Assim, serão apresentadas as perceções dos professores relativamente aos benefícios e desafios da sua utilização. Os dados foram recolhidos através de um focus group ao qual se seguiu a análise de conteúdo. Os resultados indicam que a utilização do smartphone é um fator de motivação dos alunos, contribui para a consolidação e melhoria das aprendizagens, e exige empenho, persistência, regras muito bem definidas e um período de formação e habituação dos alunos. Os professores necessitam de tempo para procurar, conhecer e experimentar a miríade de apps que diariamente emergem e que estão disponíveis para uma utilização efetiva dentro e fora da sala de aula.

Palavras Chave: Smartphone, Ensino, Sala De Aula.

1. Introdução

A evolução da tecnologia digital gera incontornavelmente novas oportunidades para inovar, competir e impulsionar o crescimento dos diferentes setores de atividade, lançando ao ensino um permanente desafio na procura de novas competências indispensáveis para tirar delas o melhor partido. Ao longo dos últimos anos, tem-se investido na formação de professores, na melhoria das infraestruturas de rede das escolas, no apetrechamento de salas com computadores pessoais, portáteis, *tablets*, entre outros recursos, sendo estes ainda manifestamente insuficientes face à procura por alunos e professores. No entanto, quando entramos na sala de aula, encontramos muitas vezes subaproveitados e concentrados na secretária do professor, um número considerável de smartphones desligados à espera que chegue a hora do intervalo para serem utilizados.

Assim, é fundamental dinamizar a utilização de tecnologias digitais, nomeadamente do smartphone em sala de aula, pois levam professores e alunos a ter contacto com uma combinação de estratégias e atividades benéficas para os processos de ensino e aprendizagem (Sung, Chang, & Liu, 2016). O simples desenvolvimento de competências para efetuar uma pesquisa na Internet ou na utilização de aplicações para aprofundar um determinado conteúdo é positivo para o aluno nem que seja para aceder a um dicionário *online*. É extremamente importante incentivar os alunos a tirarem proveito de todos os recursos que têm ao seu dispor. Estamos conscientes que, apesar do

seu potencial para utilização em contexto de sala de aula, o smartphone ainda enfrenta uma série de obstáculos, como o tamanho de alguns ecrãs e as dificuldades de digitação e edição de texto (Ozcelik & Acarturk, 2011).

2. Metodologia

Um dos aspetos primordiais de qualquer investigação, independentemente da sua natureza, é o metodológico. Pode considerar-se “com alguma segurança que a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica” (Galego & Gomes, 2005). Na procura de compreender fenómenos através da perspetiva dos sujeitos que os protagonizam, aplicou-se aos professores a técnica de *focus-group*, com o recurso a uma entrevista estruturada como instrumento de recolha de dados. A entrevista utilizada na técnica de *focus-group* permite “(...) aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro do grupo”, assim como compreender as suas perceções, crenças, atitudes, sentimentos e experiências (Galego & Gomes, 2005, p.174). A nossa investigação seguiu uma orientação qualitativa, com base em uma análise de conteúdo (Bradin, 2008, Cohen, Manion, & Morrison, 2013) dos dados recolhidos no *focus-group*. Este processo permite reduzir os dados de modo a possibilitar fazer inferências a partir deles. A opção por esta metodologia deve-se ao reduzido número de professores participantes no estudo e à necessidade de conhecer com rigor e profundidade as suas perceções sobre a utilização do smartphone dentro e fora da sala de aula.

O *focus-group* tinha como objetivos gerais: (i) aprofundar o conhecimento sobre o contexto da utilização do smartphone em ambiente de sala de aula na ESAG, nomeadamente sobre processos e apps utilizados e qual a importância que os professores dão à utilização desta forma de aprendizagem, (ii) recolher elementos que permitam acrescentar aspetos ao trabalho que se tem vindo a desenvolver, nomeadamente o reportório de apps EDUAPP.

Dada a situação pandémica que estamos a atravessar, o convite à participação foi feito via e-mail a nove professores dos quais puderam estar presentes seis. Este *focus-group* realizou-se a distância, via *Microsoft Teams*, no final de fevereiro de 2021. As questões éticas da investigação seguiram os procedimentos comumente utilizados na investigação em ciências sociais, tendo sido usado o consentimento informado, a garantia de confidencialidade, o anonimato e o direito à retirada incondicional do processo de investigação em qualquer fase (Bera, 2011, Cohen et al., 2013).

Participaram no *focus-group* professores de áreas disciplinares distintas, metade do quadro de escola (QE) e a outra metade de quadro de zona pedagógica (QZP). A tabela 7 permite compreender o perfil dos professores entrevistados.

Tabela 1. Descrição da amostra.

	Vínculo	Grupo Disciplinar	Nível ensino e ano(s)	Disciplina(s)	N.º anos na ESAG
E1	QE	Física e Química (510)	3º Ciclo – 7º	Físico-Química	6

E2	QZP	Português (300)	3º Ciclo – 8º	Português	2
E3	QZP	Biologia e Geologia (520)	3º Ciclo – 9º	Ciências Naturais	2
E4	QE	Inglês (330)	Secundário – 11º	Inglês (Nível 7)	20
E5	QE	Matemática (500)	Secundário – 10º e 11º	Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Matemática A	30
E6	QZP	Física e Química (510)	3º Ciclo e Secundário – 9º e 12º	Físico-Química	2

Antes da entrevista foram comunicados os objetivos e clarificaram-se alguns conceitos, como, por exemplo, o que se infere neste estudo como aprendizagem potenciada pela utilização do smartphone dentro e fora da sala de aula. O *focus-group* teve uma duração de duas horas. As transcrições das entrevistas foram entregues aos entrevistados para a necessária leitura, correção e validação.

3. Apresentação dos resultados

3.1. Perceção acerca do smartphone na sociedade

O smartphone é, sem dúvida, o artefacto tecnológico mais comum na mão de um adolescente, jovem ou adulto, não tendo sido difícil aos professores participantes elencarem a multiplicidade de tarefas que o mesmo permite efetuar para além de uma simples comunicação de voz ou texto entre dois utilizadores. Foram destacadas duas características intrínsecas, o “utilitário” e o “lazer”, consideradas sinónimas de conhecimento e aumento da qualidade de vida.

A maioria dos entrevistados destacou aspetos positivos como a “*busca de informação*” E5, o “*(...) registo de momentos (...) temos a hipótese de usar as câmaras de filmar.*” E4, “*(...) também substitui o GPS*” E5, e, apesar de não ser objeto do nosso estudo, foram salientados alguns aspetos negativos, como “*(...) barreira social, (...) as pessoas já não olham umas para as outras, (...), a distração digital evita muitos olhares.*” E3, referindo-se ainda ao modo como algumas famílias estão a tentar lidar com a “omnipresença” do smartphone: “*Aliás, há famílias que até optam por, a partir de uma determinada hora, toda a gente põe os smartphones numa caixinha na entrada de casa e ninguém pode, a partir das oito da noite ou das nove da noite, pegar no seu smartphone*” E2, salientando ainda, “*(...) rouba sono à miudagem que não tem essa relação, nas faixas sociais menos esclarecidas, menos pró ativas na educação dos filhos é um flagelo e dá cabo, portanto, da saúde mental da criança, porque aquilo é aditivo*” E3. Neste ponto o Entrevistado 1 discordou, “*Isso não tem a ver com o smartphone*” e salientou que “*(...) tem a ver com as pessoas, a maneira como as pessoas o utilizam. Tudo que seja máquina, tem tudo a ver, o interesse da máquina, importância da máquina, tem tudo a ver com a forma como as pessoas a utilizam.*” E1.

Ou seja, o problema é outro, “(...) o *smartphone* é mais um dos elementos entre muitos das questões da educação, da parentalidade.” E2.

3.2. Percepção acerca do *smartphone* na sala de aula

Quando inquirido sobre os benefícios da utilização do *smartphone* na sala de aula, o Entrevistado 1 salientou de imediato “*todos*”. A anonimidade foi um dos benefícios salientados pelos professores, sendo uma das características de algumas apps utilizadas em sala de aula, “(...) *anonimidade que pode haver se eu usar algumas aplicações*” E2, que, independentemente do contexto, da disciplina ou do momento, permite recolher informação importante para o professor que, de outro modo, não seria extraída, “(...) *nós usamos aplicações que nos permitiram que os alunos dessem a sua opinião, exprimissem as suas ideias com bastante à vontade, com desinibição, no sentido de poderem explicar o que se passava com eles.*” E4.

A par das “(...) *propostas e sugestões de melhoria*” E1, na opinião do Entrevistado 3, “*é um voto de confiança que o próprio professor está a dar ao dar-lhes uma ferramenta que lhes permite o anonimato.*” E3. Para além do anonimato, foram realçadas as características de processamento, de memorização e de acesso a um mundo de informação, a partir do *smartphone* ao dispor de todos os alunos e professores, pronto para ser utilizado.

Outra vantagem salientada pelos professores está relacionada com o espaço de sala de aula, com a pedagogia e com um melhor acompanhamento das aprendizagens individuais dos alunos.

*“O espaço de aula, na minha perspetiva, deverá ser sempre uma oficina, e o *smartphone* consegue, de alguma forma, criar essa oficina no espaço individual de cada aluno, portanto, cada aluno, no seu lugar, na sua mesa, consegue ter acesso a toda essa oficina, imaginária e ideal de uma sala de aula.”* E2

A par da sala de aula e da pedagogia, vem o envolvimento do aluno, “*Acho que se consegue suscitar neles uma vontade de saber, de procurar, de incitar a capacidade de pesquisar também, que não conseguíamos há algum tempo atrás*” E2, a confiança, “*O aluno fica mais confiante, mais seguro.*” E1

A utilização do *smartphone* em sala de aula varia entre professores e disciplinas, exigindo do professor alterações pedagógicas e didáticas no seu dia a dia. “*O *smartphone* pode ser usado na escola desde que seja para fins pedagógicos e quem decide isso é o professor. Quem sabe pedagogia dentro da sua sala de aula é o professor.*” E1. Não existe um “*standard*” de utilização, seja pontualmente ou em todas as aulas, o papel do professor é muito importante.

“É o professor que leva, é o professor que controla, é o professor que pensa antes o que vai dar aos alunos. Eles são os recetores.” E2

E na opinião dos professores, os alunos, por sua vez, em sala de aula descobrem, aprendem, envolvem-se, inovam e participam mais.

*“Acharam uma novidade fantástica. Ao usarem, por exemplo, o *padlet* e verem o que estavam a escrever e viam lá, acotovelavam-se uns aos outros.”* E4

“(...) eles ficam mais confiantes também, mais seguros.” E2

Todo este mundo de descoberta leva a que os professores também se habituem e vejam, nessa prática pedagógica, vantagens que os levem a dizer “(...) *como professora no século XXI, sinto muita dificuldade em trabalhar com os alunos sem o acesso ao smartphone.*” E2.

3.3. Atitude dos alunos com o smartphone em sala de aula

O debate relativo à análise da atitude dos alunos com o smartphone em sala de aula desenvolveu-se em torno da distração, da motivação e da necessidade de estabelecimento de regras.

O fator de distração é um ponto sensível, mas superado quando o professor despende algum tempo na preparação dos alunos para a sua utilização em contexto de sala de aula. Existem, no entanto, situações em que o smartphone é fator de distração quando o aluno pede para ir à casa de banho para o poder consultar ou quando está a receber uma atualização constante de mensagens das redes sociais. Embora consciente deste perigo, o Entrevistado 2 salienta que “*Os alunos (...) distraem-se nem que seja com o fio de cabelo que se enrolou num botão do casaco*” e destaca o facto de “*(...) estamos a passar por uma transformação grande, daqui a uns anos isto já é perfeitamente banal, faz parte do “casaco” levar o telemóvel e o seu uso, mas isto se calhar, eu tenho uma perspetiva um bocadinho, talvez, futurista.*” E2

Seguimos com a motivação do aluno. Quando o professor utiliza o smartphone em sala de aula, uma das reações mais salientadas é: “*(...) acharam uma novidade fantástica.*” E5, notando-se mudanças de atitudes e no empenho dos alunos quando o utilizam, “*Eu acho que o empenho e o compromisso dos alunos quando têm que realizar algo com o telemóvel é muito maior. Estão muito mais focados do que quando é sem, não tem comparação.*” E1.

A utilização do smartphone em sala de aula ainda não é prática comum a todos os professores, havendo, ainda, um longo caminho a percorrer, apesar de ter sido, de um certo modo, acelerado dada a situação pandémica que atravessámos ao longo deste último ano.

“*(...) verbalizam muito isso porque, por aquilo que eu percebo, há mesmo muitos professores que dizem que nem sequer podem, tem que estar mesmo na mochila.*” E2

A implementação de atividades didáticas em sala de aula passa por um processo em que o professor tem de estabelecer regras e os alunos têm de aprender a aprender com o smartphone. Seja no ensino básico ou no secundário, os primeiros contactos com o smartphone em atividades exige um tempo de adaptação acompanhado de muita atenção, paciência e persistência. Os alunos não são todos iguais, uns têm mais dificuldades, outros menos e, consequentemente, velocidades diferentes de adaptação e destreza no manuseamento do smartphone e dos seus serviços telemáticos.

“*É preciso dar tempo a eles habituarem-se a uma realidade que é muito diferente. Eu sei que eles se adaptam depressa, mas às vezes nós pensamos que eles se adaptam mais depressa do que de facto acontece e os ritmos de adaptação também não são iguais, não ocorrem todos à mesma velocidade.*” E1

3.4. Tipos de utilização dentro e fora da sala de aula

3.4.1. Formas de contacto com o smartphone

As atividades dinamizadas com recurso ao smartphone são diversificadas e variam entre professores mas, no entanto, registam-se algumas semelhanças. Há quem trabalhe em oficina, o que lhe permite um apoio individual às diferentes necessidades dos alunos, porque eles são diferentes, uns são mais extrovertidos, outros, por sua vez, são reservados e muito tímidos. A liberdade que o professor concede aos alunos ao permitir outras formas de comunicar exige dele uma resposta célere, que é facilitada com o recurso ao smartphone.

“Não há um trabalho, uma frase que eles me escrevam no chat, quer seja da matéria, ou outras, eles fazem textos autónomos a cada passo e não há nada que eu não responda individualmente.” E2

A introdução do smartphone em contexto de sala de aula não tem de ser complexa, não necessita obrigatoriamente de uma panóplia de plataformas e apps complexas, mas pode começar por uma tarefa muito simples com uma app nativa como, por exemplo, o cronómetro, e, à medida que se vai desenvolvendo uma tarefa, os alunos, com a sua destreza e imaginação, encontram novas formas de interação enriquecendo a atividade e a aprendizagem.

“(…) quando fazíamos experiências, o telemóvel era o cronómetro. (...) eu digo, vocês vão usar o telemóvel como cronómetro, aí é, “altamente” (...) e depois acabei por ver que alguns miúdos vão para além disso, “ei, professora eu era capaz de ver isto melhor se filmasse e depois andasse devagar ou andasse para trás e, se andasse para trás, também é capaz de ficar giro”. E6

A diversidade de utilização varia entre os professores e a diversidade de atividades escolhidas envolvem o aluno e permitem o desenvolvimento de outras competências nem sempre relacionadas com a matéria em estudo tais como o raciocínio e a criatividade.

“Fazemos mapas mentais, só uso o popplet que é o que eu acho mais apelativo para eles, porque é super simples.” E1

“Eles constroem e elaboram recursos com apps de telemóveis de vídeo e de edição de vídeo e, por exemplo, nós no ano passado fizemos no 8.º ano: apresentei-lhes uma simulação, era sobre os fatores que influenciam a velocidade das reações. Uma simulação tem movimento e eles tinham que apanhar os “print screens” para verem como é que as curvas se desenrolavam para cada variável. E depois houve alguém que disse, “isto no meu telemóvel dá para fazer gravação de ecrã”; então fizeram gravação da própria simulação no telemóvel.” E1

“(…) para fazer diagnósticos utilizo muito aplicações, tipo Mentimeter, e às vezes, também uso Wooclap, embora esteja mais a falar da experiência na sala de aula mesmo e uso o Jigsaw porque dá-lhes as soluções, mas antes deles verem as soluções dos exercícios, por exemplo, eles têm que construir a solução toda em forma de puzzle e eles acham muita piada.” E1

Todas as atividades desenvolvidas por alunos exigem rigor e, nesse contexto, é imprescindível uma orientação adequada com regras bem estabelecidas, assim como uma posterior correção e apresentação. Os alunos valorizam, redobram a sua atenção, aprendem e retiram aprendizagens e ideias para trabalhos futuros.

3.4.2. Desafios

Quando inquirimos sobre os desafios do smartphone em sala de aula, o nosso objetivo era procurar aspetos relacionados com a vontade de utilizar, de aprender mais, para identificarmos aspetos positivos e desafiantes para partilha, mas aconteceu exatamente o oposto: os participantes partilharam alguns aspetos muito relevantes, mas com impacto negativo, e as dificuldades sentidas.

“(...) eu acho que é a dificuldade maior e, para mim, o que me custou mais, foi encarar o telemóvel como mais uma coisa que eles tinham ali.” E6

“Um dos desafios que eu sinto para mim, professor, é a quantidade e a não certeza de qualidade, por um lado, da informação e, por outro lado, das aplicações, das 1001 apps que existem para 1001 coisas e eu sinto-me mais uma gotinha de água no oceano e isso dá-me insegurança e frustração.” E2

3.4.3. Barreiras a uma maior utilização

A multiplicidade de atividades que podemos realizar dentro e fora da sala exige muita imaginação, organização e planeamento, *“Olha agora abrem o livro na página 17, (...), agora vão ao telemóvel e vejam, (...), e pesquisa, (...), agora vão fazer o quiz (...)” E6*, e o smartphone está presente na sala e tem de ser encarado como uma ferramenta que está disponível *“(...) para ser usado, tal como um livro, tal como a caneta, tal como a lápis” E6*, o que, por vezes, pode ser mais complicado, *“(...) e isto, não é fácil para nós, com esta tenra idade que nós temos, pensar nisso porque não nascemos com o telemóvel na mão e é esta a dificuldade maior que eu encontro, que me foi difícil adaptar para mim, foi o meu maior desafio, foi encarar o telemóvel como uma caneta. O lápis tem uma funcionalidade mas o telemóvel tem muitas mais funcionalidades que a caneta, mas é um instrumento que está ali.” E6*.

A falta de tempo e a rigidez dos programas também são apontadas como barreiras a uma maior utilização, *“(...) o programa é um bocado rígido e parece que não temos tempo para proporcionar aos alunos estas experiências e acabamos por, apenas, as dinamizar pontualmente” E5*, apesar de existirem e estarem acessíveis, *“(...) para qualquer coisa que eu queira fazer há uma app, de certeza, agora, o meu tempo não me permite. Eu não tenho tempo suficiente para procurar, selecionar e preparar uma aula às tantas, como eu queria que acontecesse.” E6*.

Uma das falhas apontadas no debate foi a relação dos professores com a tecnologia, *“Uma das grandes falhas dos professores em Portugal é a tecnologia.” E2*, não por falta de oferta formativa porque, de facto, ela existe, *“O centro de formação tem, e abarca muitas escolas, e tem muitas ações de formação nestas áreas já há uns anos.” E1*, mas que acaba por não acontecer *“(...) uma coisa é haver oferta, outra coisa é haver formação.” E2*, por opção dos professores, *“Isso é porque as pessoas é que optam por fazer formação nas áreas pedagógicas e didáticas, e não nas tecnologias.” E1*, mas depois notam-se diferenças entre professores e escolas, *“(...) eu tenho colegas minhas que não fazem a menor ideia quando tu falas palavras como o Mentimeter, o*

Kahoot ou Padlet, “o quê? (...) o que é isto”. A Garrett é uma exceção muito positiva das escolas no país. Atenção, não é de uma forma geral.” E2

Como forma de ajudar a superar essas dificuldades uma solução apontada poderia passar pelas editoras, “(...) criar propostas de ferramentas de aplicações para se poder fazer o trabalho escrito, a oralidade, a compreensão do oral, leituras expressivas, porque neste momento temos que andar à procura.” E2, ao que foi logo respondido, “As editoras não podem fazer uma coisa dessas, por duas razões, não podem e não devem.” E1:

“Primeiro, os livros ficavam obsoletos num instante. E eles tinham que fazer reimpressões para atualização das ferramentas, e eles tinham que estar sempre a fazer reimpressões e isso fica muito caro.” E1

“Segundo, (...), eu acho que isso é fazer de mim um bocado imbecil, (...), porque eu não sou capaz? Eu tenho o meu livre-arbítrio como professor e sou profissional, e sei o que quero, e como quero que seja o meu desenvolvimento profissional docente, e eu não quero que seja a editora a pôr-me a papa toda pronta.” E1

E concluiu, levantando uma questão muito pertinente:

“Ora, se nós estamos à espera que nos apresentem a papa toda feita, como é que nós vamos, alguma vez, ser inovadores e criativos e inspirativos para os alunos?” E1

A instabilidade do corpo docente acaba por influenciar, de um certo modo, negativamente, fazendo com que os professores não preparem tantas atividades com o smartphone:

“E deixa-me cá dizer outra coisa: é que tu tens a perspetiva de, para o ano, continuares com o Teams na tua escola ESAG, (...) eu não sei se estarei cá para o ano!” E3

3.5. Apps utilizadas

As apps utilizadas pelos professores dentro e fora da sala de aula foram agrupadas em dois grupos, as de avaliação e diagnóstico e as de ensino e aprendizagem. Neste conjunto de apps foram ainda apresentados sites ou plataformas utilizadas em sala de aula através do smartphone e, por conseguinte, através de uma app (um navegador) que lhes permite o acesso. Para avaliação e diagnóstico, os professores apresentaram uma diversidade de apps, tendo por objetivo uma avaliação formativa: *Quizizz, Kahoot, Mentimeter, TeacherMade, Nearpod, Jigsaw, Wooclap e Forms*. De acordo com Hattie (Hattie, 2008), o *feedback* é uma ferramenta eficaz para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando é no sentido do aluno para o professor, ou seja, quando os professores procuram ou estão abertos para o *feedback* dos alunos sobre o que sabem, o que eles entenderam, quais os erros que cometem, quando interpretam ou têm ideias erradas ou quando não estão envolvidos (Oliveira, Bindá, Valle, & Lopes, 2020).

O debate em torno da avaliação e o regresso ao confinamento que estávamos a atravessar no momento da realização deste *focus-group* levantou a questão: “Como é

que um aluno faz um teste de avaliação à distância?” E5, e rapidamente surgiram sugestões e dúvidas:

“No passado, fiz em Forms e em Quizizz.” E1

“Eu vou fazer Forms e Quizizz.” E4

“Ai! mas eles fazem a captura das questões, eles partilham com os colegas.” E5

A avaliação formal realizada fora da sala de aula (*online*, por exemplo) levanta dúvidas sobre quem, realmente, responde às perguntas e a possibilidade de partilha de respostas; acrescem, ainda, as dificuldades sentidas na linguagem científica, nomeadamente na disciplina de matemática que exige a escrita de fórmulas e funções.

“Pois, o problema é o nome das coisas.” E6

“E a avaliação sumativa que eu tenho de fazer dos meus alunos.” E5

A partilha de experiências entre os participantes revelou que é possível:

“Eu experimentei fazer o teste no Forms. O ano passado os alunos apareciam todos com a câmara, e no oitavo ano estavam todos com a câmara e foi muito engraçado porque eu ouvia-os a respirar e a falar baixinho como na sala de aula, a falar baixinho e a escrever.(...) Olha, as notas foram idênticas.” E1

Outros professores utilizaram o *Forms* e subdividiram o teste em várias atividades, que os alunos tinham de enviar; o facto de o aluno ter que escrever textos compridos ou resolver exercícios complexos com a caneta não foi impedimento, uma vez que, através do smartphone, eles conseguem tirar fotos e depois submeter.

As diversas apps utilizadas pelos professores não foram todas enunciadas de forma nominal. Salientaram: *Teams*, *OneNote*, *Popplet*, *Padlet*, *Storyjumper*, *Wakelet* e *Book Creator* (via browser), apps nativas como o cronómetro e a câmara fotográfica assim como apps que permitem criar mapas mentais ou apps científicas para apresentação ou consulta de conteúdos, *“Uso também as aplicações de telemóvel científicas” E1*, *“(…) de vez em quando, peço para eles fazerem um contributo para um Padlet ou para fazerem uma votação no Mentimeter” E3*, e *“utilizam o telemóvel para fazer, sei lá, os mapas mentais.” E6*.

Não nos podemos esquecer que estamos inseridos numa sociedade marcadamente tecnológica e que o conceito de *“digital natives”*, introduzido por Prensky (2001), no início deste século, aplica-se à grande maioria dos indivíduos, sendo, por isso, essencial reforçar o uso das tecnologias digitais, dando particular atenção a públicos específicos.

3.6. O Smartphone, o professor e o aluno

3.6.1. Destreza de utilização

Porém, ainda que precocemente imersos na tecnologia, os “nativos digitais” concetualizados, no início deste século, por Prensky (2001), nem sempre reúnem as competências que a sociedade digital preconiza. Com efeito, o ritmo frenético com que as mudanças tecnológicas se processam e a diversidade de ferramentas e dispositivos existentes na atualidade obstam à aprendizagem e consolidação de ditas competências.

Neste ponto, a atenção, a destreza, a experiência e o à vontade do professor com a utilização do smartphone em sala de aula são, sem dúvida, fatores críticos de sucesso:

“Não é fácil, eu, com o 12.º, consegui, eles conseguem, mas isso é o 12.º. No 12.º, eles entram, (...) eu digo, é pra entrar na aula digital, e eles entram, eu digo agora na página da escola virtual, eles entram, é para usar o bloco de notas, eles usam, é para me mandarem agora, escreverem e tirarem fotografia, eles fazem.” E6

“Pois, os teus alunos começaram naquela escola comigo.” E1

Os professores necessitam de tempo, paciência e imaginação para superar eventuais dificuldades:

“Eu privilegio aplicações em que eles não tenham que entrar; a não ser por código (...), é o mais simples”. E1

3.6.2. Compatibilidade

No que diz respeito à compatibilidade dos smartphones que os alunos possuem, a maioria concordou que os equipamentos são compatíveis independentemente da situação económica de cada um, *“(...) mesmo alunos com dificuldades económicas apresentam um smartphone com capacidade para fazer, para executar as aplicações de que fomos falando aqui.”* E3, havendo, no entanto, uma situação ou outra em que o aluno não tem smartphone, mas essa situação é facilmente ultrapassada uma vez que o professor pode requisitar um ou mais *tablets* para levar para a sala e assim realizar as atividades previstas. Referiram, ainda, que, mesmo que a escola lhes disponibilize equipamentos, os alunos preferem os seus. *“Aliás, já me aconteceu estar a trabalhar com eles na sala ESAG XXI e disponibilizar também os tablets e alguns deles preferirem estar com os respetivos telemóveis, a que estão mais habituados.”* E4. Foi também salientado que apesar de possuírem smartphones compatíveis, isso não era sinónimo de terem um bom acesso à Internet: *“(...) há alunos que, independentemente da escola ter Internet, têm os dados, têm pacotes que o pai compra, aí já é uma minoria, já não é tanta gente (...)”* E2. O acesso à Internet, apesar dos sucessivos reforços, continua com uma velocidade claramente insuficiente para as necessidades atuais.

3.7. Condições da Escola

3.7.1. Apoio

Os professores sentem-se muito apoiados sempre que surge algum obstáculo para utilização de tecnologia em sala de aula:

“Eu acho que há uma resposta absolutamente incrível, então, para mim que trabalho, que já trabalhei em várias outras escolas, é da água para o vinho (...), comunicamos os problemas e eles são resolvidos. Isto não é comum acontecer nas escolas que eu conheço, é algo muito surpreendente e muito positivo na ESAG”. E2

3.7.2. Infraestruturas

De um modo geral todos concordam que a escola possui boas infraestruturas, *“...então, não são perfeitos”* E1, e que se tem evoluído ao longo dos anos. No presente ano letivo, a Internet, devido a um número mais reduzido de alunos presentes na escola em simultâneo, veio trazer mais velocidade e os professores notam isso, *“Este ano, sim, deve ser das salas, mas noto uma capacidade de Internet absolutamente incrível.”* E2.

A centralização da gestão da rede da escola por parte do Ministério da Educação tem aspetos muito positivos, como a velocidade interna, a qualidade dos equipamentos, a segurança, mas tem, como ponto fraco, o acesso à Internet, que, por mais que lutemos, não conseguimos ultrapassar como desejaríamos e que nos provoca grandes constrangimentos; no entanto, com o empenho e a dedicação dos professores e alunos esse fator mais negativo não impede a utilização. “ *Não falha, nós fazemos testes, fazemos as aplicações, fazemos outras atividades e utilizamos todas as ferramentas em sala de aula, não falha a Internet.* ” E2.

As recentes experiências de alguns professores devido à sua passagem por outras escolas permitiu-lhes reconhecer que temos ótimas condições:

“Em relação a outras escolas efetivamente não estamos muito mal.” E6

“Fica-nos mal ser juiz em causa própria, mas, de facto, a nossa escola, para quem vem de outras e conhece outras, é top.” E1

Salientaram também o importante papel da Direção da escola e da sua incessante preocupação no acesso à tecnologia, porque, de facto, a escola tem essa visão e reconhece a sua importância para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem dos alunos.

“Vocês, as mais novinhas, que já passaram por outras, mas é assim, também se deve muito e só e quase exclusivamente à vontade da Direção e ao Francisco e às pessoas que lá trabalham.” E1

3.8. Formação especializada para a sua utilização em sala de aula

3.8.1. Alunos

Foi interessante notar que os professores reconhecem necessidade de formação para os alunos que, à partida, tudo indicaria dominarem o smartphone e as apps e terem muita destreza na sua utilização, mas, na realidade, quando é necessário utilizar em sala de aula necessitam realmente de ajuda,

“É necessária formação, e principalmente aos miúdos, (...).” E6

No entanto, ainda que alguns professores tenham sentido dificuldades com uma aplicação específica, com a maior parte das outras que utilizam no seu dia a dia, essa dificuldade já não se verifica.

3.8.2. Professores

Apesar de todos reconhecerem que para utilizar o smartphone em sala de aula não é necessário, à partida, formação especializada, “(...) *sobre o smartphone, não é.*” E2, reconhecem que haverá muitas outras possibilidades de utilização que desconhecem, mas referem que há outras formas mais apelativas de aprender, sem ser em ambiente formal de formação.

“Há uma outra alternativa que eu acho que poderá ser muito viável, que é o que estamos a fazer aqui, é uma tertúlia com 6 pessoas; as tertúlias não têm aquele formalismo da formação.” E2

Ficou, mais uma vez, evidente a importância dada pelos participantes à necessidade de partilha de boas práticas e de conhecimentos, acabando por ser lançado o desafio à

escola para a sua dinamização, *“Isso pode ser um projeto muito interessante.”* E1, de imediato aplaudido pelos participantes, *“Acho que é muito interessante.”* E5

3.9. Sugestões

3.9.1. Futuro

A realização deste *focus-group* despertou nos professores a vontade e a necessidade de participar novamente noutros “debates” do género, pois puderam descobrir, aprender, colaborar e partilhar exemplos de boas práticas, surgindo sugestões para superar dificuldades sentidas, *“A ideia da discussão do debate, a mim, parece-me extremamente interessante.”* E4:

A ideia de um “fórum” será um ótimo complemento à EDUAPP na dinamização de partilha de conhecimento e práticas.

3.9.2. EDUAPP

Para concluir, procuramos saber a opinião dos professores participantes sobre o reportório de apps disponibilizado aos professores – a EDUAPP. Foi considerada oportuna e relevante, *“A tua app é uma ferramenta de curadoria, (...) portanto, é excelente.”* E1. Tem sido utilizada pelos professores na procura de apps para as suas atividades letivas, mas também para ajudar outros colegas na utilização do smartphone em sala de aula:

“Eu já tenho utilizado até para ajudar colegas que são de outras áreas; (...), vou procurar à EDUAPP, (...), e tenho encontrado soluções interessantes para elas e também para mim; descobri outras utilizadas por outros colegas da escola e verifiquei que as posso utilizar também.” E4

4. Conclusões

As questões colocadas no *focus-group* pretendiam levar-nos a perceber até que ponto o professor utiliza o smartphone em sala de aula, conhecer as suas perceções em relação à sua utilização e os diferentes constrangimentos sentidos. Nesta investigação centrámo-nos nos professores e na sua experiência em promover ambientes de aprendizagem em sala de aula com recurso ao smartphone.

De um modo geral, e tendo em conta os dados recolhidos, podemos afirmar que os professores participantes neste estudo possuem uma atitude muito positiva e proativa face à utilização do smartphone em sala de aula e que o seu nível de confiança e proficiência se encontra em desenvolvimento contínuo, promovendo uma mudança na pedagogia em sala de aula. Se para alguns professores a utilização do smartphone se encontra numa fase embrionária e ainda muito caracterizada pelos modelos tradicionais, outros já aproveitam o benefício da tecnologia, e nomeadamente do smartphone, para implementar metodologias em oficina, permitindo ao aluno a escolha, mediante um determinado conjunto de atividades que tem para resolver, por onde quer começar, dinamizando, assim, o individualismo, e indo ao encontro das necessidades do aluno, o que permite antever uma melhoria da sua motivação e resultados.

A plena integração do smartphone em sala de aula por parte dos professores depende ainda do grande “investimento” que tem de ser feito com os alunos para lhes ditar regras e procedimentos e, o mais importante, para lhes ensinar a aprender com o smartphone,

principalmente quando chegam à ESAG pela 1.^a vez, quer seja no ensino básico ou no ensino secundário.

A nível pedagógico, salienta-se uma gestão e organização do currículo na identificação de estratégias na gestão das atividades em sala de aula, colocando os alunos em aprendizagem individual ou colaborativa, em processos de pesquisa orientados e enriquecidos, por exemplo, com simulações, em que as estratégias de ensino são pensadas para gerar aprendizagens relevantes e formas diversificadas de avaliação formativa e/ou quantitativa.

Ao nível dos recursos pedagógicos mais frequentemente mobilizados, salientam-se aplicações muito simples, como o dicionário, o cronómetro, a câmara, aplicações que permitem uma avaliação formativa (*Forms, Quizziz, Kahoot, ...*) e outras de desenvolvimento e produção de trabalhos (*Padlet, Canva*), que promovem a autonomia, o individualismo, a colaboração e a criatividade do aluno.

O aparecimento constante de novas aplicações aliadas ao desenvolvimento contínuo dos smartphones é um dos maiores desafios identificados pelos professores para a preparação de atividades em sala de aula. A falta de tempo para explorar, aprender e preparar atividades gerou duas opiniões diferentes: se por um lado, alguns professores sentem a necessidade de apoio, por exemplo, por parte das editoras que lhes apresentem atividades e aplicações que possam ser utilizadas recorrendo ao smartphone, outros são de opinião que isso seria contraproducente porque, para além de os manuais ficarem rapidamente desatualizados, isso levaria a uma acomodação, defendendo que, pelo contrário, os professores têm que ser inovadores e imaginativos e devem criar nos alunos a necessidade de o serem também.

De um modo geral, os alunos possuem smartphones compatíveis com as aplicações sugeridas pelos professores, sendo de privilegiar as de acesso direto, uma vez que os alunos se esquecem com facilidade do login e/ou *password* de acesso. O acesso à Internet é indispensável e, se bem que a escola tem procurado superar algumas dificuldades de acesso, tem de ser melhorado.

As condições da escola foram consideradas excelentes, os professores sentem-se muito apoiados na superação de problemas tecnológicos do dia a dia e no esclarecimento de dúvidas, referem que a Direção da escola tem uma visão que vai ao encontro da utilização da tecnologia em sala de aula e não consideram imprescindível formação especializada para alunos e professores, uma vez que as aplicações utilizadas são, de um modo geral, simples e intuitivas, mas sugeriram formação para aplicações mais complexas como, por exemplo, o *OneNote Class NoteBook*.

O relatório de apps desenvolvido e disponibilizado aos professores (EDUAPP) veio, de um certo modo, apoiar os professores na escolha de aplicações, mas, sobretudo deu a conhecer à comunidade as aplicações que os colegas estavam a utilizar, o que por si já desperta a curiosidade em experimentar. Ficou ainda como sugestão de melhoria e de trabalhos futuros a dinamização de pequenos encontros virtuais para partilha de experiências e superação de dificuldades, promovendo, assim, um ensino mais inovador e adequado aos dias de hoje.

Referências Bibliográficas

- Bera. (2011). Ethical Guidelines for Educational Research. Retrieved March 21, 2021, from <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>
- Bradin, L. (2008). Análise de conteúdo. *Edição Revista e Atualizada Ed. Lisboa, Edições 70*. <https://doi.org/10.1109/LARS>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). Research Methods in Education. *Nurse Education in Practice*, 13(3), e3. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.06.001>
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Emancipação, Ruptura e Inovação: O “Focus Group” Como Instrumento de Investigação*, 5(5), 173–184.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Joseph D. Novak. (2004). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66(2), 213–224. <https://doi.org/10.1080/00221309.1962.9711837>
- Oliveira, E., Bindá, J., Valle, E., & Lopes, R. (2020). Paperclickers: Affordable solution for classroom response systems. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1520–1535. <https://doi.org/10.1002/cae.22323>
- Ozcelik, E., & Acarturk, C. (2011). Reducing the spatial distance between printed and online information sources by means of mobile technology enhances learning: Using 2D barcodes. *Computers and Education*, 57(3), 2077–2085. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.05.019>
- Pudelko, B., & Basque, J. (2005). Dossiers technopédagogiques Logiciels de construction de cartes de connaissances : des outils pour apprendre. *Undefined*.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students’ learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers and Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>

Profissionalização da contratação pública e ProcurCompEU

Isabel Ribeiro
isabel.ribeiro@aln.iseg.ulisboa.pt

Universidade de Lisboa – Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), Portugal

Resumo

A contratação pública é um aspeto essencial dos gastos públicos através do qual as administrações públicas adquirem bens e serviços para os seus cidadãos e desempenha um papel importante na canalização dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento. O Quadro Europeu de Competências para Profissionais no Domínio da Contratação Pública (ProcurCompEU) é um instrumento que visa valorizar o papel dos profissionais da contratação pública enquanto ferramenta facultativa disponibilizada por parte da Comissão Europeia para ajudar a encontrar soluções para as competências que necessitam ser reforçadas nesta área. Este estudo tem como objetivo avaliar como melhorar os conhecimentos e competências dos profissionais que trabalham na área da contratação pública em Portugal. O foco neste tópico visa contribuir para o preenchimento de um vazio em relação à delimitação do conceito, às carências organizativas e de regulamentação quanto ao recrutamento e carreira próprios. O estudo ganha particular relevância e oportunidade por dois motivos: a evidência de carências no desempenho nesta área profissional; e o atual contexto de transição digital para a criação de uma estrutura de competências e reforço da oferta formativa. Com o foco na formação na área da contratação pública em Portugal, a investigação estrutura-se da seguinte forma: (i) contextualização teórica sobre a profissionalização e competências; (ii) evidência empírica sobre a necessidade de formação; (iii) proposta baseada no ProcurCompEU para a criação de uma estrutura para a profissionalização; e (iv) em questões relacionadas com financiamento (e.g. Plano de Recuperação e Resiliência). Os resultados da definição de estratégias de profissionalização da contratação pública irão contribuir para: acesso a formação especializada; promoção e valorização das competências; desenvolvimento profissional e de carreiras; e benefício social com melhores resultados nas respostas aos atuais e futuros desafios da contratação pública.

Palavras-Chave: Contratação Pública, Profissionalização, Competências; ProcurcompEU.

1 Introdução

O presente estudo é sobre a profissionalização da contratação pública em Portugal. O objetivo é avaliar e definir estratégias para promover e reforçar as competências dos profissionais que trabalham nesta área profissional.

A contratação pública é uma atividade com elevado valor público com necessidade de reconhecimento, organização e regulamentação ao nível profissional. Esta atividade está erradamente associada, a simples tarefas administrativas para cumprimento de disposições legais, negligenciando-se todo um conjunto de competências fundamentais na despesa pública.

A profissionalização da contratação pública em Portugal é uma necessidade perante evidências de fraco desempenho.

O atual contexto de transformação digital e financiamentos no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) são oportunos para o desenvolvimento/

disponibilização de ferramentas e de metodologias ao nível das tecnologias da informação (TI) e implementação de estratégias ao nível da oferta formativa para a profissionalização da contratação pública.

O ProcurCompEU é um instrumento, facultativo fornecido pela Comissão Europeia (CE), que visa valorizar o papel dos profissionais da contratação pública e funciona como quadro de referência para os indivíduos e as organizações, fornecendo-lhes ferramentas para definirem, avaliarem e reforçarem as suas competências (CE, 2020b, pp. 7-8).

Este estudo começa com uma revisão sobre a temática da profissão e competências e sua contextualização na área da contratação pública, segue com alguma evidência sobre os défices de competências na área da contratação pública em Portugal, apresenta o ProcurCompEU (CE, 2020b) como uma metodologia para identificar e eliminar esses défices de competências, e termina com uma abordagem aos recursos financeiros, humanos, materiais e organizativos que poderão ser utilizados para a superação do défice de competências.

Os resultados esperados com a promoção e reforço das competências dos profissionais que trabalham na contratação pública serão expressos no benefício social que se obterá com melhores compras públicas.

As diferentes tipologias de entidades sujeitas ao regime da contratação pública em Portugal, podem ser uma barreira ao sucesso da profissionalização da contratação pública à escala nacional.

2 Contextualização – Profissão e competências

Profissão é o conjunto de empregos cujas tarefas e funções principais são caracterizadas por um elevado grau de semelhança (DGERT, 2014, p. 85). Freidson, citado por Steinfeld (2017, p. 413), considera que uma profissão existe quando os trabalhadores desempenham as mesmas atividades e desenvolvem métodos comuns que são usados por novos recrutas. Para Andersen & Pederson, também, citados por Steinfeld (2017, p. 412) o termo profissão descreve uma ocupação que possui um alto nível de profissionalismo. Levi-Strauss, mencionado por Steinfeld (2017, p. 412), considera que cada profissão tem a sua própria história, padrão e características estruturais / ideológicas. Segundo Abraham Flexner (Steinfeld, 2017, p. 415) as profissões envolvem operações essencialmente intelectuais com grande responsabilidade individual. O aparecimento e desenvolvimento de uma profissão segundo Crosby (Steinfeld, 2017, p. 413) surge quando: (i) os trabalhadores são necessários para que os empregadores ofereçam tarefas que não eram feitas; ou (ii) as tarefas necessárias para uma atividade são diferentes das existentes e tornam-se o trabalho principal de um número suficiente de trabalhadores. Blum Roman, & Tootle consideram que a expansão económica, o crescimento populacional, a inovação tecnológica, o avanço intelectual e as mudanças nas tendências podem ter o efeito de criar novas tarefas (Steinfeld, 2017, p. 413).

Competência é a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal. (PO ISE, 2021). Competência representa os conhecimentos, as aptidões e as atitudes que capacitam os indivíduos e as organizações

para agir com eficácia numa função ou situação (CE, 2020b, p. 6). A aquisição e o desenvolvimento de competências são essenciais para a modernização e o desempenho dos mercados de trabalho e abrem caminho à empregabilidade e à prosperidade, pois com as competências adequadas, as pessoas estão preparadas para aceder a empregos de qualidade e podem concretizar as suas potencialidades enquanto cidadãos confiantes e ativos. (CE, 2016, p.2). Aptidão é a capacidade de realizar atividades ou tarefas específicas, adquirida através da experiência profissional ou da formação prática (CE, 2020b, p. 6). Competências e aptidões profissionais traduzem-se na capacidade de realizar tarefas e resolver problemas (DGERT, 2014, p. 102).

2.1 Profissionalização da contratação pública

Contratação Pública é a aquisição, através de um contrato público, de obras, bens ou serviços aos operadores económicos, por uma ou mais autoridades adjudicantes (CE, 2020b, p. 7). É um aspeto essencial dos gastos públicos através do qual as administrações públicas adquirem obras, bens e serviços para os seus cidadãos e representa mais de 14% do PIB da União Europeia (UE) (CE, 2020a). Esta atividade oferece oportunidades às empresas, promovendo o investimento privado e contribuindo para o crescimento e o emprego (COMPETE 2020, 2020). A contratação pública permite concretizar políticas públicas, no cumprimento de objetivos de interesse público (e.g. ecológicos e sociais). Segundo Prier & McCue, citados por Steinfeld (2017, p. 416), a contratação pública é a autoridade legal designada para aconselhar, planear, obter, entregar e avaliar as despesas públicas segundo objetivos e compromissos políticos.

Em Portugal, a contratação pública é regulamentada pelo Código dos Contratos Públicos (CCP) e demais legislação em vigor. O CCP contempla a transposição de várias Diretivas Comunitárias e encontra-se na 17.^a versão. A contratação pública é uma atividade, que está em constante adaptação, mudança e evolução. Esta atividade requer profissionais habilitados e aptos a acompanhar essas mudanças.

A contratação pública é, erradamente, associada a simples processos administrativos para cumprimento de imposições legais, negligenciando todo um conjunto de competências fundamentais para o seu desempenho. Thai (2017, p.11) refere que, infelizmente, a contratação pública tem sido negligenciada na área da educação, referindo que os profissionais desta área profissional são maioritariamente formados no trabalho ou são provenientes de faculdades de direito, considerando que as entidades governamentais devem incentivar e criar programas de formação com estratégias abrangentes quer para as equipas existentes, quer para novos contratos de trabalho. Os objetivos da contratação pública e as várias regulamentações que abrange, acompanhados das inovações tecnológicas, organizacionais e do próprio mercado têm levado ao reconhecimento da necessidade de mudança na área dos recursos humanos desta área profissional. Os profissionais da contratação pública não são reconhecidos enquanto profissionais associados a uma carreira com competências próprias, qualificação e demais aspetos constituintes de uma profissão. Há um vazio quanto ao recrutamento e carreira próprios dos profissionais da contratação pública. Esta questão, entre outras, tem sido objeto de estudo. Steinfeld (2017) investigou quais são as funções e tarefas associadas à contratação pública e quem as executa, administra e conclui. O objetivo da sua investigação foi avaliar se há uma correlação entre tarefas específicas e funções desempenhadas que identifique profissionalismo nas compras públicas. A

motivação de Steinfeld (2017) para a pesquisa baseou-se na consideração de que a contratação pública tem contornos de uma profissão, e que não é reconhecida devido à escassez de pesquisas sobre o que é que os profissionais da contratação pública realmente fazem, quais as suas funções e responsabilidades. Steinfeld (2017) apresenta um trabalho empírico que identifica que existem especificidades nas tarefas executadas e/ou geridas pelos profissionais da contratação pública. A metodologia que adotou consistiu no tratamento estatístico de dados recolhidos, em 2012, por uma entidade independente dos EUA, junto de 2.593 entrevistados, todos de organizações de compras públicas. De entre uma lista de 75 tarefas, onde os entrevistados se identificavam de acordo com uma de 13 descrições de cargos (Steinfeld, 2017, p. 424), apuraram-se 13 tarefas que 85% ou mais relataram realizar (Steinfeld, 2017, p. 421) e 18 tarefas que menos de 38% relataram realizar (Steinfeld, 2017, pp. 422-423), totalizando 31 tarefas associadas à contratação pública. O estudo também trabalhou os dados com experiência e salário dos inquiridos (Steinfeld, 2017, p. 425). Os resultados e contributo deste trabalho identificam 31 tarefas associadas à contratação pública, verificando-se que as descrições de funções consideradas mais seniores são indicadoras de maior frequência, amplitude de tarefas, dedicação e complexidade de trabalho. Este estudo reconhece profissionalismo nas compras públicas tendo por base a correlação averiguada entre tarefas e funções desempenhadas. A limitação do trabalho de Steinfeld (2017) está na abordagem preliminar do tópico sobre orientação política ou neutra dos profissionais de compras públicas, assunto que deixa para futuras investigações e que também não será observado no presente estudo.

Ao nível da Comissão Europeia (CE) a profissionalização da contratação pública é considerada como essencial para garantir que os adquirentes públicos possuam as aptidões, os conhecimentos e a integridade necessários para desempenharem as suas funções e tarefas em conformidade com a lei e que de forma eficiente, eficaz e estratégica consigam a melhor relação qualidade-preço em benefício dos cidadãos (CE, 2020b, p. 8).

A profissionalização aplica-se a profissionais que assumem uma infinidade de papéis e responsabilidades, existindo, no caso das compras públicas, um campo interdisciplinar que consiste em vários subcampos que vão desde orçamento/finanças, a ciências políticas e gestão organizacional (Steinfeld, 2017, p. 413). Os profissionais de compras públicas desempenham um papel central no fornecimento de bens públicos numa economia e consequentemente têm de administrar uma variedade de atividades ou tarefas de trabalho (Steinfeld, 2017, p. 416). Profissional no domínio da contratação pública é qualquer pessoa que trabalhe para uma autoridade adjudicante e seja responsável por uma ou mais fases da contratação, e/ou nela(s) participe (CE, 2020b, p. 7).

Para qualificação e reconhecimento profissional da contratação pública é necessário considerar os diferentes aspetos que abrange uma qualificação (DGERT, 2014, pp 204-205):

Qualificação formal: resultado formal (certificado, título ou diploma) de um processo de avaliação obtido quando um organismo competente determina que uma pessoa possui os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas e/ou possui as competências necessárias para exercer uma profissão num domínio específico de atividade.

Uma qualificação confere um reconhecimento oficial do valor dos resultados da aprendizagem junto do mercado de trabalho ou na educação/formação. Uma qualificação pode conferir um direito jurídico para o exercício de uma profissão.

Requisitos de qualificação: conjunto de conhecimentos, capacidades, aptidões e competências exigidas a uma pessoa para o exercício de uma profissão.

2.2 Competência digital na contratação pública

A competência digital é um conjunto de habilidades necessárias para o uso apropriado, crítico e criativo das tecnologias digitais para atingir objetivos de aprendizagem, trabalho, lazer e inclusão ou participação na sociedade. Competência digital, também, significa adaptação às inovações tecnológicas, incluindo os avanços na inteligência artificial, avaliando as novas tecnologias de forma crítica, adotando e implementando as que são úteis. (Poellhuber, B., Parent, S., & Michelot, F., 2020, p. 11). Os progressos conseguidos no campo das tecnologias da informação e da comunicação nas últimas décadas têm sido determinantes em especial na atual resposta à crise pandémica e económica que atravessamos, sobretudo ao nível dos meios de conexão à distância, que têm permitido manter muitas das atividades económicas em funcionamento apesar das imposições. A rápida evolução tecnológica e as competências digitais são necessárias para todos os postos de trabalho, do mais simples ao mais complexo e quem possui um nível elevado de competências adapta-se mais facilmente a mudanças imprevistas (CE, 2016, p. 2). O reforço das competências digitais é fundamental em todas as atividades e a contratação pública não é exceção, quer pela própria legislação que obriga à tramitação eletrónica dos contratos públicos na fase pré-contratual, designadamente através de plataformas eletrónicas licenciadas para o efeito, quer pela transformação digital da economia que está a modificar a forma como as pessoas trabalham e fazem negócios. O atual contexto da transição digital é uma oportunidade para enquadrar e implementar uma estrutura de competências e reforçar a oferta formativa para os profissionais da contratação pública, pois a transformação digital da contratação pública exige uma abordagem proativa contínua para tirar partido das melhores ferramentas disponíveis. Exige também uma formação contínua (CE, 2020b, p. 33).

3 Evidências sobre os défices de competências na área contratação pública em Portugal

A necessidade de profissionalizar a contratação pública em Portugal pode ser suportada pelas seguintes evidências:

- atribuição de desempenho global insatisfatório para a contratação pública em Portugal (CE, 2020a), medido por indicadores relativos a aspetos essenciais dos contratos públicos dos diferentes países da UE (CE, 2020a);
- défice do valor de contratos públicos comunicados no Portal BASE⁶⁵ em relação ao espetável em termos de % do PIB, tomando como base indicadores estimados pela CE para Portugal, que indicavam que a contratação pública deveria representar 9,1% do PIB, sendo que os contratos públicos reportados, em 2019, no Portal BASE se ficaram pelos 4,18% do PIB (IMPIC, 2020, p.13);

⁶⁵ O Portal BASE destina-se a divulgar informação pública sobre os contratos públicos sujeitos ao regime do Código dos Contratos Públicos (CCP). As atuais regras de funcionamento e de gestão do Portal BASE constam na Portaria n.º 57/2018, de 26 de fevereiro, na sua atual redação. O Portal BASE disponibiliza, publicamente, informação sobre a formação e execução dos contratos públicos sujeitos ao CCP (art.º 2, n.º 1 da Portaria n.º 57/2018, de 26 de fevereiro).

- se se considerar o reporte de Relatórios de Formação de Contratos (RFC) no Portal BASE de acordo com a tipologia da entidade adjudicante, em particular das freguesias de Portugal continental, entre 01.01.2020 e 29.11.2020, verifica-se que apenas 14% (Figura 1) destas entidades comunicaram contratos na área pública do Portal BASE (Portal BASE, 2020);

**Publicações RFC Portal
BASE- Freguesias do
Continente - 2020
(até 29/11/2020)**

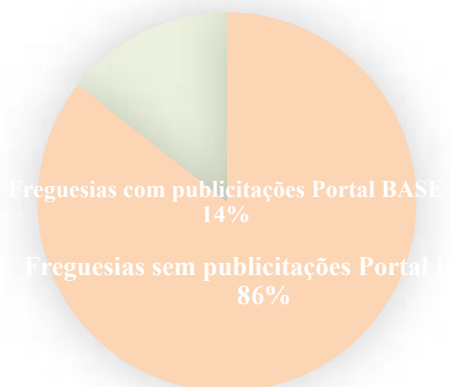


Figura 1 – Publicações RFC Portal BASE - Freguesias Continte (Portal BASE 2020), cálculos da autora

- Portugal está incluído no grupo de países da União Europeia (UE) com pior classificação em termos do peso das compras para a investigação, desenvolvimento e inovação no total das compras públicas (CE, 2020c);
- Portugal apresentou uma taxa de despesa de apenas 49% em termos de execução financeira cumulativa dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI) no programa 2014-2020 de acordo com informação comunicada até 31 de dezembro de 2019 (CE, 2021d, p.2);
- o Índice de Perceção da Corrupção (IPC) ⁶⁶ 2020, para Portugal é de 61 (Transparência Internacional Brasil, 2021a, p.2);
- as recomendações no âmbito da síntese de jurisprudência do Tribunal de Contas relativamente à Contratação Pública (Tribunal de Contas, 2021) confirmam e reforçam as evidências dos pontos anteriores.

As carências ao nível da contratação pública em Portugal determinam a necessidade de uma estrutura e oferta formativa nesta área profissional. A oferta formativa deve ser adaptada aos vários profissionais das diferentes organizações sujeitas ao regime da

⁶⁶ O IPC é o principal indicador de corrupção do mundo, atribui notas em uma escala entre 0 (quando o país é percebido como altamente corrupto) e 100 (quando o país é percebido como muito íntegro). A composição do IPC é feita através de 13 fontes distintas, produzidas por instituições reconhecidas internacionalmente, como o Banco Mundial e o Fórum Económico Mundial. A metodologia completa do IPC e as fontes de dados podem ser consultadas em <https://www.transparency.org/en/cpi/2020/index/nzl> (Transparência Internacional Brasil, 2021b).

contratação pública, sem negligenciar as diferenças em termos de dimensão, orçamento, contexto, estrutura, localização entre outras. Todas as organizações sujeitas ao regime de contratação pública efetuam despesa e uma má gestão dos dinheiros públicos, independentemente da escala e tipologia da organização, significa ineficiência da gestão do dinheiro público. A criação de uma estrutura e oferta formativa tem de identificar as verdadeiras carências dos profissionais desta área, sem negligenciar a tipologia da entidade para que se possa alcançar um desenvolvimento e melhoria na área da contratação pública à escala nacional.

4. ProcurCompEU – Quadro Europeu de Competências para Profissionais no Domínio da Contratação Pública

O ProcurCompEU é um instrumento, facultativo fornecido pela Comissão Europeia (CE), que visa valorizar o papel dos profissionais da contratação pública e descreve as aptidões e competências que os profissionais no domínio da contratação pública devem possuir (CE, 2020b). Esta ferramenta é fornecida, no âmbito da Recomendação (UE) 2017/1805 da Comissão, de 3 de outubro, e tem por objetivo ajudar a identificar e encontrar soluções para as competências que necessitam ser reforçadas na área da contratação pública (CE, 2017a; 2020b).

4.1. Uma estrutura para a profissionalização da contratação pública com base no ProcurCompEU

O ProcurCompEU define uma “matriz de competências”, na qual identifica 30 competências essenciais para a contratação pública como referência comum aos profissionais desta área. Este conjunto de competências pode ser aplicado a vários perfis de profissionais da contratação pública (CE 2020b, pp. 25-77). A matriz de competências proposta (CE, 2020b) descreve as aptidões e competências que os profissionais no domínio da contratação pública devem possuir, consoante a função desempenhada e está dividida em dois grupos de competências (específicas e sociais) que se complementam.

4.1.1. Metodologia para identificar os défices de competências

A proposta para diagnosticar os défices de competências na área da contratação pública por parte das entidades interessadas, como sejam as organizações sujeitas ao regime da contratação pública e/ou entidades prestadoras de serviços na área da formação e consultadoria, é através do recurso à ferramenta de autoavaliação do ProcurCompEU que oferece uma metodologia para avaliar os níveis de proficiência e maturidade organizacional em relação às diferentes competências consideradas na matriz de competências (CE, 2020b). Os resultados ajudam a identificar a procura/oferta, consoante a entidade, de programas de formação adequados para suprir os défices de competências nesta área profissional. Cada competência é descrita de acordo com quatro níveis de proficiência: 1. Básico, 2. Intermédio, 3. Avançado, 4. Especializado.

O ProcurCompEU disponibiliza:

- a *matriz de competências* (CE, 2020b, pp 25- 68);
- *ferramenta de autoavaliação*, que inclui questionário de autoavaliação e modelos de perfis profissionais (CE, 2020b, pp 78- 82) e ferramenta para

calcular os resultados da avaliação individual e da organização (CE, 2020b, pp. 83-85); e

- o *programa de formação genérica* (CE, 2020b, pp. 86-119).

As descrições das competências apresentadas na matriz de competências do ProcurCompEU referem-se aos conhecimentos que os indivíduos devem possuir e constituem, assim, a base para responder às perguntas sobre conhecimentos. Os níveis de proficiência definidos para cada competência constituem a base para responder às perguntas sobre aptidões. Os profissionais podem utilizar a ferramenta de autoavaliação individualmente para comparar o seu nível de proficiência atual com o perfil profissional correspondente (CE, 2020b). As organizações podem utilizar ou adaptar os perfis profissionais comuns propostos na ferramenta de autoavaliação do ProcurCompEU ou criar perfis novos, com base nas descrições das competências e nos níveis de proficiência constantes da matriz de competências. Os resultados das avaliações individuais, permitem compilar e agregar resultados para obter uma avaliação quer ao nível da organização, quer ao nível dos perfis profissionais (CE, 2020b). Após este processo uma organização está em condições de identificar as competências mínimas necessárias para garantir uma maior probabilidade de sucesso.

A implementação da autoavaliação em Portugal poderá ser feita por cada uma das entidades sujeitas ao regime de contratação com reporte dos resultados ao Instituto dos Mercados Públicos, do Imobiliário e da Construção, I. P. (IMPIC), enquanto organismo responsável pela regulação dos contratos públicos e ponto de referência de cooperação com a CE (art.º 454.º-A, CCP). Estes resultados seriam a base para definir a política pública adequada (certificação/regulamentação) para a profissionalização da contratação pública em Portugal com resultados à escala nacional.

A metodologia do ProcurCompEU pode resumir-se nas seguintes fases:

- *Matriz de competências existente*: identificação;
- *Revisão da matriz de competências*: revisão das competências;
- *Revisão dos perfis profissionais*: revisão da descrição de funções e níveis pretendidos de proficiência associados;
- *Autoavaliação*: elaboração do questionário de autoavaliação e de inquérito;
- *Avaliação da organização*: aplicação da ferramenta de autoavaliação e revisão, recolha e análise dos resultados; e
- *Atividades de comunicação*: divulgação dos resultados e apresentação das etapas seguintes em termos de atividades de reforço das competências (e.g. formação profissional / certificação da profissionalização).

4.1.2 Recomendações e contributos da experiência e boas práticas

Para definição da estratégia de implementação de programas de formação e certificação adequados para suprir/diminuir os défices de competências na área da contratação pública em Portugal deverá definir-se uma política pública acompanhada de regulamentação própria cuja definição e implementação se baseie no reporte de cada uma das várias entidades sujeitas ao regime da contratação pública (veja-se ponto 4.1.1). A definição da estratégia deverá considerar as recomendações e boas práticas

apresentadas no documento, não vinculativo, que acompanha a Recomendação 2017/1805 da Comissão, de 3 de outubro, intitulado *Caixa de Ferramentas de Boas Práticas*. Este documento apresenta 9 recomendações e identifica 89 casos (Tabela 1) como sendo positivos, distribuídos pelas 3 dimensões:

- **1. Estrutura:** Definir a política global para a profissionalização da contratação pública;
- **2. Recursos humanos:** Melhoria da formação e gestão de carreiras de profissionais da contratação pública e sistemas; e
- **3. Ferramentas e metodologias para apoiar a prática de contratação profissional:** A caixa de ferramentas disponibilizada apresenta uma série de ferramentas orientadas para a contratação e para as compras públicas e para todos os profissionais envolvidos.

Tabela 1: N.º casos de recomendações/boas práticas/ferramentas identificados pelas dimensões 1, 2 e 3

Recomendações/ boas práticas/ ferramentas	1. Estrutura:	2. Recursos humanos:	3. Ferramentas e metodologias para apoiar a prática de contratação profissional	Total 98
Recomendações (n.º casos)	2	3	4	9
Boas práticas (n.º casos)	11	21	33	65
Ferramentas (n.º casos)	6	4	14	24

(CE, 2017b), cálculos da autora.

Entre os vários objetivos implícitos nas recomendações exibidas na *Caixa de Ferramentas de Boas Práticas* para assegurar uma profissionalização a longo prazo destacam-se:

- planos de carreira e delimitações precisas, destinada a todos os profissionais da contratação pública, em que a profissionalização estratégica está relacionada com as demais políticas públicas, fomentando a troca de conhecimentos e as boas práticas entre os Estados Membros e as organizações internacionais para que cada vez mais sejam práticas exequíveis e voltadas para os resultados;
- dinamização de centros de formação centrados na profissionalização da contratação pública; e
- benefícios da cooperação e investigação académica através de parcerias que fomentem o aprofundamento de temas importantes para a contratação, seja mediante a disponibilização de fundos, bolsas e cursos mais direcionados para esta área (e.g. caso identificado como “35” da Universidade de Nottingham, no Reino Unido: *O papel das universidades na melhoria da eficiência da contratação pública, reunindo várias profissões* (CE, 2017b, pp.37-38).

Se considerarmos, isoladamente, a dimensão *Recursos Humanos* é de destacar: (i) a estruturação de carreiras; (ii) incentivos institucionais; (iii) reconhecimento de títulos obtidos por cursos, assim como (iv) o estabelecimento de prémios honoríficos obtidos em virtude do grau de excelência alcançado. Estas considerações constam das recomendações 3 (CE, 2017b, p. 22), 4 (CE, 2017b, p. 27) e 5 (CE, 2017b, p. 39) desta dimensão.

Em termos de *Boas Práticas*, verifica-se que (cerca de) 38% envolvem práticas relacionadas com formação, apresentando-se o caso identificado como *36 Croácia: Certificação de profissionais da contratação pública*. A Croácia, no âmbito da sua adesão à UE, criou um regime de certificação com atribuição de certificado após aprovação num exame escrito na sequência da frequência de um curso de formação. Esta certificação é válida por três anos e pode ser renovada após a conclusão de um curso de atualização de conhecimentos. O programa de estudos abrange vários temas, designadamente legislação, estratégias de execução, avaliação e prevenção da fraude e da corrupção. O regime não obriga todos os adquirentes públicos a fazerem a certificação dos seus profissionais da contratação pública, mas exige que cada processo de contratação pública seja verificado por um especialista da contratação pública certificado, que poderá pertencer ao quadro de pessoal da organização, trabalhar para outra organização ou ser um prestador de serviços privado (CE, 2017b, pág. 40).

Da análise em termos de certificação e acreditação na área da contratação pública entre os casos identificados na *Caixa de Ferramentas de Boas Práticas*, verifica-se que há países, entre os Estados-Membros da EU, que têm organismos de certificação e acreditação na área da contratação pública em regime obrigatório e outros em regime voluntário.

4.1.3 Proposta para certificação na área da profissionalização da contratação pública – Programa de Formação Genérica - ProcurCompEU

Através do recurso às ferramentas do ProcurCompEU propõe-se o desenvolvimento de um regime de certificação na área da profissionalização da contratação pública com aprovação devidamente regulamentada que inclua a criação de um *programa de formação genérica* para a certificação da profissionalização na contratação pública. A definição do *programa de formação genérica* visa atribuir os níveis de proficiência adequados às diferentes competências, conhecimentos e aptidões exigidas pelo regime de certificação, cuja delimitação pode basear-se na matriz de competências do ProcurCompEU. O *programa de formação genérica* é uma descrição geral dos conteúdos tipo de formação que as organizações no domínio da contratação pública, os governos, as universidades, as instituições de formação e os organismos de certificação se podem basear para desenvolver e oferecer programas de formação em matéria de contratação pública destinados aos profissionais desta área profissional. O *programa de formação genérica* descreve os conteúdos tipo de formação a ministrar e os resultados da aprendizagem esperados em relação a um conjunto de competências e mostra como as administrações públicas podem aperfeiçoar as competências dos seus profissionais no domínio da contratação pública (CE, 2020b, pp. 86-119).

O desenvolvimento dos percursos de formação na área da contratação pública deve diferenciar a oferta formativa em função do perfil de funções a executar, distinta entre especialista (e.g. pós-graduações / mestrados na área da contratação pública) e não

especialista. Importa qualificar e quantificar a procura para a formação de especialistas e de não especialistas. A formação ao nível da formação de especialistas pode ser estabelecida através da cooperação com instituições do ensino superior e ao nível de não especialistas com uma diversidade de entidades formadoras, nomeadamente associações profissionais. Esta oferta deve contemplar regulamentação própria que fomente a criação de cursos vocacionados para a contratação pública e funcionem como um contributo para a profissionalização da contratação pública.

5. Recursos financeiros, humanos, materiais e organizativos necessários para a superação do défice de competências e ProcurCompEU

O atual contexto de investimentos e reformas para a Administração Pública, em termos de transição digital e reforço de competências dos profissionais da administração pública, com incentivos para a cooperação e apoio à diversificação da oferta formativa e aprendizagem ao longo da vida, podem ser a oportunidade para a qualificação e rejuvenescimento do quadro de recursos humanos da administração pública na área da contratação pública.

5.1 Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)

A definição de uma estrutura para a profissionalização da contratação pública em Portugal com base no ProcurCompEU, com foco nos recursos humanos, materiais e organizativos, poderá ter enquadramento nos investimentos e reformas que o PRR contempla. Se se considerarem as recomendações quanto aos *Recursos Humanos* no âmbito da *Coletânea de Boas Práticas e Ferramentas* (CE, 2017b), a concretização da criação de uma estrutura para a profissionalização da contratação pública pode ter enquadramento na reforma prevista, no âmbito do PRR, para a cooperação entre o Ensino Superior e Administração Pública. A medida visa rever o quadro legal e institucional em vigor e que rege a cooperação das instituições de ensino superior, incluindo todas as universidades e politécnicos, com a Administração Pública e as empresas, com o objetivo de modernizar os incentivos à cooperação e o apoio à diversificação da oferta formativa e à aprendizagem ao longo da vida. Em particular, estimular ofertas formativas com base em arranjos colaborativos, em rede ou consórcio, diversificando e complementando a oferta existente nas áreas em que as sinergias entre ensino superior, a Administração Pública e a atividade empresarial e industrial se revelem mais úteis para renovar as qualificações dos mercados de trabalho, designadamente na área das competências digitais e da formação pós-graduada de orientação profissional. Esta medida pretende, também, aprofundar a participação de peritos externos nas instituições de ensino superior para o desenvolvimento de atividades de formação e transferência de conhecimento. (Ministério Planeamento, 2021, pp. 116-117). Acresce, também, no âmbito do PRR (Ministério Planeamento, 2021):

- a adoção de tecnologias digitais para a eficiência dos serviços públicos e investimentos na adaptação das competências dos trabalhadores em funções públicas (formação em competências digitais);
- o reforço na qualificação e rejuvenescimento do quadro de recursos humanos da administração pública com investimentos na adaptação das competências dos trabalhadores em funções públicas;

- uma Administração Pública capacitada para a criação de valor público; e
- uma Administração Pública mais próxima dos cidadãos e empresas, mais ágil e mais eficiente.

O contexto do PRR aparenta oferecer enquadramento e oportunidade para a criação de uma estrutura para a profissionalização da contratação pública com o desenvolvimento / disponibilização de ferramentas e de metodologias ao nível das TI.

5.2 Outros recursos

Outros programas / recursos podem ser explorados e aproveitados para apoiar a profissionalização da contratação pública, tais como:

- a transformação digital da Administração Pública, pelo SATDAP – Sistema de Apoio à Transformação Digital da Administração Pública que apoia operações nos domínios: (i) modernização; (ii) capacitação; e (iii) formação dos trabalhadores em funções públicas (COMPETE2020, 2021); e
- a integração da especialização/certificação da contratação pública conseguida através de adendas ao protocolo APEX– Aliança para a Promoção da Excelência na Administração Pública (cláusula 4.^a do Protocolo de colaboração com Instituições de Ensino Superior e Escolas de Negócios, APEX), garantindo um desconto de 80% no valor da propina num curso de contratação pública (e.g. mestrados/pós-graduações /programas para profissionais da contratação pública) (INA, 2021).

6 Conclusões

As evidências para a necessidade da profissionalização da contratação pública, sugerem que não basta um regime da contratação pública com: (i) regulamentação própria (CCP); (ii) recomendações (Tribunal de Contas, 2021); e (iii) orientações técnicas (IMPIC, 2021). A regulamentação, recomendações e orientações não são suficientes para que a contratação pública seja realizada com eficiência e abranja um mercado de compras competitivo, aberto e bem regulamentado (CE, 2021c). É necessário formar os profissionais da contratação pública com as aptidões e qualificações certas, com compromisso ético e moral para que a despesa pública seja eficiente. A formação deve ter suporte numa política pública que defina uma estrutura para a profissionalização da contratação pública, pois sem capital humano não se obterão resultados (Thai, K.V, (Ed.), 2017, p. 51).

O ProcurCompEU é uma ferramenta de utilização gratuita que pode ser usada para: (i) definir uma política que valorize as competências dos profissionais da contratação pública; (ii) diagnosticar carências em termos de competências nesta área profissional; e (iii) incentivar o desenvolvimento de programas de formação certificados, carreiras e recrutamento no domínio da contratação pública. A CE considera que as políticas de profissionalização a nível nacional são essenciais para garantir que os profissionais das compras públicas tenham as competências, conhecimentos e integridade necessários e essa profissionalização passa pela aprendizagem e gestão de carreira dos profissionais de compras públicas, assim como do recurso a ferramentas para tornar o processo de compras mais eficiente (CE, 2017a, CE, 2021c).

O atual contexto de investimentos e reformas para a Administração Pública, podem ser a oportunidade para a oferta de formação especializada e certificada, que permitirá a promoção e valorização das competências, o desenvolvimento profissional e de carreiras dos profissionais da contratação pública. Uma política de profissionalização da contratação pública é fundamental para que se consiga a melhor relação qualidade-preço, em benefício dos cidadãos e se intensifiquem os benefícios sociais que a despesa pública envolve. A profissionalização da contratação pública trará benefício social e resultados nas respostas aos atuais e futuros desafios da contratação pública.

O sucesso pretendido para uma profissionalização da contratação pública em Portugal, poderá ser comprometido pelo elevado número de entidades sujeitas ao regime da contratação pública com características muito heterogéneas.

Futuras investigações sobre certificação profissional na contratação pública (obrigatória ou voluntária) e orientação, dos profissionais de compras públicas (política ou neutra), poderão ajudar a reforçar a carência da regulamentação da contratação pública enquanto profissão.

Referências

- Comissão Europeia. (2016). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Uma nova agenda de competências para a Europa. Acedido em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>
- Comissão Europeia. (2017a). Recomendação (UE) 2017/1805 da comissão de 3 de outubro de 2017. Acedido em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H1805&from=EN>
- Comissão Europeia. (2017b). Criar uma estrutura para a profissionalização da contratação pública Coletânea de Boas Práticas e Ferramentas Acompanhar a Recomendação da Comissão Europeia. Acedido em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5fe2a634-bd85-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-pt>
- Comissão Europeia. (2017c). Ficha temática do semestre europeu contratos públicos. Acedido em: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_public-procurement_pt.pdf
- Comissão Europeia. (2020a). Painel de Avaliação do Mercado Único. Desempenho por área de política. Acedido em: https://ec.europa.eu/internal_market/scoreboard/performance_per_policy_area/public_procurement/index_en.htm
- Comissão Europeia. (2020b). ProcurCompEU - Quadro Europeu de Competências para Profissionais no Domínio da Contratação Pública. Acedido em: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/procurcompeu_ecf_for_pp_pt.pdf
- Comissão Europeia. (2020c). Benchmarking of R&D procurement and Innovation Procurement Investments In countries across Europe. Relatório da CE. Comparativo de resultados do total de investimentos em aquisições de inovação. Acedido em: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/results-eu-wide-benchmarking-innovation-procurement-investments-and-policy-frameworks-across-europe>
- Comissão Europeia. (2021a) Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027). Acedido em: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pt
- Comissão Europeia. (2021b) Procuração pública. Por que a contratação pública é importante. Acedido em: https://ec.europa.eu/growth/single-market/public-procurement_en
- Comissão Europeia. (2021c) Profissionalização dos adquirentes públicos. Acedido em: https://ec.europa.eu/info/policies/public-procurement/support-tools-public-buyers/professionalisation-public-buyers_pt

- Comissão Europeia. (2021d). Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Fundos Europeus Estruturais e de Investimento 2014-2020 Relatório de Síntese de 2020 dos relatórios anuais de execução do programa sobre a execução no período de 2014-2019. Anexos do Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (p. 2). Acedido em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/5714920a-a809-11eb-9585-01aa75ed71a1/language-pt>
- COMPETE2020. (2020). Contratação Pública. Acedido em: https://www.compete2020.gov.pt/Contratacao_Publica
- COMPETE2020. (2021). Transformação Digital da Administração Pública (SAMA2020). Acedido em: <https://www.compete2020.gov.pt/SATDAP>
- DGERT. (2014). Certificação de Entidades Formadoras. Terminology of european education and training policy.pdf. Acedido em: <https://certifica.dgert.gov.pt/terminologia-da-politica-europeia-de-educacao-e-formacao-profissional1.aspx>
- INA. (2021) Formação. APEX. Acedido em: <http://ina.pt/index.php/centro-de-formacao-oferta-formativa/apex>
- IMPIC (2020) Relatório Contratação Pública 2019. Direção Financeira, de Estudos e de Estratégia, Instituto dos Mercados Públicos, do Imobiliário e da Construção, I.P. Portal BASE Acedido em <https://www.base.gov.pt/base4/media/w5adtmas/relat%C3%B3rio-contrata%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-2019.pdf>
- IMPIC (2021) Portal BASE - Contratos Públicos Online. Orientações Técnicas. Acedido em <https://www.base.gov.pt/Base4/pt/orientacoes-tecnicas/>
- Ministério Planeamento. (2021). PRR – Recuperar Portugal, Construindo o Futuro. Republica Portuguesa. XXII Governo. Acedido em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiros.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQzNgYA62SpeQUAAAA%3d>
- Poellhuber, B., Parent, S., & Michelot, F. (2020). What is the Digital Competency Framework?. International Journal of Technologies in Higher Education, 17(1), 11-14.
- PO ISE. (2021). Documentação. Glossário. Acedido em: <https://poise.portugal2020.pt/glossario#C>
- Portal BASE. (2020). Pesquisa avançada da Base de dados. Acedido a 29 novembro de 2020 em: http://www.base.gov.pt/Base/pt/ResultadosPesquisa?type=contratos&query=texto%3D%26tipo%3D0%26tipocontrato%3D0%26cpv%3D%26numeroanuncio%3D%26ainfo%3D%26adjudicante%3Dfreguesia%26adjudicataria%3D%26desdeprecocontrato_false%3D%26desdeprecocontrato%3D%26ateprecocontrato_false%3D%26ateprecocontrato%3D%26desdedatacontrato%3D%26atedatacontrato%3D%26desdedatapublicacao%3D%26atedatapublicacao%3D%26desdeprazoexecucao%3D%26desdedatafecho%3D%26atedatafecho%3D%26desdeprecoefectivo_false%3D%26desdeprecoefectivo%3D%26ateprecoefectivo_false%3D%26ateprecoefectivo%3D%26pais%3D0%26distrito%3D0%26concelho%3D0
- Portugal INCoDe.2030. Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital(QDRCD). Acedido em: <https://www.incode2030.gov.pt/quadro-dinamico-de-referencia-de-competencia-digital>
- Steinfeld, J. (2017). The what, who, and how of public procurement: Job functions performed and managed by professionals. Global Public Procurement Theories and Practices (pp. 311-335). Springer
- Thai, K. V. (Ed.)(2017). International handbook of public procurement. Routledge.
- Transparência Internacional Brasil. (2021a). Índice Percepção Corrupção 2020_relatorio.pdf. Acedido em: <https://comunidade.transparenciainternacional.org.br/ipc-indice-de-percepcao-da-corrupcao-2020>
- Transparência Internacional Brasil. (2021b). Índice de Percepção da Corrupção 2020. Acedido em: <https://transparenciainternacional.org.br/ipc/>
- Tribunal de Contas. (2021). Tribunal de Contas. Síntese de Jurisprudência da 1ª Secção. Acedido em: <https://www.tcontas.pt/pt-pt/Jurisprudencia/FixacaoJurisprudencia/Pages/Sintese-de-Jurisprudencia.aspx>

A ação dos coordenadores de departamento nas práticas de supervisão pedagógica

Maria da Glória Santos¹, Isolina Oliveira²
mariagloriasls@gmail.com; isorosa@gmail.com

^{1 2}LE@D, Universidade Aberta, Portugal

Resumo

Repensar, renovar, inovar são termos cada vez mais presentes no discurso de autores, da tutela da educação e da sociedade civil quando o tema é a melhoria da escola e a aprendizagem dos alunos. Mudança que se acredita possível se sustentada na ação das lideranças escolares e, em particular, no processo de supervisão pedagógica. A noção de supervisão pedagógica tem sido olhada com desconfiança e apreensão e nem sempre é bem entendida no quotidiano das escolas. Contudo, a supervisão pedagógica pode e deve ser encarada como um meio de melhorar as práticas pedagógicas contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e, neste sentido, são fundamentais a ação e influência das lideranças intermédias. A investigação desenvolvida num agrupamento de escolas, na área metropolitana do Porto teve, entre outros, os seguintes objetivos: i) conhecer e analisar a ação dos coordenadores de departamento curricular na implementação de práticas de supervisão pedagógica e ii) como mobilizam os professores na consecução de um projeto comum de desenvolvimento profissional e organizacional. O estudo de caso assente numa metodologia de natureza qualitativa privilegiou como técnicas de recolha de dados as narrativas escritas dos professores e a entrevista semiestruturada à diretora da escola e aos coordenadores de departamento. Os resultados evidenciam que a implementação da supervisão pedagógica não se constitui como uma prática efetiva no quotidiano do agrupamento em estudo. Porém, ocorre observação de aulas pelos pares, de forma esporádica e pouco consolidada, sem um referencial que a oriente. Os coordenadores de departamento, apesar de incentivarem e defenderem as práticas supervisivas, não se envolvem na sua consecução de uma forma deliberada e intensiva.

Palavras-Chave: Coordenadores De Departamento, Lideranças Intermédias, Supervisão Pedagógica.

Introdução

Nunca a escola e os seus profissionais se encontraram, como na atualidade, sob o escrutínio de toda uma sociedade que, cada vez mais, lhes demanda o possível, e o impossível, na preparação e no desempenho académico dos jovens, que acolhe no seu seio. Repare-se, a propósito, no que se pode ler no último relatório TALLIS (2018):

dans les économies et les sociétés d'aujourd'hui fondées sur le savoir, les connaissances et les compétences sont essentielles à la réussite individuelle et collective, et les systèmes d'enseignement, leurs enseignants et chefs d'établissement font l'objet de nombreuses sollicitations (p. 28).

O investimento de recursos, as altas expectativas de desempenho e a necessidade de adaptação a tecnologias em constante evolução estão a pressionar as escolas, e os professores, a mudar. Mudanças essas que requerem lideranças fortes, é certo, mas, igualmente, professores capazes de se constituírem como motores dessa renovação.

As investigações realizadas têm demonstrado que nas escolas bem-sucedidas existe um foco no desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas dos professores (Klar, Huggins & Roessler, 2016). De resto, a importância dada ao desenvolvimento profissional dos docentes não se afigura como uma novidade. No início deste século já Newman, King e Youngs (2000) assumiam que o desenvolvimento profissional dos professores devia constituir-se como uma estratégia para a melhoria das escolas e, no mesmo sentido, Day (2001) afirmava que “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor” (p. 17).

Neste foco de atenção generalizado encontram-se, igualmente, as lideranças educativas, pois várias investigações levadas a efeito assumem e. g., Fullan (2010), Louis, Dretzke e Wahlstrom (2010), Harris e Jones (2016) e Robinson (2018) que a(s) liderança(s) também afeta(m) o rendimento dos alunos ao agirem sobre o comportamento e sobre as atitudes/percepções dos professores. Ou seja, nunca as lideranças da, e na, escola parecem ter sido tão importantes e necessárias. Tal como Silva (2011) refere

o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (p. 52).

Estas asserções levam-nos à inevitável associação do desenvolvimento profissional dos professores com as lideranças e com os processos de supervisão pedagógica, que poderão refletir-se na melhoria da aprendizagem dos alunos, tal como é defendido, por Nolan e Hoover (2011): “*teacher supervision is an organizational function concerned with promoting teacher growth, leading to improvement in teaching performance and greater student learning*” (p. 6). Numa escola que é parte de uma sociedade que, mais que nunca, dela espera se adapte à sua realidade, exigindo, por isso, renovação, torna-se necessário inovar. E, inovar deve sempre significar saber (re)inventar e criar algo de novo, seja nas práticas pedagógicas, nas práticas de supervisão ou nas práticas de liderança. É, pois, necessário que a escola se reinvente.

E é sobre estas duas temáticas – lideranças escolares e supervisão pedagógica, partindo de uma investigação realizada em contexto escolar, que nos debruçaremos em seguida, tentando perceber de que forma se interligam na escola atual.

1 Lideranças em contexto escolar

A problemática da liderança nas organizações tem sido alvo de estudo e de inúmeras investigações, sobretudo, a partir do início da segunda metade do século XX. A(s) liderança(s) da escola, porque ela é, também, uma organização, têm sido, de igual modo, objeto de estudo. Estudo esse assente em modelos teóricos importados do mundo das empresas. Contudo, a organização escola apresenta características diferenciadas das outras organizações, daí que as lideranças escolares, apesar de poderem ser estudadas segundo um prisma empresarial, surgem também como algo distinto, já que, o aspeto mais importante e mais desafiador da liderança nas escolas é o imperativo de garantir a excelência e a equidade entre todos os que a frequentam, ou seja, tem um objetivo moral e não um qualquer fim material como acontece na generalidade das organizações. Para os professores, enquanto líderes em sala de aula, para os líderes intermédios e para os diretores escolares garantir o nível mais alto de desempenho para todos deve constituir-

se como o imperativo primordial. Nas escolas mais eficazes (e nos sistemas educacionais mais eficazes), a excelência deverá estar disponível para todos os alunos. Ora, entre as condições organizativas, que requerem uma mudança e inovação sustentáveis, a liderança ocupa um lugar de destaque e as investigações levadas a cabo nas últimas décadas evidenciaram que o desenvolvimento da capacidade de mudança e melhoria das escolas demandam novas e complexas formas de perceber e exercer essa liderança.

Todavia, e apesar de todas as controvérsias em redor deste tema, nas últimas décadas a temática da liderança escolar tem feito correr muita tinta, tendo-se tornado uma prioridade nas agendas políticas da educação a nível nacional, mas igualmente a nível internacional. Prova deste facto são os inúmeros estudos realizados, nomeadamente pela OCDE, que têm vindo a identificar a liderança das organizações educativas como uma das principais variáveis no que concerne o melhor desempenho das escolas e, no fundo, de todo o sistema educativo (Pont, Nusche & Moorman, 2008; Schleicher, 2012). De facto, e tal como Schleicher (ibid.), num desses estudos, refere os líderes escolares

can define the school's educational goals, ensure that instructional practice is directed towards achieving these goals, observe and evaluate teachers, suggest modifications to improve teaching practices, shape their professional development, help solve problems that may arise within the classroom or among teachers and liaise with the community and parents. They are also in a position to provide incentives and motivate teachers to improve the quality of instruction (p. 14).

Ou seja, o papel que as lideranças escolares desempenham, e a forma como executam esse papel, constitui-se como fundamental para todos os elementos de uma comunidade educativa, contribuindo para que a escola tenha uma visão e consiga alcançar os objetivos a que se propõe. Muijs e Harris (2003) consideram que parece ser amplamente aceite que uma liderança eficaz se assume como um elemento-chave para alcançar a melhoria da escola. Ainda segundo estes autores, as evidências da literatura internacional e alguns estudos levados a efeito, e. g., Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004), Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins (2006), Fullan (2010), Harris e Jones (2016) e Robinson (2018) demonstram que os líderes eficazes exercem uma influência indireta, mas muito preponderante, na eficácia da escola, no desempenho dos professores e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos estudantes.

Contudo, e tal como já referimos, analisar o papel que as lideranças desempenham em contexto escolar não se revela uma tarefa fácil de concretizar, já que se trata de um contexto muito diferente daquele a que habitualmente o vocábulo liderança desde sempre se encontrou associado – o mundo empresarial –, pois tal como referem O'Brien, Draper e Murphy (2008) nem sempre as teorias sobre liderança e características dos líderes, por mais interessantes que pareçam, podem oferecer algo de novo às lideranças escolares em termos de teoria.

É neste sentido que Formosinho e Machado (2000) consideram que se torna “problemática a transposição para as escolas do conceito de liderança, cujo significado tem sido evidenciado nas ciências da administração” (p. 192), pois, como assinalam os referidos autores, a especificidade de que se reveste a escola enquanto organização faz com que a ideia de um grupo de líderes que domina, exercendo uma “hegemonia” sobre um outro grupo de seguidores não deixe de ser algo “anacrónica” num contexto reconhecido como democrático e colegial, onde as formas autoritárias e inflexíveis têm

sentido imensas dificuldades em se afirmarem. Costa e Castanheira (2015) defendem que os estudos realizados sobre a temática da liderança escolar vão no sentido de “defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (p. 27). Engel (2004) salienta que embora haja uma hierarquia na maioria das escolas, esta não é nem tão clara nem tão forte quanto o é em outras organizações. Além disso, e ainda segundo a mesma autora, “*because of the weakness of school hierarchies, the person who has the official role of leader may not be the most powerful person in the system*” (p. 402).

Também Bolívar (1997) aponta neste caminho:

Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legitimables; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores. El reto crítico es lograr un desarrollo institucional de los centros como unidades de cambio en que el liderazgo está difuso y apropiado por el conjunto de miembros de la institución (p. 26).

Além disso, “o contexto de trabalho dos professores não é hierarquizado como outros. É um contexto a *várias vozes* que, permitindo desempenhos criativos individuais, os integra no desenvolvimento de uma ‘harmonia’ escolar, passível de ser associada mais a uma banda de jazz que a uma orquestra sinfônica” (Formosinho & Machado, 2000, p. 195). Costa (2000) vai ainda mais longe quando considera que as organizações escolares se apresentam como “*debilmente articuladas*, sujeitas a processos de *conflitualidade de interesses* e de *luta pelo poder*, dispondo de *práticas ritualizadas* e de *cerimoniais de fachada* ou mesmo de contextos marcados pela *anarquia* e pela *desordem*” (p. 27)

2 Supervisão pedagógica

Desde os seus primórdios que a noção de supervisão pedagógica tem sido conotada com intrusão em sala de aula, inspeção e avaliação dos professores. Não será, pois, de estranhar que, por esse motivo, seja olhada com alguma desconfiança e apreensão e que não seja bem recebida, aceite ou entendida no dia a dia das escolas e dos seus professores. Contudo, a supervisão pedagógica pode e deve ser encarada como um meio de melhorar o ensino já que tem como objetivo principal ajudar os professores a adquirir capacidades e desenvolver competências para que consigam alcançar aquilo que é a finalidade da sua atuação: a otimização das aprendizagens realizadas pelos alunos de modo que estas sejam significativas, isto é, que sejam úteis e consequentes.

Alarcão (2014) e Roldão (2014) defendem que a supervisão pedagógica deve distanciar-se de um processo ligado apenas a práticas de avaliação, inspeção e controlo que desde sempre lhe estiveram associadas. Ou seja, a conceção de supervisão pedagógica surge como primordial porquanto passa a ser vista

como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. Este processo, que é multimodal, implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de

desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação (Alarcão, 2014, p. 31).

Esta nova (re)configuração da supervisão pedagógica com um carácter desenvolvimentista surge como “um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para o saber usar como instância transformacional do modo de organização de trabalho dos professores” (Id., ibid.), de maneira que a escola possa finalmente conseguir responder aos desígnios que a sociedade dela espera. Sem esquecer, contudo, que a implementação de práticas supervisivas no quotidiano das escolas “afigura-se sempre tarefa algo complexa e seguramente necessitará de ser estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade” (Roldão, 2014, p. 44). E, acrescentamos, sem que o fantasma da avaliação paire no ar, alicerçando-se no trabalho de pares e sem as pressões técnico-burocráticas que, inúmeras vezes, lhes associamos.

Estabelece-se, desta forma, a necessidade de um trabalho interpares, necessariamente colaborativo, que, enquanto grupo profissional, os professores podem, cada vez mais, ter a oportunidade de realizar. Porém, para que tal suceda é necessário que as lideranças promovam a mobilização de todos com vista ao estabelecimento de comunidades de aprendizagem (Bolívar, 2012; Sergiovanni, 2004a;), através das quais os professores consigam, de forma constante, novas vias de realizarem melhorias (Fullan, 2016) nos domínios da didática e da pedagogia.

Voltamos a Alarcão (2001), para quem “liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana” (p. 20). E, daí a importância da supervisão, pois, tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), torna-se essencial pensar “a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (p. 13).

Neste mesmo sentido, salientamos a opinião de Drago-Severson e Blum-DeStefano (2018) para quem ao trabalhar em equipa, os professores podem partilhar e aprender com as ideias uns dos outros, compreendendo e questionando melhor as crenças e premissas que guiam as suas práticas de instrução e liderança e, claro, a sua colaboração. Além disso, e ainda segundo estes autores, a formação de equipas pode contribuir para diminuir o eterno isolamento dos docentes, melhorar e tornar a sua comunicação mais profunda e mais autêntica, incluir outras pessoas nos processos de liderança e supervisão, melhorando a implementação de novas iniciativas e, deste modo, promovendo a instrução. Aliás, no último relatório TALIS (2019), o “*contrôle par les pairs, qui repose sur des communautés professionnelles, autorégulées et collégiales offrant des possibilités de collaboration et de rétroaction entre pairs afin de renforcer les pratiques professionnelles et l’identité collective de la profession*” (p. 28) é considerado como um dos cinco pilares sobre os quais assenta a profissão de professor. E isto demonstra bem o quanto a colaboração, o trabalho interpares e as comunidades de aprendizagem podem ser fundamentais nas escolas.

E, na implementação destas práticas colaborativas, as lideranças, de topo e intermédias, poderão desempenhar um papel fundamental (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020) ajudando na transposição de uma cultura profissional caracterizada pelo isolamento e pelo individualismo (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001), para uma cultura

colaborativa fundamental ao desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes e da organização em que se inserem.

3 Objetivos do estudo

O estudo foi realizado num dos vários agrupamento de escolas pertencentes a um concelho da área metropolitana do Porto, selecionado por conveniência, em que os critérios presentes na sua escolha foram a proximidade geográfica da residência e do local de trabalho da investigadora e o facto de se constituir como um mega agrupamento de escolas, possibilitando, desta forma, um estudo que se pretendia fosse transversal a todos os níveis de ensino.

A investigação teve como questão de partida: Que práticas de supervisão pedagógica são implementadas no agrupamento de escolas em estudo pelas lideranças intermédias? Sendo nosso propósito encontrar as respostas para algumas questões mais específicas e capitais que emergiam dessa questão de partida, procuramos compreender: (i) de que modo é praticada a supervisão pedagógica neste agrupamento de escolas?; (ii) como é percebida a ação das lideranças intermédias pelo diretor do agrupamento e pelos seus pares?

A partir destas questões, surgiram os objetivos de investigação: (i) Identificar as perceções do diretor e dos professores sobre a supervisão; (ii) Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas; (iii) Reconhecer as perceções do diretor e dos professores sobre o papel dos coordenadores de departamento curricular na qualidade de líderes intermédios.

4 Metodologia da investigação

Atendendo aos objetivos e ao objeto de estudo, optamos por um estudo descritivo de abordagem qualitativa. Descritivo porque se pretendeu fazer uma descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. Como design do estudo, a opção recaiu no estudo de caso. Este apresenta um cunho naturalista, compreendendo e descrevendo o «caso», baseando-se no trabalho de campo e pressupondo um observador participante, ou não, que se interessa sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos, valorizando mais os processos que os resultados. Esta estratégia possibilita que o investigador observe, entenda, analise e descreva uma determinada situação, constituindo-se, por isso, como um modo de investigação no qual o investigador se encontra profundamente envolvido em todas as etapas do processo.

Morgado (2012) salienta, igualmente, este “*envolvimento pessoal* do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (p. 59). Neste tipo de investigação, o investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la e descrevê-la tal como ela é, não tendo, contudo, de ser meramente descritiva, pois pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e/ou com as teorias existentes e ajudando, deste modo, a criar novas teorias e novas questões para futuras investigações (Yin, 1984).

A investigação que desenvolvemos foi realizada num contexto educativo (um agrupamento de escolas que, enquanto organização, se apresenta como singular, com

características distintas que o individualizam e o tornam ímpar no seio de outras organizações semelhantes), constituindo-se como um caso único, procurando descobrir e descrever o que havia nele de mais substancial, característico e particular (Cohen & Manion, 1990; Yin, 1994; Pérez Serrano, 2004, Stake, 2009; Fonseca, 2002; Morgado, 2012), relativamente à temática em estudo.

Atendendo a que o objetivo principal desta investigação se centrava na ação dos coordenadores de departamento de um agrupamento de escolas, os participantes deste estudo foram todos os coordenadores de departamento do agrupamento. Como nos interessava, igualmente, escutar as opiniões de professores desse agrupamento e da respetiva diretora também eles fizeram parte dos participantes.

Neste artigo concentrámo-nos na ação dos coordenadores de departamento nas práticas de supervisão pedagógica, pelo que nos limitaremos a referir as técnicas e instrumentos de recolha de dados que nos parecem estar mais direcionadas para uma perceção da temática aqui trabalhada. Assim, foi selecionada a entrevista semiestruturada, aplicada à diretora e aos coordenadores de departamento. A escolha deste instrumento de recolha de dados prendeu-se com o facto de propiciar a descrição do fenómeno a estudar e a recolha das opiniões complexas e diversificadas dos participantes num estudo. Escolher a entrevista significa optar pelo estabelecimento de um contacto direto com as pessoas no sentido de recolher informações (Blanchet & Gotman, 1992; Brinkmann, 2008).

Outro instrumento de recolha de dados foi a narrativa escrita, pois estas narrativas de experiências pedagógicas inscrevem-se, no campo educativo, como uma estratégia de investigação qualitativa, interpretativa e narrativa, procurando reconstruir, documentar e criticar os sentidos, compreensões e interpretações pedagógicas que os professores constroem, reconstroem e negociam em redor dos seus mundos escolares e dos contextos em que se inserem. As narrativas destinaram-se aos vários docentes do agrupamento.

O tratamento e a análise dos dados, recolhidos foram realizados com recurso à “análise de conteúdo” (Vala, 1986; Bardin, 2011). No caso das entrevistas este tratamento foi realizado com recurso ao Nvivo Plus, versão 11, pelo facto de ter uma interface mais intuitiva que os restantes *softwares* de análise de dados.

5 Resultados e sua interpretação

A análise realizada permitiu-nos constatar que as respostas acabaram por ir ao encontro do entendimento que grande parte dos docentes ainda continua a ter relativamente a este tema. Ou seja, a ligação entre supervisão pedagógica e avaliação docente, inspeção e crítica ao trabalho realizado: “a supervisão, da maneira como está estruturada, não é bem aceite pelos colegas... tu vais à minha sala, tu vais ver, vais criticar..., a supervisão tem uma carga muito negativa” (Coord A). Estas perceções ajudam a explicar a recusa e a não aceitação de práticas supervisivas. É certo que a forma como a avaliação do desempenho docente se encontra atualmente estruturada não ajuda a que a supervisão pedagógica seja aceite ou compreendida, pois continuam a subsistir aulas assistidas, sem qualquer carácter formativo e reflexivo, não contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores. Deste modo, a supervisão pedagógica encarada com cariz avaliativo continua a perdurar, o que contribui para a manutenção de um juízo negativo que continuará a subsistir se este sistema de avaliação se mantiver. De forma

minoritária, somente dois participantes consideraram que a supervisão pedagógica é um acompanhamento de pares, salientando-se aqui dois componentes muito importantes: acompanhamento e pares, fundamental para o que se pretende que a supervisão pedagógica seja.

Os participantes, quando questionados sobre o que a supervisão deveria ser e quais os seus objetivos, são unânimes em considerar que a supervisão pedagógica dever-se-ia constituir como uma partilha e uma troca de experiências: “(...) partilha e troca de experiências: uma troca de partilhas, uma troca de experiências, uma orientação” (Coord A). E, também, uma prática formativa e construtiva e uma oportunidade de conhecer e adotar novas práticas, tendo como objetivos melhorar e promover a qualidade do ensino e das aprendizagens com o apoio do “olhar externo de alguém que nos dá o feedback, de preferência sempre positivo como é lógico e construtivo, acima de tudo para melhorar o nosso sucesso de ensino e aprendizagem” (Coord B). Este enfoque na colaboração, reflexão e partilha de práticas conduz a “abandonar muitas vezes as nossas práticas que são um bocadinho rotineiras e já estão enraizadas, que eu acho que muitas vezes estas práticas continuam desta forma também por causa de tanta burocracia que neste momento temos” (Coord A).

Os docentes têm uma perceção negativa daquilo que a supervisão pedagógica é, mas mostram que estão recetivos a adotar práticas supervisivas se houver mudanças significativas na forma como ela é implementada, pois consideram que poderá constituir-se como uma mais-valia para a melhoria da escola. Também a diretora considera que a supervisão permanece associada à avaliação de desempenho docente de forma negativa, contribuindo para que os docentes continuem a sentir tanta relutância em aceitar as práticas supervisivas: “é identificada como uma fragilidade... A supervisão ficou muito associada à avaliação de desempenho...e se calhar negativamente associada” (Diret.). Defende, contudo, que os objetivos da supervisão pedagógica devem visar sempre duas questões primordiais: por um lado o desenvolvimento profissional de cada docente e por outro, a qualidade da ação educativa, tornando-se urgente a desmistificação da supervisão pedagógica.

Relativamente ao segundo objetivo – caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas – foi perceptível a falta de um projeto devidamente determinado, que estabeleça princípios a seguir e com um rumo definido, verificando-se a inexistência de práticas de supervisão pedagógica deliberadas e intencionais.

“no pedagógico decidiu-se que realmente havia a necessidade desse Plano de Ação e foi feito. Por acaso, no nosso plano de ação está lá que uma coisa a implementar é a supervisão, mas temos que refletir em que modos, precisamente devido aos horários e tudo o mais... temos que arranjar uma forma de o fazer... achamos que é importante, está a ser implementada noutros departamentos e nós também queríamos implementar, mas temos que decidir como é que nós o queremos fazer” (Coord A).

Existem situações esporádicas de observação de aulas, mas não há um plano que oriente essa observação, ficando, por isso, à mercê da vontade de cada um. Aliás, a ação da maior parte dos coordenadores de departamento limita-se a apelar a essa boa-vontade, seguindo as orientações decididas pelo conselho pedagógico e pela direção do agrupamento, mas sem intervir de forma direta na implementação de práticas supervisivas, de forma continuada e intencional. Pode questionar-se se a implementação da supervisão pedagógica não terá surgido de uma obrigação originada por uma

avaliação externa menos positiva, não sendo, por isso, ainda sentida como algo que pode ser muito benéfica para os docentes do agrupamento e, consequentemente, para os alunos.

No que concerne ao objetivo – reconhecer as perceções do diretor e dos professores sobre o papel dos coordenadores de departamento curricular na qualidade de líderes intermédios – constatamos que existem opiniões distintas sobre estas lideranças. Enquanto a diretora as considera autónomas e reconhecidas por todos, salientando a liderança partilhada que deseja implementar: “Se me pergunta que tipo de liderança pretendo desenvolver, claramente é sempre uma liderança de proximidade, uma liderança partilhada” (Diret.). Alguns docentes alertam para a falta de formação específica destas lideranças intermédias: “A liderança intermédia é uma liderança que no quadro legal não existe. (...) Eu para ser líder... tenho de ter tempo e não tenho condições neste momento” (Coord C). Destacam, também, o facto de, por serem escolhidas pelos pares, nem sempre essa escolha se revelar isenta ou assentar no perfil dos candidatos, o que é considerado como uma condição negativa, tornando-se necessária a existência de um percurso determinado, de uma seleção e do estabelecimento de uma hierarquia formal. Ou seja, é visível o carácter informal destas lideranças, que não se sentem reconhecidas profissionalmente nem valorizadas pelos pares. Aliás, alguns coordenadores consideram que a única liderança é a da diretora:

“liderança só há uma. Acabou-se! Porque as lideranças intermédias são apenas uma ligação... um meio de comunicação entre a liderança e toda a comunidade, neste caso os professores. A liderança intermédia é completamente necessária, mas era necessário valorizá-la, pois ela existe na prática” (Coord D),

não existindo, por isso, em termos efetivos qualquer liderança intermédia, mas sim elos entre a liderança de topo e os restantes docentes. Há, no entanto, uma perceção da importância da(s) liderança(s) de topo e intermédias para a melhoria da escola e da necessidade em estimular e desenvolver essas mesmas lideranças, capacitando-as para a efetivação das mudanças a realizar. Salientamos, contudo, a falta de informação sobre a forma como esse empoderamento será concretizado e se foram, ou não, tomadas medidas concretas para que, especialmente no que concerne as lideranças intermédias, tenha existido alguma formação específica.

6 Reflexão final

Sullivan e Glanz (2000) escreviam, no início deste século, que se a supervisão se encontrava em crise, tal devia-se a definições confusas, a ambiguidades relacionadas com o seu papel e função, a crises de identidade, a baixos níveis de aceitação por parte dos professores e a teorias concetuais contraditórias.

Ora, o que fomos percebendo ao longo deste estudo é que a supervisão pedagógica continua, passadas mais de duas décadas, em crise. Sobretudo, em crise de identidade, se atendermos à perceção avaliativa que continua a perdurar na mente dos professores. Contudo, a conceção de supervisão pedagógica associada à avaliação, ao controlo e à inspeção há muito que deixou de ser considerada. Assiste-se, atualmente, a uma reabilitação e ampliação da sua área de influência, a uma reconceptualização do conceito estendido ao desenvolvimento profissional e à escola. O enfoque dá-se igualmente no desenvolvimento profissional dos professores, considerando-se como

uma orientação mais colaborativa, menos hierárquica e transformadora. Esta ideia, defendida por autores como Alarcão (2001, 2014), Gaspar, Seabra e Neves (2012), Sergiovanni e Starrat (2002) e Roldão (2014), tem vindo a ganhar espaço na investigação educativa e em projetos, pontuais é certo, implementados em sistema de parceria com instituições de ensino superior, como advogam Gordon (2019) e Oliveira (2017), mas parece ainda não ter chegado à maior parte das escolas e dos professores que continuam a encarar a supervisão pedagógica da forma como era há décadas atrás. Ora, e atendendo a que o objetivo básico da supervisão pedagógica se centra na busca da qualidade e da excelência, da sala de aula a toda a escola, como entender a sua não aceitação por parte dos professores se eles próprios buscam diariamente essa qualidade e excelência? Não existe, cremos, uma única resposta, mas exige-se formação para que estes falsos entendimentos perdurem e impeçam que se passe ao lado de algo que pode constituir-se como um poderoso auxiliar de todos os professores.

É evidente que muito mais haverá a fazer, pois constatámos que a sobrecarga de trabalho, funções e atividades que recaem sobre os docentes também surge como um obstáculo, uma espécie de impedimento (in)formal, pois tratar-se-á de mais uma tarefa, uma burocracia e uma obrigação a acrescentar a tantas outras. Aliás, esta falta de motivação e de reconhecimento foi visível no que concerne os coordenadores de departamento curricular, a quem a legislação continua a considerar como “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”, mas que não se sentem como tal nem são reconhecidos, pelos pares, como verdadeiras lideranças. E, no entanto, são eles que servem de ligação entre esses pares e a liderança de topo (diretores) e que se encontram mais próximos de um determinado grupo de docentes (De Nobile, 2018), que deviam liderar, ajudar a/e organizar.

7 Referências

- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Éditions Nathan.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brinkmann, S. (2008). Interviewing. In Lisa M. Gaven (ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 470-472). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Nova Iorque: Routledge.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44.
- Day, C. (2001). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- De Nobile, J. (2018). The 'state of the art' of research into middle leadership in schools. Paper presented at the Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, December 2 - 6, 2018.
- Engel, S. (2004). Education, K-12. In G. R. Goethals, G. J. Sorenson & J. MG. Burns (eds), *Encyclopedia of leadership* (pp. 401-406). Vol. 1. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Fonseca, J. J. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Fortaleza: UEC.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 185 - 199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole-System Reform*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12 (ano XI), 29-57.
- Gordon, S. P. (2019). Educational Supervision: Reflections on Its Past, Present, and Future. *Journal of Educational Supervision*, 2 (2). <https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill.
- Harris, A., & Jones, M. (eds.). (2016). *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. Nova Deli: SAGE Publications India.
- Klar, H. W., Huggins, K. S. & Roessler, A. P., (2016). Fostering distributed instructional leadership. In J. Glanz, & S. J. Zepeda (eds.), *Supervision: new perspectives for theory and practice* (2.^a ed.) (pp. 7-21). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. Nova Iorque: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. A., Day, C., Sammons, P., Harris, H., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership. Acedido em junho, 21, 2018 em <http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Louis, K. S., Leithwood, K. A., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Nova Iorque: The Wallace Foundation.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). *Teacher leadership: principles and practice*. NCSL, National College for School Leadership. Acedido em junho, 27, 2018 em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.488.967&rep=rep1&type=pdf>
- Newman, F., King, B., & Youngs, S.P. (2000). *Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools*. Paper apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice*. (3.^a ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- O'Brien, J., Draper, J. & Murphy, D. (2008). *School leadership* (2.^a ed.). Edimburgo: Dunedin.
- Oliveira, I. (2017). A Escola, a Supervisão Pedagógica e as Tecnologias Digitais. *Revista ELO* 24, julho, 59-66.
- Oliveira, I., Miranda, B. & Barreira, C. (2020). A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 3(1), 19-36.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Serrano, G. (coord.) (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (4.^a ed.). Madrid: Narcea.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*, vol. 1. Paris: OECD.
- Robinson, V. (2018). *Reduce Change to Increase Improvement*. São Francisco, CA: Corwin Press.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado, & J. M. Alves (coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: Publicações OECD.
- Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos caminhos para a liderança*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision. A redefinition* (8.^a ed.). Boston: MacGrawHill.
- Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas burocrática e política. In Licínio C. Lima (Org.), Eugénio A. Silva, Leonor L. Torres, Virgínio Sá, & Carlos Estêvão, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212-235.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: SAGE Publishing.

A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores

Conceição da Natividade Oliveira¹, Isolina Oliveira²
conceicaooliveira@gmail.com, Isolina.Oliveira@uab.pt

^{1,2}LE@D, Universidade Aberta, Portugal

Resumo

Numa sociedade cada vez mais conectada e interdependente, a cultura colaborativa surge como uma resposta eficaz e eficiente para ultrapassar as complexidades que enfrentam, diariamente, os professores. Por sua vez, a atividade docente exige uma reflexão contínua sobre a prática, envolvendo o professor num buscar constante de desenvolvimento profissional, enquanto investigador reflexivo. Ora, a ação de ensinar, entendida como um ofício e uma arte que se materializa nas práticas, requer fundamentação (conhecimento e competências específicas), reflexão teórico-prática, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse propósito, a Escola deve ser pensada como uma organização aprendente que se expande e inova com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham, o que exige das lideranças um novo modo de operância, a criação de condições favoráveis ao questionamento contínuo das práticas e de uma cultura que valorize a aprendizagem e a melhoria permanentes. O estudo desenvolvido num agrupamento de escolas da zona da Grande Lisboa teve, entre outros, os seguintes objetivos: i) identificar as perceções das lideranças acerca da supervisão e da colaboração; e ii) perceber o papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores. Do ponto de vista metodológico, a investigação assume o design de um estudo de caso, com uma abordagem mista, a partir de oito entrevistas individuais às lideranças de topo e vinte e um inquéritos por questionário, aplicados aos diretores de turma. Os resultados evidenciam compreensões distintas acerca do conceito de colaboração e do papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores, percebido como um processo inacabado e em permanente reconstrução.

Palavras-Chave: Colaboração, Desenvolvimento Profissional, Lideranças, Supervisão.

Abstract

In an increasingly connected and interdependent society, collaborative culture emerges as an effective and efficient answer to overcome the complexities that teachers face daily. In turn, the teaching activity requires a continuous reflection on practice, involving the teacher in a constant search for professional development, as a reflective researcher. Now, the action of teaching, understood as a craft and an art that materializes in practices, requires grounding (specific knowledge and skills), theoretical-practical reflection, aimed at improving the teaching and learning of students. For this purpose, the school must be thought of as a learning organization that expands and innovates with the development of professionals who work in it, which requires a new mode of operation from the leaders, the creation of favorable conditions for the continuous questioning of practices and a culture that values permanent learning and improvement. The study carried out in a group of schools in the Greater Lisbon area had, among others, the following objectives: i) to identify the perceptions of leaders about supervision and collaboration; and iii) understand the role of leaders in the professional development of teachers. From a methodological point of view, the investigation assumes the design of a case study, with a mixed approach, based on eight individual interviews with top leaders and twenty-one questionnaire surveys, applied to class directors. The results show different understandings about the concept of collaboration and the role of leaders in the

professional development of teachers, perceived as an unfinished process and under permanent reconstruction.

Key Words: Collaboration, Leadership, Professional Development, Supervision.

1. Introdução

O estudo desenvolvido objetivou identificar a compreensão do diretor, dos adjuntos e dos coordenadores de departamento acerca da supervisão e da colaboração e perceber o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. A investigação almejou aprofundar e desocultar os conceitos de supervisão e colaboração, um binómio relevante e reconhecido como duas práticas nucleares conducentes à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores. No contexto educativo atual, cada vez mais complexo e heterogêneo, a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa, reflexiva e transformadora, ganha pertinência quer na partilha de práticas e resolução de problemas quer na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional dos docentes decorre da ideia de aprendizagem enquanto fenómeno dinâmico, constante, pessoal, resultante da interação com os colegas, da reflexão conjunta e da partilha de experiências.

Nesse prosseguimento, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME) remete para a importância da cooperação entre os professores, a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar e para as situações de coadjuvação ou de constituição de equipas pedagógicas, sendo estas a expressão e a condição para a implementação do trabalho colaborativo entre professores. De igual modo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* reenvia para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para a importância do trabalho colaborativo na escola, destacando o papel das lideranças na organização e na concretização dessas mudanças educativas.

Este estudo alicerça a supervisão colaborativa ao exercício de cargos de gestão, corporizada nas figuras do diretor e dos coordenadores de departamento e, nessa aceção, responsáveis pela ação de supervisão e de colaboração, o que os compromete, diretamente, na implementação dessas práticas e na mudança nos modos de trabalhar dos docentes. Tendo em conta a realidade atual, a presença de novas dinâmicas na escola e a legislação atual, foram definidos, entre outros, os seguintes objetivos: i) identificar as perceções das lideranças acerca da supervisão e da colaboração; ii) perceber o papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores.

O artigo enquadra o estudo, do ponto de vista teórico, nomeadamente esclarece os conceitos de supervisão e colaboração, e salienta a supervisão colaborativa como um dispositivo ao serviço do desenvolvimento profissional, com enfoque na ação das lideranças. Explicita e fundamenta as opções metodológicas, apresenta a análise dos dados provenientes das oito entrevistas individuais das lideranças. Nas conclusões reflete-se sobre os resultados à luz das perspetivas teóricas abordadas.

2. Enquadramento teórico

2.1 Conceitos: supervisão e colaboração

Assumiu-se no estudo uma abordagem de supervisão numa perspetiva multilateral integradora, ou seja, uma supervisão criativa e construtiva, democrática, participativa, colaborativa, que se focaliza na qualidade da gestão como um todo. (Gaspar, et al., 2019)

No mesmo sentido, Gordon (2019) destaca o processo de supervisão clínica como uma ferramenta fundamental para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, uma ação de responsabilização e de pesquisa-ação permanentes por parte dos professores. Considera ainda que a supervisão permite partilhar experiências alternativas mais positivas e fortalecer uma comunidade profissional que desenvolve valores comuns, concretizando-os através de uma ação coletiva.

Neste percurso investigativo, recupera-se uma multissignificação do termo supervisão, com aceções variadas, algumas delas conotativas, resultante da sua herança histórica, relacionada com a ideia de “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 28), associada a uma relação hierárquica entre o formando e o supervisor. Por seu turno, Alarcão e Canha (2013) diferenciam dois modos de supervisão: a de pendor formativo, estimulante que favorece o “desenvolvimento das aprendizagens das pessoas e das instituições” (p. 19) e a de pendor “inspetivo, fiscalizador, que coloca ênfase no controlo” (p. 19), assumindo uma dimensão mais preventiva ou punitiva. Os mesmos autores clarificam que supervisão, na sua linha evolutiva, é caracterizada por ser “um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem executa” (p. 19).

Neste deambular pelos diferentes significados, a supervisão é considerada como uma ação intencional e continuada envolvendo um “contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218). As novas tendências supervisivas devem ser entendidas num novo contexto educacional, como uma ação necessária à construção e desenvolvimento do saber do professor, enquanto profissional do ensino, “com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 13) Por conseguinte, a supervisão surge como um plano de ação estratégica, visando a promoção do sucesso escolar, como uma necessidade intrínseca do docente, um requisito necessário à construção, ao crescimento, à atualização do conhecimento profissional e da ação, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas.

No que diz respeito à colaboração entre os professores foi entendida neste estudo, como uma via para promover o seu desenvolvimento profissional, a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, um modo de trabalho privilegiado para metamorfosear as nossas instituições em verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020). A cultura de aprendizagem decorre de todo um trabalho partilhado entre os vários professores e líderes, de uma postura investigativa e reflexiva sobre as práticas profissionais, atitudes fomentadoras de aprendizagem profissional. A

este propósito, Hargreaves (1998), salienta a colaboração como “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna [...], enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”. (p. 277) No mesmo sentido, Alarcão e Canha (2013) acrescentam que a

colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes, acreditar que com ele é possível ir mais longe. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo. (p. 48)

Alarcão (2014) adota a expressão “interação colaborativa”, para salientar a dinâmica interativa que lhe está subjacente. Segundo a autora, estes dois conceitos associados “criam uma nova sinergia e adquirem um significado mais potente” (p. 22). Lima (2002) cimenta o conceito de colaboração profissional, devendo ser entendida como “o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (p. 7), pois a “colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos (p. 8).

2.2 Supervisão e colaboração: uma combinação poderosa na construção do conhecimento profissional

Os investigadores que aprofundaram a temática da supervisão pedagógica são unânimes na defesa da dimensão colaborativa, relevando o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Assim, a supervisão e a colaboração devem ser percecionadas como dois conceitos cúmplices, fundamentais, ao serviço do desenvolvimento e da qualidade do ensino (Alarcão & Canha, 2013).

O conceito de supervisão foi evoluindo no seu entendimento, influído pela perceção da necessidade de formação contínua e pela sua concetualização alargada aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão mais reflexiva e autoformativa. Nesse prosseguimento, os vários autores foram evoluindo nas suas aceções, movidos pelos desafios que se colocam à escola, pelas investigações que se foram realizando, nesta área, e pelas exigências com que se confrontam os professores, as de uma aprendizagem colaborativa permanente, baseada na investigação da prática, na autoavaliação e numa liderança pedagógica partilhada. Gordon (2019) encara a supervisão como uma necessidade de ação política, de liderança docente e de escolas que promovem o desenvolvimento profissional.

Portanto, o pensamento sistemático sobre a supervisão formativa e colaborativa é um conceito recente que tendo vindo a adquirir uma importância considerável no discurso dos professores e nos próprios normativos. Na perspetiva de Alarcão e Roldão (2008), esta relevância colaborativa, autorreflexiva e autoformativa ganhou ainda destaque “à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à função social.” (p. 15) Alarcão e Roldão (2008) consideram que

quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações

em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo. (p. 30)

Esta dinâmica colaborativa, convergente com a melhoria dos resultados da aprendizagem, é advogada por Bolívar (2017) no sentido de se “entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje docente*” (p.21) e alcançar uma mudança sustentada. Podemos, por isso, constatar

traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas (Alarcão, 2010^a: 19-20), citada por (Alarcão & Canha, 2013, p. 36),

não se podendo dissociar de “conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade, a conceitos de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que, num determinado momento, orientam a sociedade.” (p. 37) Segundo Canha e Alarcão (2013) “colaborar é, assim, um instrumento que serve para o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (p. 46). No mesmo sentido, Day (2001) acentua que ao conceito de colaboração subjaz um potencial fortíssimo para o desenvolvimento profissional do professor, pois possibilita aos profissionais do ensino trabalharem, conjuntamente, e testarem novas estratégias que enriquecem a prática de cada um.

Reforçando esta ideia de formação ao longo da vida, o documento *The Future of Learning: Preparing for Change*, publicado pela Comissão Europeia (Redecker et al., 2011), apresenta uma visão futura da educação, destacando três aspetos que a caracterizarão: pessoalização (aprendizagem centrada na pessoa), colaboração (aprendizagem em contexto social) e informalização (aprendizagem ao longo da vida, incluindo a informal).

Do mencionado, segundo Alarcão e Canha (2013), a supervisão e a colaboração são dois conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento, a qualidade e a transformação e, em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas, orientadas para a evolução profissional, a supervisão surge como cúmplice neste propósito.

2.4 O papel das lideranças no desenvolvimento profissional

As escolas enquanto organizações constituem espaços onde as interações, a comunicação e a aprendizagem se revelam fundamentais e, por isso, cabe às lideranças de topo criarem as condições de trabalho favoráveis ao questionamento contínuo das práticas (Flores & Simão, 2009) e ajudarem a desenvolver, nas escolas, um clima e uma cultura que valorize a aprendizagem e a melhoria permanentes, criando oportunidades aos professores de aprender, colaborativamente. A este respeito, Moreira (2005) destaca a importância da supervisão, enquanto ação promotora de reflexão, de transformação e de desenvolvimento que,

numa abordagem democrática de tipo situacional-contextualizada e dialógica, a supervisão revela-se na sua humanidade, “esvazia-se” de poder autoritário, cria condições para o exercício da liberdade de expressão e pensamento crítico, abrindo espaço para que a escola, como comunidade de aprendizagem e espaço de transformação individual e colectiva, possa emergir. (p. 75)

Contudo, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o profissionalismo profissional não se pontualiza a

encorajar os professores a envolverem-se numa diversidade de ações de formação contínua. (...), a liderança partilhada e o acesso aos recursos estão intimamente relacionados [...]. A disponibilidade de recursos, especialmente humanos, destinados à colaboração estimula a tomada de iniciativa e a liderança. (p. 154)

A atitude comportamental do diretor conduz ao desenvolvimento da escola e dos profissionais que aí trabalham, sendo que a sua ação se revela mais eficaz quando “favorece sempre a colaboração” (p. 155) e quando envolve os professores nas tomadas de decisão. Os diretores, segundo Day (2001), “devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovem a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva (Louis & Miles, 1990), lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança” (p. 134), pois a

responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel cultural e educativo da liderança dos diretores das escolas. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola.” (Idem, p. 134)

Day (2001) destaca ainda o papel do diretor no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, sendo que “os principais fatores que permitem avaliar a eficácia dos diretores de escola são as suas destrezas interpessoais e orientações de aprendizagem.” (p.134) Nessa continuidade, o diretor desempenha um papel fundamental na criação de culturas de aprendizagem profissional, ao incentivar “os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, formal e informal, isoladamente e com os outros” (Day, 2001, p. 144) . Com efeito, a responsabilidade

pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui um aspecto central do papel cultural educativo da liderança dos diretores. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola. (Day, 2001, p. 134)

Por seu turno, as lideranças intermédias, coordenadores de departamento, desempenham igualmente um papel determinante no desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas, o que exige, no entender de Formosinho (2009), que a sua ação se centralize

mais em criar um clima no qual a ação tenha lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada Equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das equipas intermédias do que em dirigir todas as ações das equipas. (p. 51)

Por sua vez, a escola, enquanto organização reflexiva, deve destacar a importância das funções que os coordenadores de departamento têm no funcionamento do sistema educativo e, a partir daí

criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, (...). (Delors et al., 1997, p. 19)

No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o desenvolvimento de culturas colaborativas exige uma liderança que partilha a tomada de decisões e salientam que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas, para que nelas participem.” (p. 93) Acrescentam ainda

que “o papel básico da liderança da escola é de conduzir o desenvolvimento de escolas colaborativas em que se confira aos professores a possibilidade e a capacidade” (p.93) de partilhar experiências, de dialogar abertamente com os colegas e crescerem profissionalmente. Os coordenadores de departamento devem ser ativadores dessa partilha de experiências, dinamizadores de interações profissionais positivas, potenciadores de uma dinâmica de trabalho conjunta e de ações formativas nas escolas. Assumindo a função de supervisores, podem influenciar, positivamente, a regulação das práticas pedagógicas, através da sua atuação crítica e transformadora, contribuindo para a construção de uma cultura educativa, mais comprometida com processos de desenvolvimento profissional. No entender de Alarcão e Tavares (2003), os supervisores devem ser os

facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos [...] e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem. (p. 149)

Alarcão e Roldão (2008) destacam igualmente a figura do coordenador/supervisor, enquanto elemento que influencia o processo de sociabilização, pois contribui para o “alargamento da visão do ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (p. 54), e para a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (p. 54) Neste processo de mudança, a dimensão de liderança distribuída, partilhada e participativa revela-se capital, pois compromete e responsabiliza os docentes e, estrategicamente, proficua em prol do desenvolvimento profissional.

Alguns autores (Correia, 2019; Freitas & Grave-Resendes, 2018; Ferreira, 2018) defendem que a liderança do coordenador de departamento é o caminho certo para desenvolver escolas de sucesso, ao apoiar os professores na sala, ao fomentar práticas de qualidade, no acompanhamento dos professores e na coordenação de atividades letivas que conduzem ao crescimento pessoal e profissional dos docentes. É um líder com competências para, conjuntamente, com os seus pares, contribuir para a melhoria do ensino e para a qualidade da escola, funções elencadas no decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e no decreto- regulamentar 10/99, de 21 de julho, art.º 5.º que definem as suas competências, reforçando as que se orientam para a melhoria e para o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem.

3. Opções metodológicas

O estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas da zona da Grande Lisboa e assumiu uma abordagem metodológica mista (Creswell, 2003) por forma a dar resposta aos objetivos. Para recolha de dados recorremos ao inquérito por entrevista semiestruturada que permite “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” e por nos permitir recolher conhecimento descritivo e pormenorizado, a partir de dados referentes a “pessoas, locais e conversas.” (Bogdan & Biklen, (1994, p. 16). Enquadra-se num estudo de caso por se moldar à exploração de um “sistema limitado” em relação ao tempo e à profundidade, num determinado

contexto, com a utilização de várias fontes de informação e de confrontos de diferentes participantes (Bogdan & Bicklen, 1994; Creswell, 2003).

A entrevista semiestruturada foi realizada ao diretor, a dois adjuntos do diretor e a cinco coordenadores de departamento. Com esta estratégia intencional, pretendeu-se obter respostas distintas e variadas, em linha de conta com os objetivos definidos, permitindo fazer algumas comparações, tal como defendido por Bogdan e Biklen (1994), que referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.” (p. 75)

O tratamento e análise dos dados foi feito a partir das questões predefinidas e, recolhidas as informações, foram analisadas e interpretadas. Nesse sentido, Amado (2013) defende que pelo seu “carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 216), permitindo ao investigador desvendar o que “contêm” os dados. No processo de categorização, procurou-se “reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.” (Coutinho, 2018, p. 221) Procedeu-se à análise de conteúdo e ao tratamento dos resultados, a partir de inferências e interpretação dos dados.

4. Resultados: Olhares cruzados

Dos três entrevistados, diretor (Dirt) e dois adjuntos (Adj1, Adj2), dois são do género masculino e um do feminino e situam-se na faixa etária dos 50 a 60; são detentores do grau de mestre, com larga experiência no campo da docência, mas apenas dois anos de exercício do cargo de direção. O diretor, mestre em Administração e Gestão Escolar, exprimiu ser um desafio e uma experiência que lhe permite “colocar em prática as aprendizagens”. Relativamente às experiências profissionais fundamentais para o desempenho do cargo, salientou “o conhecimento dos alunos, professores e funcionários, conhecimentos para além das fronteiras da escola”, o que testemunha a sua visão abrangente acerca do cargo, associada à consciencialização da complexidade das suas funções que, segundo por Fullan e Hargreaves (2001), podem e devem ser fortemente ativas e

vitais para uma liderança eficaz no contexto de uma cultura escolar. (...) [T]ais qualidades proporcionam oportunidades rotineiras para que os diretores possam exprimir aquilo que valorizam, o que podem dar como contributo à escola, sem impor as suas perspetivas como se fossem ordens ameaçadoras (p. 149),

o que implica conhecer o contexto, a escola, os professores e a comunidade educativa.

Os coordenadores de departamento (CdA, CdB, CdC, CdD) pertencem ao quadro do Agrupamento, com um perfil profissional experiente. Dois participantes são detentores do grau de mestre, com larga experiência no campo da docência e no desempenho do cargo de coordenador(a), apenas, um com experiência de dois anos. Destacam ainda a importância atribuída à formação para o desempenho do cargo, nomeadamente, nas áreas da supervisão pedagógica, liderança, relações interpessoais e nas práticas do trabalho colaborativo. Os mesmos reconhecem além da formação em supervisão pedagógica, a importância capital da capacidade de liderança e de gestão de conflitos.

Relativamente ao primeiro objetivo, o entendimento das lideranças acerca dos conceitos de supervisão e colaboração, o diretor e adjuntos consideram a prática supervisiva fundamental, enquanto “desenvolvimento de práticas pedagógicas [...] partilha de experiências” [Dirt]; também associada ao “trabalho colaborativo, trabalho de pares dentro e fora da sala de aula para [...] monitorizar [...] para melhorar/alterar a prática letiva” [Adj1]. Relevam, ainda, as práticas supervisivas, pois contribuem “para a melhoria profissional dos docentes, dos estabelecimentos de ensino, através da partilha de novas experiências” [Adj2].

Os coordenadores de departamento, embora convergentes na importância da implementação de práticas supervisivas, revelam ser “importantes, se entendidas não como parte de um processo avaliativo e regulador, mas uma forma de propiciar momentos de análise e reflexão conjunta sobre as práticas e resultados” [CdA]. Este mesmo coordenador afirma que não devem ter “um caráter meramente regulador mas um processo contínuo e dinâmico, baseado na partilha e análise conjunta do trabalho realizado nos grupos disciplinares, na identificação e resolução de eventuais dificuldades”. A supervisão é concebida como “um processo de mediação para uma evolução contínua do professor, com vista à progressão/realização profissional, com impacto na comunidade educativa” [CdD].

Sobre o conceito de colaboração, salienta-se uma convergência no que diz respeito à perceção dos participantes, relevando em simultâneo os constrangimentos a nível estrutural, organizacional, institucional e cultural. O diretor alerta para essa dificuldade ao afirmar que “existem sempre elementos adversos à mudança”, e destaca alguns constrangimentos que podem dificultar o trabalho de equipa como “a elaboração dos horários dos professores; os espaços arquitetónicos: as salas para o trabalho colaborativo e material informático”. Embora sublinhe a importância das lideranças intermédias no desenvolvimento do trabalho colaborativo ao afirmar que “com o trabalho e dedicação das chefias intermédias poderá reverter-se essa situação” [Dirt] não especifica como o fazer nem em que circunstâncias pode ser realizado.

Os coordenadores de departamento mencionam como atividades colaborativas as seguintes: elaboração de planificações; elaboração de instrumentos de avaliação e de materiais pedagógicos; preparação do Plano Anual de Atividades. Atividades que decorrem nos conselhos de turma, nos grupos disciplinares e no departamento. Indicam como atividade colaborativa a “troca de materiais e opiniões”, a “distribuição de tarefas”, o que permite inferir que as práticas colaborativas elencadas se limitam a atividades práticas conjuntas, sendo muito baseadas “na geração espontânea e de forma precária e casual.” [CdD]

No que diz respeito à perceção acerca do desenvolvimento profissional dos professores, julgamos haver convergência de compreensões. O diretor perceciona a “formação contínua ao longo da vida profissional, mas deve colocar no seu centro o professor; deve levá-lo a refletir as suas práticas e estratégias metodológicas de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem”, sendo que o “grande responsável pelo seu desenvolvimento profissional é o próprio professor”. O [Adj1] destaca “uma motivação acrescida se o seu esforço for reconhecido pela instituição e pela comunidade.”

Os coordenadores de departamento percebem o desenvolvimento profissional como um “processo de aprendizagem ao longo da vida”, sendo que o professor “deve estar

disposto a investir” [CdC]. O [CdD] utiliza a metáfora “uma semirreta que tem um início, mas não tem fim”, dando a entender que consiste numa aprendizagem ao longo da vida. Um outro coordenador explicita de modo claro a sua compreensão de desenvolvimento profissional: “capacidade de análise e reflexão sobre as suas práticas, de forma sistemática e em conjunto com os seus pares [...] de avaliar resultados; reformular estratégias e formas de atuação.” [CdA]

5. Conclusões

Os resultados obtidos evidenciam uma perceção das lideranças pouco informada e pouco aprofundada acerca dos conceitos de supervisão e colaboração, constatando-se uma heterogeneidade de olhares, mesmo reconhecendo o seu impacto para o desenvolvimento profissional. Os resultados revelam, igualmente, que as práticas supervisivas não existem e as práticas de trabalho colaborativo ocorrem em alguns grupos, pontualmente, de forma casual e informal, mas não subsistem em formato generalizado. Reconhecendo alguns fatores que impedem a implementação dessas práticas, estas terão de ser melhoradas e concretizadas de forma contínua porque acreditamos que qualquer mudança implica uma perceção clara das suas finalidades, das ações, cimentada através da reflexão e da colaboração. Nesta dimensão, defendemos que o agir profissional não se pode circunscrever, atualmente, a um modo de trabalhar individual, pois a complexidade das situações educativas exige trabalho colaborativo, a prática reflexiva e, daí, a relevância da supervisão, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, implicando mútua colaboração e ajuda entre os pares.

Estamos conscientes que o trabalho colaborativo nem sempre é fácil de se estabelecer na escola porque implica que os participantes se empenhem, se responsabilizem e se comprometam com os objetivos e com o projeto educativo. Além do referido, exige-se um requisito fundamental, o da confiança, permitindo que os participantes tenham abertura para questionar, apresentar as ideias e aceitar as ações de uns e de outros, num ambiente de respeito pelo trabalho de todos, num processo dinâmico, criativo e mutável, o que nem sempre se revela um processo fácil, atendendo à cultura individualista que ainda persiste no Agrupamento. Contudo, os coordenadores de departamento, enquanto líderes pedagógicos no desempenho do seu cargo, cumprindo as competências que os implica nesta ação, podem desencadear práticas colaborativas pela criação de espaços de mudança e pela criação de comunidades de aprendizagem.

O diálogo e o questionamento sobre as práticas conduzem ao aperfeiçoamento profissional de cada um e do coletivo de professores, resultante de uma aprendizagem colaborativa, assente numa liderança pedagógica, dialógica, contextualizada e reflexiva. Porém, para que esta cultura se materialize parece-nos, de igual modo, fundamental que as lideranças participem em formação especializada para o exercício do cargo e sobre práticas de supervisão e colaboração, reconhecendo que estas se refletem fortemente no crescimento profissional dos professores. Com efeito, as práticas colaborativas contribuem para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional consideradas como uma estratégia promissora para a qualidade do ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de competências que, certamente, levam à

mudança de práticas pedagógicas e a soluções mais adequadas face a problemas e a dificuldades.

Em síntese, constatamos no Agrupamento X uma percepção pouco aprofundada dos conceitos de supervisão e de colaboração, em que a supervisão surge associada ao processo de avaliação de desempenho docente, práticas supervisivas e colaborativas pouco consistentes, sem continuidade e a implementação dessas práticas muito dependente e centrada nos Órgãos de Gestão, apesar do reconhecimento do impacto da supervisão na melhoria das experiências letivas e para o desenvolvimento profissional.

Sobre a percepção acerca do desenvolvimento profissional dos professores parece haver convergência de ideias e compreensões. As lideranças consideram ser fundamental, relevando a formação contínua ao longo da vida. Acreditamos que no processo supervisivo aliado à colaboração, é preciso revigorar duas dimensões: o olhar e a escuta ativa, dado que os professores têm de ser desafiados e inquietados, mas de forma elucidada e reflexiva. Urge, então, abrir janelas, mudar as crenças e conduzir os docentes a uma percepção positiva das práticas de supervisão, encaradas como uma ação construtiva e promotora do desenvolvimento profissional, resultante da interação e do feedback mútuo, do trabalho e da reflexão conjunta.

Importa que a escola seja concebida como um espaço de experimentações, ligada ao mundo exterior, uma escola vista e sentida como um lugar de formação e de desenvolvimento e a Educação como sinónimo de movimento que fomenta experiências centradas na ação, vivências e encontros. Importa também evidenciar a importância e o papel dos professores que, embora não sejam os únicos responsáveis, devem incitar à mudança na escola e no seio dos docentes, enquanto decisores do desenvolvimento curricular. É essencial que se recentre a profissão docente para o século XXI, desafiando os professores a valorizar a sua formação, encarando-a como um processo inacabado e em permanente reconstrução do conhecimento e de desenvolvimento profissional. Neste sentido, pensamos ser necessário fomentar a reflexão entre os docentes e realizar trabalho de equipa, pois sem o envolvimento e a participação dos profissionais de ensino, as reformas, no âmbito da Educação, não terão qualquer sucesso. Contudo, essas mudanças implicam um novo contexto educativo, novos modos de trabalhar, interações permanentes com os colegas, mudanças na organização e na cultura da escola, o desenvolvimento do trabalho de equipa e, sobretudo, do professor que desempenha um papel nuclear, dependendo deste a qualidade do fenómeno educativo.

Referências Legislativas:

Despacho n.º 6478/2017 – (ME), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME), de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 115-A/98 (ME) de 4 de maio

Decreto- Regulamentar 10/99 (ME) de 21 de julho

Referências bibliográficas:

Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Afonso, N. (2014). Investigação Naturalista em Educação . Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento: Que Novas funções supervisivas?. In: Oliveira-Formosinho (org.). A Supervisão na Formação de professores I - Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, Interação colaborativa e supervisão. Em A. Carneiro, A. Oliveira, C. Castro, I. Cabral, I. Alarcão, J. Machado, . . . N. Afonso, Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens (2014 ed., Vol. 1, pp. 22-35). Porto, Porto, Portugal: Universidade Católica do Porto Editora. Obtido em 4 de março de 2019
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia, 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación(51 -2), pp. 5-27.
- Bolívar, A. (2017). El alejoramento de la Escuela: Líneas Actuales de investigación, pp. 5-27.
- Correia, A. R. (2019). Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança. Estudo em dois agrupamentos de escolas. Tese apresentada no âmbito do Doutoramento em Educação em Liderança Educacional, na Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2018). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2003). Research Design. Qualitive, Quantitive anda Mixed Methods Approaches. London: Sage Publications.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., & al, E. (1997). Educação um tesouro a descobrir. Brasil: UNESCO /Edições ASA / Cortez Editora.
- Ferreira, I. L. (2018). As lideranças intermédias em contextos de mudança : estudo de caso. Tese apresentada no âmbito do Doutoramento em Educação em Liderança educacional, na Universidade Aberta. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7523>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Equipas educativas: Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.
- Freitas, A. I., & Grave-Resendes, L. (2018). Lideranças na Escola. In I. Grave-Resendes, G. Bastos & I. Oliveira (Orgs.), Liderança e inovação em contextos Educativos (pp.42-59) Lisboa: Universidade Aberta, Coleção Educação a Distância e eLearning | N.º 3. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7396>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). Supervisão em contextos de educação e formação Conceções, práticas e possibilidades. Vila Nova de Gaia: Fundação, Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, pp. 29-57.
- Gordon, S. P. (2019). Educational Supervision: Reflections on Its Past, Present, and Future. Journal of Educational Supervision, 2 (2). <https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança. Alfragide: Editora McGraw-hill.
- Lima, J. Á. (2002). As culturas colaborativas nas Escolas estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, LDA.
- OECD. (2015). Teaching and Learning International Survey.

- Oliveira, I., Miranda, B. & Barreira, C. (2020). A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 3(1), 19-36.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação, 1,(2), pp. 293-312. doi:10.3895/rtr.V1n2. 4379
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão . Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Pedago, Lda.
- Roldão, M. C. (2019). Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Vieira, F. (1993). Supervisão: Uma prática reflexiva de Formação de professores. Coleção em Foco. Rio Tinto: Edições ASA.
- Redecker et al. (2011) *The Future of Learning: Preparing for Change*, Publicações Office of the European Union. doi:10.2791/63488

Políticas educativas e capacitação docente: a voz de futuros professores

Elza Mesquita¹, Joaquim Machado²
elza@ipb.pt, jmaraujo@porto.ucp.pt

¹*Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança - Bragança, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>*

²*Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa - Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>*

Resumo

As medidas de educação inclusiva e de flexibilização curricular surgem em Portugal num contexto de gerencialismo na abordagem à administração do sistema educativo, mas comportam uma perspetiva democratizante da escola através de uma abordagem que estimule mais a gestão integrada do conhecimento e implemente uma intervenção multinível, no interior de uma organização baseada no ensino fragmentado de matérias curriculares a grupos de alunos tendencialmente homogeneizados. Estas medidas retomam promessas da modernidade que a escola não desiste de prometer que está ao seu alcance cumprir e que a legitimam como instância simultaneamente reprodutora e transformadora da sociedade em que se insere. Elas implicam transformações na organização do ensino-aprendizagem e no trabalho docente e estas transformações devem ter impacto na formação de professores, na formação contínua e na formação inicial. O nosso estudo, de natureza exploratória, visa compreender o impacto desta orientação de política educativa na formação inicial, auscultando estudantes que terminaram o curso de formação de professores em 2020, para identificar a sua receptividade à ideia de Escola Para Todos, reconhecer traços da sua socialização na docência enquanto discentes e problematizar a sua preparação nas metodologias ativas e participativas e na diferenciação do ensino. Os dados recolhidos apontam para a receptividade generalizada da ideia de Escola Para Todos, o entrelaçamento de conceções de uniformização e de diferenciação do processo de ensino-aprendizagem e a tensão entre a obediência às orientações prescritas e a autonomia do professor enquanto gestor curricular. Apontam ainda para a socialização dos futuros professores num ensino predominantemente transmissivo, em que as pedagogias ativas e participativas são remetidas para a sensibilidade do professor ou para a especificidade de áreas curriculares, sobretudo ligadas às didáticas e à prática de ensino supervisionada.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Flexibilidade Curricular, Socialização Docente, Formação Inicial.

1 Enquadramento teórico

As medidas de educação inclusiva e de flexibilização curricular, prioridade política no Programa do XXI Governo Constitucional português, são aquelas em que “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Portugal, 2018a, p.2018) ou, mais concretamente, como uma escola “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos” (Portugal, 2018b, p.2928). No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, assegura-se que essa “prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” e que ela se realiza “no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos

a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Portugal, 2018a, p.2918).

Tal orientação coloca a escola como principal responsável para o desenvolvimento currículo e das aprendizagens dos alunos, legitimando a necessidade de ela reconhecer a mais-valia que representa a diversidade dos alunos que a frequentam e de encontrar formas de lidar com essa diferença e fazer-se capaz de adequar “processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018a, p.2918). Cada escola deve definir estratégias para o acompanhamento da diversificação curricular e para identificar as barreiras de aprendizagem com que cada aluno se confronta e garantir-lhe condições de sucesso, “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (p.2919). Neste enquadramento, as opções metodológicas subjacentes a tal política educativa “assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo”, procurando “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (p.2919). O mesmo normativo aponta linhas de atuação para a inclusão (p.2921) e distingue, medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (p.2921-2922) a que correspondem três níveis de prevenção (ver Figura 1).

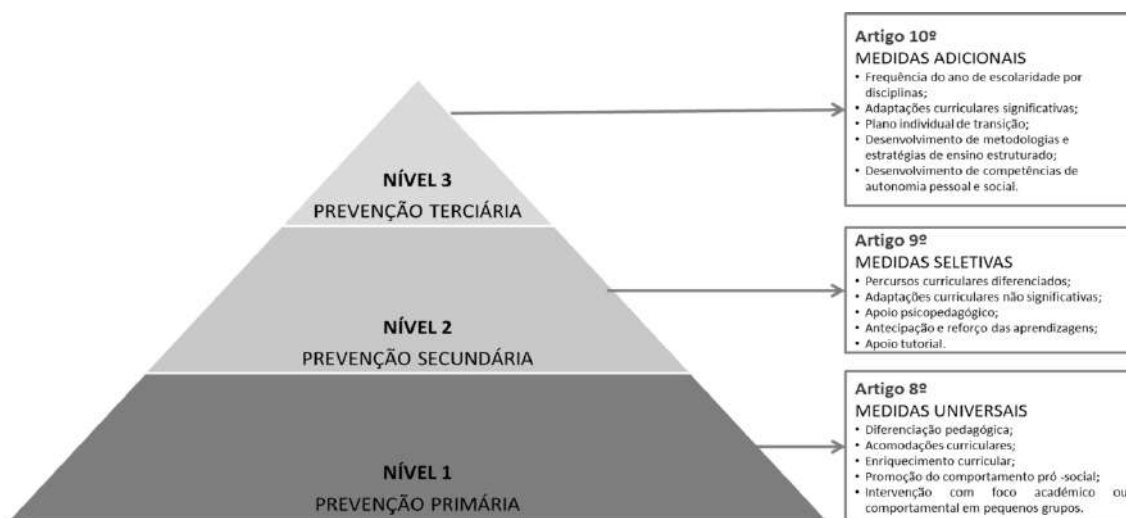


Figura 1: Abordagem multinível.

O legislador define esta “abordagem multinível” como “a opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” e esclarece que as medidas universais “constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos”, as medidas seletivas “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” e as medidas adicionais “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Portugal 2018b, p.2930).

Neste enquadramento legal, a valorização de uma escola inclusiva implica reconhecer “às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos

específicos e às necessidades dos seus alunos” (Portugal, 2018b, p. 2928), entendendo por autonomia e flexibilidade curricular

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no „Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Portugal, 2017, p.13882).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, considera que, num cenário de alguma incerteza quanto ao futuro da educação e, antevendo uma “miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano”, importa “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p.2928), mas que “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento” e que esta se realiza “valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (pp.2928-2929).

O conceito de articulação curricular, confundido muitas vezes com o de integração e, mais recente, com o de flexibilização, é definido por Cosme (2018) como “estabelecimento de conexões entre conceitos, conteúdos e temas oriundos de distintos campos do conhecimento, facilitando a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado que orientam o trabalho de ensino-aprendizagem” (p.122), podendo-se falar ainda de articulação horizontal, intradisciplinar e vertical. Embora a noção de articulação curricular esteja, desde longa data, implicitamente presente em vários normativos, escasseiam estudos sobre a matéria e os que existem, por norma, entrecruzam-na com as noções de sequencialidade e transição educativas (Santos, 2012). Por exemplo, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, para a organização e a gestão do currículo já incorporava alguns princípios orientadores cuja ênfase é dada às “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário” e à “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Portugal, 2001, p.259).

2 Contextualização do estudo e opções metodológicas

O estudo foi realizado com cinco estudantes (quatro do sexo feminino e um do sexo masculino), de entre os 12 que se encontravam, no ano letivo de 2019/2020, a terminar o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EPE+1.º CEB), numa Instituição de Ensino Superior (IES), situada no nordeste de Portugal continental. O curso de Mestrado em EPE+1.º CEB tem a duração de dois anos letivos (120 ECTS) e integra, no seu plano de estudos, uma parte curricular e uma parte prática [Prática de Ensino Supervisionada (PES)] que é efetivada em três contextos de estágio (creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), em

Instituições de Educação de Infância e em Escolas do 1.o Ciclo do Ensino Básico. Para além das práticas em contexto os/as estudantes, para obterem a aprovação na Unidade Curricular de PES, têm também de elaborar um Relatório Final que é, para o término do seu curso, objeto de defesa pública. Para além deste relatório, a aprovação nesta Unidade Curricular depende também da avaliação do nível da preparação dos/as estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

Com este estudo pretendeu-se compreender o impacto que tiveram as medidas de educação inclusiva e de flexibilização curricular na formação inicial de professores, auscultando os/as estudantes para percebermos a sua receptividade à ideia de Escola Para Todos, reconhecer traços da sua socialização na docência enquanto discentes e problematizar a sua preparação nas metodologias ativas e participativas e na diferenciação do ensino.

A organização e sistematização deste estudo, de natureza exploratória, sustentaram-se na realização de um focus group (Grupo Focal), procurando atender a quatro eixos de análise: (i) Conceções sobre flexibilização curricular e educação inclusiva; (ii) Tempos e modos de socialização para a docência; (iii) Formação para uma educação diferenciada e inclusiva; e (iv) Sugestões de melhoria. Presidiram-lhe quatro objetivos: Caracterizar as perceções dos futuros professores sobre a flexibilidade curricular e a educação inclusiva; Identificar os principais modos de socialização para a ação docente como discente na escola básica e secundária e na IES de formação inicial; Problematizar a preparação dos futuros professores para a concretização de uma escola inclusiva; e Recolher sugestões para melhorar a preparação dos professores para uma escola inclusiva.

O guião do focus group privilegiou questões “abertas”, onde incluímos temas chave, para a exploração de cada tópico ser orientada no sentido de emergirem novos insights. Também se consideraram os predicados assinalados por Coutinho (2020): o número de participantes variar entre 5 e 10; a composição do grupo ser homogénea; os procedimentos a seguir implicarem a realização da entrevista ao grupo por um moderador que pode ser acompanhado por um assistente; as sessões não excederem duas horas e focalizarem-se num tópico de interesse para o grupo.

O focus group decorreu on-line, por videoconferência, em 10 de outubro de 2020, pelas 10:00 AM Lisboa, com recurso ao serviço Colibri baseado na plataforma Zoom, através de um link criado para o efeito. Estiveram presentes os dois investigadores, assumindo um deles o papel de moderador e outro o de assistente. Aos participantes na sessão foi solicitada autorização para gravar (ao minuto 09:28), durando a sessão 01:42:11. O arquivo em áudio foi transcrito com recurso ao software NVivo Transcription e o texto foi revisto a partir da audição da gravação (ficheiro audio.only) para permitir a autenticidade do que foi dito pelos participantes. O texto foi ainda enviado para os/as estudantes, por correio eletrónico, para “correção, verificação e confirmação como forma de garantir a qualidade do estudo” (Coutinho, 2020, p.143). Todos/as manifestaram concordância com o texto e não colocaram nenhuma objeção ou realizaram qualquer tipo de correção.

Na fase de análise dos dados também foi possível verificar e complementar a transcrição recorrendo às notas retiradas pelos investigadores no momento da realização do focus

group. Esta prática permite certificar a qualidade da transcrição e facultar outro tipo de informações, nomeadamente expressões faciais, gestos, tom de voz, etc., imprescindíveis nas fases de decodificação, interpretação e análise de conteúdo dos dados recolhidos. A análise de dados contemplou um processo de atribuição de categorias, seleção de fragmentos por categoria e sua interpretação através da análise de conteúdo. Na etapa de codificação/indexação, foi atribuído aos participantes um código alfanumérico com três letras maiúsculas (EST) e um número (1, 2, 3, 4 e 5) para salvar o seu anonimato. Na análise valorizamos a narrativa dos participantes, pela maior credibilidade que lhe imprime e pelo vínculo mais direto que permite entre o conteúdo dito “impalpável” dos resultados e os dados realmente recolhidos, criando também uma ligação mais forte entre leitor e os participantes. Sendo a análise de conteúdo um procedimento básico da investigação qualitativa, recorreremos ao MAXQDA Analytics Pro 2020, um software de apoio a esta técnica, e, posteriormente, optamos por “tarefas mais mecânicas”, porquanto o recurso a qualquer software não dispensa “referenciais teóricos” e “todo um conjunto de procedimentos prévios (recorte e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível, ao mesmo tempo que exigem uma total explicitação de todos os seus passos” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p.308).

3 Apresentação e análise dos dados

A análise dos dados considerou os quatro eixos acima mencionados. Estes eixos funcionaram como categorias do estudo e justificam a apresentação dos resultados nas quatro subsecções seguintes.

3.1 Conceções sobre flexibilização curricular e educação inclusiva

As narrativas dos/as estudantes relativamente ao lema “Escola Para Todos” revelam um entendimento muito pessoalizado como seria de esperar, se atendermos à técnica de inquirição. Contudo, percebemos nos discursos que a concretização desse lema pressupõe entender-se que todos são diferentes, mas deveriam ter adequadas oportunidades de aprendizagem: “Significa, no meu entender, as mesmas oportunidades para todas as crianças..., ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, para assim poder haver um bom ambiente educativo (EST5); “No meu entender escola para todos significa que tem de estar adaptada às crianças que tem” (EST4).

Descortina-se ainda que exige dos professores capacidade para conseguirem flexibilizar, recorrendo a processos de diferenciação pedagógica: “Trata-se de uma escola inclusiva e da integração em que também faz parte o docente, também faz parte apoiar muito e interagir muito com as crianças e com a turma em si” (EST1); “Por exemplo em sala de aula, penso que o professor deve adaptar as suas práticas consoante o grupo que tem. Ser inclusiva e que vá ao encontro das necessidades e dos interesses de todas as crianças” (EST4).

Perante o reconhecimento da dissemelhança e da diversidade, uma estudante vai ao encontro da defesa de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sustentado na diferenciação pedagógica:

Acho que o professor tem que, principalmente, conhecer bem o seu grupo de crianças. Ver quais são as suas dificuldades, as suas necessidades, não só ao nível físico mas também emocional. Também em relação a cada país, a cada cultura, porque acho que

isso ainda não está a ser ainda muito trabalhado em contexto de sala de aula. Às vezes, os professores esquecem-se e só se concentram no currículo e acho que esses também são pontos fundamentais para a inclusão de todos os alunos não só a nível físico, mas também psicológico e cultural (EST3).

Este discurso remete para um diálogo intra e intercultural que se impõe na escola, valorizando as práticas pedagógicas que impliquem “um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros” (Alves, Madanelo, & Martins, 2019, p.345).

Quanto às orientações legais relativas à flexibilidade curricular e educação inclusiva e à “abordagem multinível” de intervenção, uma estudante considera positivo o foco na sala de aula, mas problematiza o alcance de eventual arbítrio total de ação do professor:

É assim, apesar de eu achar a articulação curricular um ponto positivo e bastante importante, em sala de aula o decreto não impõe ao docente a prática ou a obrigatoriedade de a fazer em sala de aula, o que vai fazer com que cada um adapte as suas práticas à sua maneira. E vai fazer com que a articulação curricular não esteja presente em todas as salas de aula, ou em todas as práticas letivas. E isso pode ser um ponto negativo, porque a lei existe sim... no entanto contempla e esclarece que o docente é livre de fazer a sua prática à sua maneira e como bem entender (EST3).

Outra estudante remete para a abrangência do legislado:

Daquilo que eu me recordo, eu acho que essas leis falavam do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, a parte da flexibilidade curricular, da articulação, da inclusão também, do currículo (EST4).

Como se percebe, as noções de flexibilidade curricular e articulação curricular recebem diversas conotações entre os/as estudantes, embora, como refere EST3, esses temas já tivessem sido abordados, em termos teóricos, em Unidades Curriculares, ao longo da formação inicial. Sendo a articulação curricular um conceito difícil de definir, pelo facto de se entrecruzar com as noções de sequencialidade e transição educativas (Santos, 2012), como vimos, também daqui decorre a dificuldade que os/as estudantes sentiram em separar os conceitos. Uma vez que na continuidade do diálogo valorizou-se mais a articulação curricular e EST3 acrescenta que, de facto, aquelas noções não estiveram presentes nas suas práticas “ou nas práticas dos docentes”, a quem cabe tal responsabilidade:

Cada docente é que vai partir do princípio se quer, ou não, fazer a articulação das suas aulas, dos seus conteúdos, fazer a tal inclusão, porque apesar de a lei já estar imposta, entre aspas, na lei também diz que cada docente terá a liberdade de gerir o currículo e de fazer o que bem achar para a sua turma. Portanto penso que cabe mais a cada docente escolher ou optar pelas metodologias e se quer implementar realmente as leis, ou não. Pois que cada um tem de ter a sua ideia e os seus princípios e usar as metodologias mais apropriadas (EST3).

Este foco na responsabilidade de cada professor, individualmente considerado, permanece quando EST4 reitera que “o decreto-lei não impõe ao docente a prática ou a obrigatoriedade de a fazer em sala de aula” e, neste sentido considera que os professores devem assumir o papel de conseguirem adaptar as práticas conforme as crianças que têm em sala de aula, mesmo porque, como salienta “a lei existe sim... no entanto contempla e esclarece que o docente é livre de fazer a sua prática à sua maneira e como bem entender” (EST4). Também EST5 diz que “cabe, realmente, a cada docente saber gerir o currículo dentro da sala de aula” e que “implementar a flexibilidade curricular é uma mais-valia”, justificando com as suas vivências em contexto de práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: “nós já estivemos em contexto de prática e a nossa docente

implementava esse método e é visível que é uma mais-valia para a aprendizagem das crianças” (EST5). EST1 reforça esta opinião, dizendo: “acho que é uma mais-valia” e “a nossa docente cooperante procurava [implementar] a articulação e a flexibilidade curricular e funcionava muito bem, até que procuramos sempre também nas nossas práticas realizar a articulação e a flexibilidade curricular” (EST1).

Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, os/as estudantes sugerem algumas alterações que podem potenciar as aprendizagens realizadas pelas crianças, tendo em vista a “boa planificação”, a “articulação de conteúdos”, o “esforço (...) do professor” e a sua “vontade [intrínseca] de mudar”:

É necessário uma boa planificação por parte do docente, porque nós talvez ao lermos o documento pensamos que sim que na prática que vai ser fácil de implementar, mas só estando mesmo na prática é que nós sentimos imensas dificuldades, porque não é assim tão fácil haver a articulação de conteúdos nas diferentes áreas disciplinares e é uma das dificuldades que eu vou encontrar futuramente. Não é assim tão fácil como pensamos, é necessário um esforço, dedicação e muito trabalho por parte do professor (EST5);

Há muito mais trabalho. As práticas têm que ser muito bem pensadas, muito bem planificadas, muito bem estruturadas, porque tem que ter um seguimento lógico para poder haver a articulação. As áreas não podem ser compartimentadas que é aquilo que acontece diariamente. (...), cada docente é que tem de ter esse papel, tem de ter essa consciência e essa vontade de mudar e de ser um melhor profissional ao longo da sua carreira (EST3).

Quanto às implicações da flexibilidade curricular e inclusão no trabalho dos professores, os participantes no estudo referiram que a atividade dos professores requer outro desafio “porque não estamos só a falar da articulação vertical, mas também da articulação horizontal” (EST3), o que implica planificação conjunta:

Isso implica que os docentes se juntem e planifiquem, mas acho que também há uma grande dificuldade porque existem alguns docentes que querem inovar, que querem seguir com um novo currículo, querem ter a articulação curricular, a flexibilidade curricular presente e a inclusão e depois também existem aqueles docentes que preferem jogar pelo seguro e continuar a fazer... a utilizar os seus métodos e as suas práticas e não se atualizaram e então aí torna-se um bocadinho mais difícil existir a articulação vertical nas escolas. Mas, lá está, depende sempre do docente e do papel em que se queira empenhar (EST3).

Exige um trabalho mais árduo do docente na parte de planificar e conhecer também os interesses e as necessidades das crianças, principalmente, e isso também exige muito trabalho em equipa com os outros docentes. Nem sempre os docentes estão motivados para isso e também como a colega disse alguns docentes optam pelo seguro, porque não procuram novas metodologias, novas estratégias e, isso, também dificulta um pouco o sucesso escolar das crianças (EST1).

Os/as estudantes consideram ainda que a implementação da flexibilidade curricular e da inclusão nas escolas exige o envolvimento dos professores em práticas diferentes das “tradicionais”, lembrando algumas que experienciaram:

Pelo que temos observado existem ainda muitos professores a utilizar o método tradicional e isso é um grande contra, não é! Para nós, para nossa prática e para o nosso futuro. Nós não procuramos isso. Nós procuramos inovação ou novas estratégias, novas metodologias. Por exemplo o trabalho colaborativo, a metodologia pela descoberta, o trabalho em pequenos grupos, as crianças investigarem novas informações através de conhecimentos prévios e adquirirem novos conhecimentos, tendo sempre o apoio do docente (EST1).

Este ano foi tudo uma descoberta devido à situação da COVID-19 (...). E eu acho que, no nosso caso, nós tivemos um bom dispositivo na nossa prática que foi termos que

procurar todos os dias praticamente e utilizarmos a internet, utilizarmos os recursos tecnológicos e informarmo-nos cada vez mais sobre cada aplicação, porque cada aplicação, cada site... pensar os momentos em que nós podíamos utilizar para cativar a atenção dos nossos alunos e para também conseguirmos fazer a tal articulação dos conteúdos (EST3).

Foi pedido aos/às estudantes que se focassem no que perceberam ser ou dever ser a autonomia e flexibilidade curricular e a escola inclusiva, atendendo às escolas e aos professores, nomeadamente que implicações ou que alterações seriam necessárias para promover uma escola inclusiva, EST3 afirma e reafirma: “se falarmos mesmo na inclusão (...) muitas escolas ainda não estão 100% adaptadas, por exemplo a nível físico para incluir todas as crianças dentro da sala de aula e dentro da Escola”; a inclusão “ainda não está muito bem desenvolvida como devia de estar”. Reitera que a flexibilização curricular “tem tudo a ver com os professores”, que “não é uma medida imposta pelo governo (...) porque na legislação diz que cada docente pode fazer o que bem entender ou que metodologias utilizar”. Considera que a não imposição normativa permite que cada professor pode reduzir “a metodologia que melhor se enquadra com as crianças” às práticas tradicionais nas quais se sente confortável:

Cada um opta pela sua metodologia e isso... acho que é um bocadinho redutor, não é? Porque se cada um vai optar pelo seguro... Porque o seguro foi o que eles utilizaram a vida toda e então estar a modificar, estar a procurar, estar no inovar, como nós já estivemos aqui a dar algumas ideias de inovação é um bicho-de-sete-cabeças para certos docentes e então limitam-se a prática que lhe deem alguma segurança e podem mudar as leis que mudarem e continuamos a trabalhar com um método tradicional, em não utilizar as metodologias... metodologias ativas, e a não usarem a tecnologia que está cada vez mais presente nos dias de hoje e cativa muito mais os nossos alunos.

3.2 Tempos e modos de socialização para a docência

Enquanto discentes estes/as estudantes puderam observar as práticas dos professores que foram tendo ao longo do seu percurso formativo, puderam também constatar métodos e técnicas usados pelos seus professores no ensino básico, secundário e superior e, como salientam, houve professores que os marcaram “pela pessoa em si, pela simpatia, pela motivação que causava”, mas “relativamente ao ensino era o tradicional” (EST5). EST3 confirma:

Pelo que eu me lembro desde o primeiro ciclo até ao secundário, portanto a metodologia utilizada era a tradicional... no secundário foram introduzindo algumas tecnologias, mas na mesma tradicional, transmissivo, transmissão de conteúdos e, portanto não tenho assim nenhuma referência que possa dizer ao longo dos meus anos como aluna ou outro tipo de metodologia. Portanto, para mim foi sempre tradicional.

Convidados/as a refletirem sobre alguns pormenores, mesmo que tenham sido momentos esporádicos, em que professores saíram do “guião” e envolveram-nos/as noutra forma de atuação, os/as estudantes recordaram outras formas de atuação dos professores por eles/as vivenciadas:

Eu tinha um professor ... um professor de português, se não falha a memória, que nos colocava muito a fazer debates... debates entre a turma. Acho que essa era a parte em que... por exemplo, eu recorro e tenho pouca memória, mas recorro-me que sim, que (...) dividia a turma ao meio e colocava-nos debater certos... certos temas (EST5);

Eu tive um docente no ensino básico que lançava vários temas e nós tínhamos que fazer trabalhos de grupo e já leccionávamos essas aulas, debatíamos esses temas também com a turma e... era baseado nisso. E também no meu curso no ensino secundário também frequentei um curso profissional e eu tive algumas aulas que foram aulas mais práticas

de trabalhos manuais e acabaram por ser um pouco diferentes do que o método tradicional, obviamente (EST1);

Lembro-me de um professor de matemática no sétimo ano que já usava o quadro interativo e andava lá a mexer e nós usávamos também para fazer exercícios. Ele costumava, pronto, dar a matéria... até lançar exercícios para nós tentarmos fazer, elucidando a matéria. Era assim algo diferente do que estávamos habituados: ler... depois fazer o exercício, dar a matéria... fazer exercícios (EST2).

Durante o curso de formação inicial na IES também observaram modos de organização do processo ensino aprendizagem e também contactaram com propostas de organização da aula. Importava, portanto, perceber que ensinamentos retiraram das observações que fizeram no curso de formação inicial e que metodologias consideraram que foram desenvolvidas e que melhor favoreceram a aprendizagem. Dizem que, no ensino superior, tiveram um “pouco de tudo” (EST5), desde aulas expositivas a aulas práticas diferentes. Houve quem tivesse valorizado a dinâmica de algumas aulas, as estratégias para promover a articulação curricular, as aulas no exterior, os debates de temas, o método exploratório e a exploração de jogos:

Havia unidades curriculares que nos cativavam e motivavam mais, ajudavam-nos a partilhar ideias para nós, eventualmente, se quiséssemos também implementar na nossa prática (EST5).

Na unidade curricular X a professora também utilizava outro tipo de metodologias, não era transmissão de conteúdos. Dava-nos um dossiê de documentos e referências de livros e nós tínhamos que ler, tínhamos que procurar primeiro nós a informação e depois fazíamos um debate, uma espécie de debate... dávamos a nossa opinião também. Também era uma metodologia diferente, não era sempre transmissão de conteúdos. Foi interessante porque os vários trabalhos foram totalmente diferentes e, então, deu-nos também uma perspetiva de como lecionar aulas, conteúdos a X de forma mais interativa, sem ser o expositivo e a transmissão. Portanto, acho que também foi uma aprendizagem interessante (EST3).

As nossas aulas de X também eram extremamente enriquecedoras porque todas as aulas eram um grupo diferente a lecionar um conteúdo (EST5).

No geral acho que a nossa formação, principalmente a nível do mestrado foi extremamente enriquecedora (EST4).

Os trabalhos de grupo para promover formas de trabalhar a X com as crianças de maneira a cativá-las e não o utilizarmos o método tradicional, mas sim o método exploratório (EST4).

A professora Y procurava sempre... assim numa fase inicial da aula criar uma dinâmica com a turma e eram aulas bastante produtivas (EST5).

3.3 Formação para uma educação diferenciada e inclusiva

Sobre a formação para uma educação diferenciada e inclusiva, e no que diz respeito à organização de processos diferenciados de aprendizagem, houve estudantes que tiveram a oportunidade de contactar com práticas que consideraram inovadoras porque, mesmo em contexto de pandemia, foram uma mais-valia para a sua formação como futuros/as professores/as:

Eu considero que nós tivemos muita sorte na nossa prática educativa e com a professora. Não tinha nada a melhorar porque a professora conseguia manter o interesse das crianças, conseguia inovar todos os dias, conseguia promover a articulação curricular. Todos os dias havia uma experiência nova, uma estratégia nova, partia sempre da descoberta das crianças para depois nós trabalharmos os temas que a professora se propunha a trabalhar naquele dia e, portanto, relativamente à minha prática eu não tinha nada a melhorar. Acho que foi excepcional (...). Todos os dias

tínhamos que procurar estratégias diferentes, investigar as aplicações novas, porque nós fizemos o nosso estágio online. Portanto, a criança estava em casa e nós tínhamos que arranjar um motivo para ela se interessar, para não dispersar por estar em casa, uma vez que há todo o meio envolvente, uma televisão, um telemóvel, um tablet, um irmão ou uma mãe, ou então o olhar para a janela e a vontade de ir lá para fora. Portanto, a nossa prática teve de ir sempre ao encontro do interesse da criança e, principalmente, cativá-la todos os dias para se manter ali em frente ao computador e realizar as nossas propostas e não ser a convencional ficha em papel ou expor a matéria toda no quadro, no quadro interativo... Cativamos muito mais as crianças, ainda que já fossem crianças muito predispostas à inovação. Eram crianças com sede de aprender... (EST4).

Durante o nosso processo de observação e cooperação em contexto de sala de aula, era notório que a nossa professora utilizava a articulação curricular. A criança que tinha um papel central dentro da sala de aula. As nossas crianças utilizavam as novas tecnologias. Elas trabalhavam em grupo. A organização da sala... estava disposta para que as crianças se ajudassem mutuamente umas às outras. Depois fomos obrigadas a recorrer ao ensino à distância. Não sentimos dificuldades por parte das crianças, porque elas já estavam bastante adaptadas às novas tecnologias. Sentimos sim alguma dificuldade da nossa parte e também derivado ao estudo em casa da RTP porque as áreas eram muito compartimentadas (e notamos que essa era uma das queixas da nossa professora cooperante) e notamos que era muito mais difícil poder planificar as nossas práticas (EST5).

Outros/as estudantes são mais críticos relativamente ao treino recebido na formação inicial na organização dos processos de ensino e sentem defraudadas as expectativas iniciais:

Se calhar, nós precisávamos era de pôr mais em prática, às vezes... mais do que teoria. A teoria é importante sem dúvida, mas, por vezes, ficávamos ali... mas como é que eu vou implementar isto? Pronto, nesse sentido, acho que foi trabalhado, mais devia ter sido, se calhar, mais explorado, não sei... Nós sentimos dificuldades nas nossas práticas (EST3).

O nosso processo de intervenção é que iria ser o resultado de tudo o que fomos aprendendo ao longo da nossa formação inicial e, infelizmente, não conseguimos colocar em prática, mas haveremos de conseguir mais tarde. Aprendemos, sem dúvida, mas teria sido mais enriquecedor ter colocado na prática aquilo que fomos observando. (EST5).

Na verdade, “no 1.º ciclo estivemos a aprender apenas duas semanas, depois por causa da COVID-19, as crianças tiveram que ir para casa, fecharam a escola, aulas online e aí é que já houve muita dificuldade” (EST2). Mas, por outro lado, os/as estudantes valorizam aspetos sobre a organização de ambientes positivos e de aprendizagem significativa, realçando a PES como a unidade curricular cujo contributo favoreceu essa formação de ambientes positivos. Para a EST5, “foi uma pena ter terminado da forma que terminou” porque desejava “aprender com a docente cooperante”, porque ela “utilizava a articulação curricular na sala de aula e promovia experiências de aprendizagem ativas, significativas, integradas, socializadoras e as crianças aprendiam umas com as outras”. Também considerou um aspeto positivo a organização da sala (“as crianças estavam dispostas em grupo”), bem como a relação pedagógica (“a professora tinha em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e elas ajudavam-se mutuamente. Era tido em conta aquilo que as crianças já sabiam para partir para novos conhecimentos”).

3.4 Sugestões de melhoria

Os/as estudantes sugerem a melhoria de alguns aspetos, nomeadamente mais horas de estágio nos contextos, mas “isso já é uma batalha” (EST4) referenciada sempre que são

questionados/as sobre alterações que introduziriam no plano de estudos: Maior tempo de estágio era o fundamental, desde o primeiro ano, nem que no primeiro ano fosse só observação, mas sem dúvida que era essencial haver maior tempo em contexto de estágio (EST4).

Sugerem também mais formação específica em creche:

Nós sentimos muitas dificuldades na creche, porque englobam sempre a creche com o pré-escolar e depois chegamos ao contexto e „Não tem nada a ver... vocês estão a fazer atividades para o pré-escolar“ e nós ficamos... „e agora o que é que vamos fazer?“. E nesse sentido acho que podia ser um bocadinho também separado do pré-escolar, tentar fazer a creche e depois o pré-escolar. Porque nós de creche, pelo menos do eu me lembro só tivemos agora no mestrado, numa cadeira, não foi? (EST1).

Temos de planificar mais do que uma atividade e depois dizem-nos sempre „É para o pré-escolar. Isso é para o pré-escolar“ e nós ficamos sempre „E agora?“. Portanto, acho que na creche devíamos ter mais formação... (EST3).

Também reforçaram a ideia de que os professores da formação inicial deveriam “promover uma prática diferente” (EST4) ou, pelo menos, que os ajudassem “a colocar em prática uma teoria ou outras metodologias” (EST3). A EST1 sugeriu ainda o “enriquecimento da unidade curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação”, justificando com o maior contacto com “ferramentas tecnológicas” necessárias “por causa agora desta situação da pandemia”, e realçando que “também dão para trabalhar a articulação, a autonomia e a flexibilidade curricular e é uma mais-valia para a formação inicial de professores”.

4 Conclusão

Um dos princípios fundamentais de educação inclusiva é garantir que o acesso à educação é um direito irrestrito de todos/as, e a sua concretização exige dos professores a capacidade para flexibilizar, recorrendo a processos de diferenciação pedagógica, porquanto “diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade” (Alves, Madanelo & Martins, 2019, p.345).

Na globalidade, os/as estudantes participantes neste estudo consideram a articulação curricular horizontal e a vertical como um pressuposto essencial para organizar e fortalecer os processos de ensino e aprendizagem porque, por um lado, viabiliza a integração dos saberes e facilita uma aprendizagem holística e, por outro, apresenta-se como uma mais-valia para a implementação do programa mediante estratégias de ensino e aprendizagem eficazes e inovadoras que vão ao encontro de uma perspetiva globalizante.

Eles tenderam para a particularização das práticas de alguns professores e as variações que encontraram na formação inicial, quando existiram, existiram fundamentalmente nas disciplinas com vertente pedagógica.

5 Referências

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. Acedido em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>.

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Portugal (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 15/2001, Série I-A. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/338986>.
- Portugal (2017). Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 128. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>.
- Portugal (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>.
- Portugal (2018b). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>.
- Santos, R. (2012). *Ponte entre nós. A articulação docente no 1.º CEB – Um contributo para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona, Porto, Portugal.

Educational content profiled on three levels of accessibility – an innovative approach to self-education

Mircea Băduț
mirceabadut@yahoo.com

Râmnicu-Vâlcea, Vâlcea, Romania

Abstract

This paper presents a novel didactical approach in the genuine form of continuously profiling the educational contents on three levels of accessibility and difficulty. Some experimental and concrete applications of the method are presented, and a series of theoretical and practical premises (psychological, but also methodological) regarding the applicability of the approach are highlighted. Also, a number of aspects are iterated for the possible extension of the method. Several key aspects of effective applying of this methodology in self-education and in continuous education are outlined too.

Key-Words: Educational Content, Accesibility, Self-Education, Andragogy.

1. Preamble: emergence and materialization of the idea

I will describe in this paper a didactic approach that I discovered in my own activity as an instructor of 'continuous adult training' in computer science disciplines, an approach that I later used in writing two books for self-education (technical books specialized in computer science). Without claiming to be an extraordinary discovery, I mention that the applications have been somewhat successful (as will be seen in the following lines), and may be worth considering for study and for possible improvements and reapplies.

1.1. Instructor of computer science

As an accredited instructor to take post-secondary and postgraduate courses for initiation/improvement in information technology, I had the task of transmitting knowledge and work skills for computers operation and informatics systems/applications to a series of students, aged between 18 and 60. After experiencing the first training series (series lasting between two weeks and six months – depending on the course's sort and organization) I noticed a phenomenon that prompted me: a naturally stratified coagulation of the group of students/trainees according to skills and motivation. A stratification that almost continuously conditioned my teaching and verification methods, and which I had to learn to manage. In essence, things stood out like this: in each training series, the students were practically divided into three groups: beginners, intermediate and advanced. They were not strict working groups, but were set up ad-hoc or according to unimposed affinities, with a free dynamic but still with enough stability to take them into account. I noticed that I had to reconsider my approach when working other than frontally (and in teaching computer science – when most hours are spent as a practical laboratory, with computer application – frontal teaching-exposure was not the main teaching method), so that I can present things according to the assimilation's level of each group. Thus, I accepted this arrangement and I profiled my teaching activities on these three levels.

1.2. Two original computer books

After the idea of this stratification was crystallized clearly enough, I proposed to Polirom Publishing House (www.polirom.ro; one of the largest publishing houses in Romania) the publication of a unique book for training in computer science, and I showed in the editorial project the approach through which I will describe each subject in the book (each learning unit) in three levels of accessibility.

The publishing house appreciated it as a very original and interesting idea (and this happened in a context when the book market was full of titles of books on introduction in computer science/use), and so – in 2001 – appeared the first book, "Computer in three snaps" ('Calculatorul în trei timpi'). Over the years, the book has been reprinted five more times (2003, 2007, 2012, 2017, 2021) and for each new edition I have made a corresponding update of the book content.

(Observing the success of the book, I approached the Romanian State Office for Inventions and Trademarks for patenting and for the protection of the "in-three-snaps" concept.)



Figura 1: Covers of the first book

Based on the viability of this original didactic idea (and since the reactions received in the meantime confirmed the special applicability for self-instruction), in 2004 I proposed to Polirom Publishing House to publish together another book made in the same way, but this time on a more specialized theme (computer aided technical design). This book also had several reprints: 2006, 2011, 2014, 2021.



Figura 2: Covers of the second book

In the books' preface I mentioned the essential fact that the reading of the book is not recommended to be done sequentially: the beginner will read (at his first reading) only the section "Level 1" within each subject, while the advanced (looking for

improvement) will focus on the sections " Level 3". It should be mentioned that a typographic artifice was applied to these books (a mark of intensity on the cuff of the page) in order to facilitate the reader to identify more easily the three levels of accessibility.

By continuously structuring the information on three levels of application interest (beginner, intermediate and advanced), each of the two books offers the reader the opportunity/freedom to choose the most appropriate approach. I must point out that the "tripartite" distribution refers not only to the content (the information) but also to the presentation form (language, expression, illustration). In essence, an ingenious filtering of educational content makes the information reach exactly the right target.

Although probably the novelty of this educational approach attracted both the publisher and the readers, for me not the distribution of accessibility on three levels was in itself the most difficult and challenging issue, but to achieve this structuring with **minimal redundancy** (a natural self-imposed requirement considering that the repeatability of the material would bother the readers who are willing to move from one level to another, or to resume reading at another level after a first reading).

2. Quantitative and qualitative premises

First of all, we can talk about an efficiency of the reading-assimilation ratio.

The majority of self-study books have a two-dimensional unfolding of the interaction with the reader, and we can imagine their evolutionary graph in the coordinates 'reading - assimilation'. A long graph.



Figura 3: A typical reading-assimilation chart for a classic book

The special aspect of the **editorial concept** I proposed consists in 'the three-dimensionality of interaction', as it introduces the explicit control of an additional coordinate: the reader's level of knowledge (his degree of familiarity with the topic/subject of the book). A beneficial effect of the approach (and which we can intuit on comparing the two graphs) is in a shorter time necessary for assimilation.

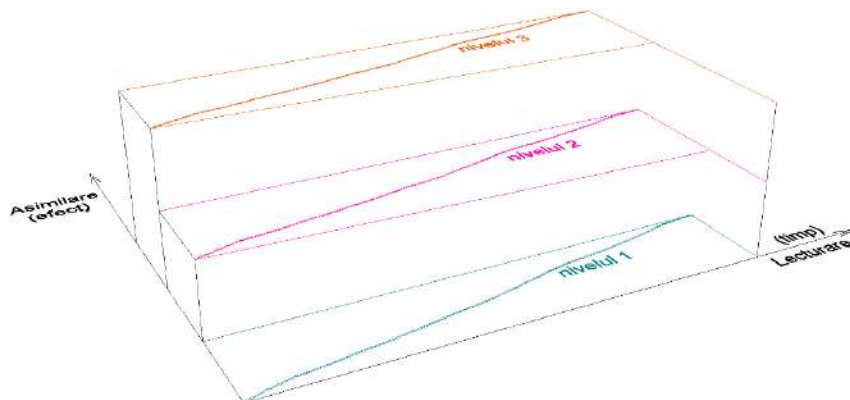


Figura 4: A reading-assimilation chart for the book profiled on three levels

From a qualitative perspective, we can identify three significant features of self-education achieved by profiling the educational content on three levels: depth, refinement and sustainability. And these characteristics are due to some fundamental and natural psychological premises. E.g.:

- the reader at the first contacts with the subject is not overwhelmed by difficult or complex issues, and this aspect facilitates a deep understanding of the fundamentals;
- the reader familiar with the subject can dedicate himself concretely to refinement, because the book's profiling facilitates him to understand nuances/details or to capture abstract aspects (synthesis, philosophy);
- the existence of an implied/subliminal challenge for the reader: to know that he can at any time 'wink' (or return latter) to the current subject but treated at a different level (and maybe from a different perspective).

3. Didactic approach with division into three levels of accessibility

3.1. Details of continuous tripartite structuring

The theoretical essence of this educational approach consists in organizing the training processes (teaching, learning, assessment) on three distinct levels of accessibility/difficulty, respectively in creating, assisting and monitoring (almost) simultaneously three student profiles. I called these profiles 'beginner', 'intermediate' and 'advanced' because – in the context of learning (and teaching) computer science – these attributes have a meaning that is both classic and obvious. But a possible wider application of the methodology should probably operate with more generic names.

In the following I will detail in particular the aspects of teaching-learning (leaving away the assessment, for now), because of two reasons:

- profiling content on three levels of accessibility favors and suggests the best valences and specifics of the approach (obvious aspects both in teaching and in practical, application/laboratory activity);
- profiling content on three levels is also the most difficult part of the methodology, both due to the effort of adaptation and due to the requirement / recommendation to reduce (or even eliminate) information redundancy.

I insert here some images (photocopies of the pages) with examples of profiling of the didactic material on three levels, taken from the book 'The computer in three snaps' ('Calculatorul în trei timpi').

At each of the three levels of accessibility/difficulty I tried to adapt the teaching methods that I combined applicatively in the concrete teaching-learning-assessment activity:

- oral presentation (frontal or differentiated into three groups, combined with interrogative methods);
- algorithmic methods (sequential-modular training and/or programmed training);

- heuristic conversation method (incitement to discovery through student participation/effort; engaging the three forms of discovery: inductive, deductive, by analogy);
- practical demonstration and didactic modeling (presentation of logical schemes, showing examples);
- problematization method (presentation of problems and guidance in solving them; debates);
- case study (presentation and discussion of significant cases / problems); etc.

Camerele video digitale

Level 1

Ne vom ocupa deocamdată de acele mici camere video folosite la mesageria instantanee prin internet. Numite și „WebCam”, aceste camere de înar vederi sunt destul de simple și de accesibile, fiind ideale pentru videoconferințe sau pentru înregistrarea unor filmuțe scurte în jurul PC-ului.

De cele mai multe ori, este vorba despre un „ochi” digital instalat în preajma monitorului (sau integrat în tota ecranului de laptop), care „privește” spre utilizatorul PC-ului. Operarea lor se face prin intermediul software-ului care le însoțește (și care se instalează o dată cu driver-ul software).



Camera video digitală

Level 2

Cu puțină înghădușă putem lucra aici atât camerele video web, cât și camerele de filmat digitale (acestea din urmă jucând doar sporadic rolul de „periferic” al PC-ului). Cel mai frecvent web-camera se conectează la calculator prin portul USB. Principali parametri de lucru sunt:

- rezoluția de captare/transmitere video: 640x480, 1280x720 pixeli;
- rezoluția imaginii statice (fotografice): 640x480, 1024x768 pixeli;
- numărul de cadre pe secundă: 20-60 fps;
- condițiile minime de iluminare: 2-30 lux.

Camera video desktop servește atât la înregistrarea de secvențe video (AVI, MPG), cât și la captarea de instantanee (fotografierea obiectului vizat și stocarea acestor imagini ca fișiere în memoria calculatorului). Calitatea imaginilor nu este grozavă, însă pentru video-telefonie este suficientă.

Prețul webcam-urilor este relativ redus (20-100 Euro).

Level 3

Aici avem o problemă de terminologie, întrucât conceptul de „cameră video digitală” ar cuprinde atât banalele camere web, cât și camerele de filmat digitale și chiar camerele „IP” de supraveghere video. Cu să nu ne risipim în dezbateri lingvistice, hai să vorbim acum despre *camerele de filmat*!

Camerele digitale sunt destul de asemănătoare videocamerei analogice, substaționale și înaltă de optice fiind aproape identice (lentilele, zoom-ul de 15-30x). O primă diferență apare odată cu stocarea, care poate fi *analogică* pe casete (cu bandă magnetică) de tip miniDV sau Digital 8, respectiv *stocare pur-digitală* pe disc miniDVD (fișiere în format compresat MPEG și cu organizare DVD), sau pe hard-disk, sau pe carduri de memorie „flash”. Urmul, capacitatea de stocare trebuie să asigure captarea a minim 1-2 ore de material video.

Rezoluția de captare video a camerelor este foarte pretențioasă (1920x1080 – 3840x2160, deci mai mică decât la fotografice). Senzorul camerei este un CCD simplu sau triplu (pentru captare separată RGB).

Conectarea camerei la PC se face prin port FireWire (IEEE 1394) sau USB (3.0), având ca scop transferarea materialului video pe calculator pentru editări și salvări. (Transferul acesta se mai numește și „captare video” și se realizează cu programe specializate.



Camera video digitală

Simultaneously with the application of these teaching methods, I tried to engage the students' psycho-pedagogical resources (creativity, sense of observation, competitiveness, positive attitude, previous experience, skills, etc.).

I have also followed key elements of activating the students/trainees participation in the educational act, the tree-level stratification method having natural affinities for the forms of intellectual education:

- cognitive training (because the study of "computer science" involves also an intense knowledge transfer);
- motivational training (the novelty of the methodology also consists in subliminal motivation);
- affective formation (the proposed stratification favors the interpersonal affinity at group level, the approach being specific to a less formal/generic student-teacher relationship).

I mention – as an exception – the fact that there was a chapter in the book mentioned earlier for which I decided not to apply the tripartite stratification proposed by this particular teaching methodology. This is the chapter on learning 'programming languages'. At the beginning of this learning unit there are several subjects/aspects so essential that they cannot be presented in diminished/alternative forms. If we draw a parallel with institutional education, and if the curriculum required the study of a certain programming language (as happens in the profile "Informatics" in pre-university education), then stratification on three levels would be impractical. But if it were to transmit generic programming skills (profile also encountered in the discipline "ICT - Information and Communication Technologies" in the gymnasium or high schools with human profile), then the unit could be divided into three levels of accessibility in a division like:

- level 1: programming in Visual Basic (or SmallBasic, Quick Basic);
- level 2: programming in TurboPASCAL (or C, FoxPro);
- level 3: programming in C++ (or Java, Pearl);

Of course, such a dividing – when the educational context allows it – can also be conditioned by the affinities and experience of students/learners. We noticed that stratification reduces the dissatisfaction of those who have an advanced experience formed in a self-taught mode, and who otherwise (in the classical, frontal approach) would be maintained at a relatively low level of assimilation. At the same time, students intimidated by the object of 'programming' (the 'software programming' usually proving to be the most demanding subdomain of computer science) would thus have more chances to assimilate the basic elements.

3.2. Possible application in formal education

In those concrete situations/contexts in which it would be considered appropriate to apply a such stratification on three levels of accessibility/difficulty, one can resort – for the teaching-learning activity – either to make/choose a textbook (of a course support) formatted as the books described above, or at the simultaneous acceptance of three alternative textbooks chosen according to the three levels concerned.

It is worth emphasizing that this particular didactic approach/methodology is more suitable for practical activities, because in general the organization and the way-of-working specific to the laboratory (specialized cabinet) favors the grouping of those who participate in the educational act. I also reiterate its special applicability in andragogy, in continuing/adults education, and (especially) in self-education (where the free reading allows the reader to choose the level, then to refill the material at a higher level, with increased chances of assimilation).

In the case of applying this approach (profiling the content on three levels of accessibility) for institutional/ formal education, the teacher must make an extra effort so that students understand that they can migrate from one level to another at any time (without the need for any skills demonstration, or without a motivation), and possibly to encourage migration (in one way or another) when they consider such a movement to be appropriate and beneficial. We must also ensure that there is no discrimination or conditioning in the concrete situation that would prevent migration between levels. For example, it would be desirable for the activity in the Computer Laboratory (or ICT) to

be organized so that the indoor spatial configuration (internal architectural constraints, arrangement of furniture) does not significantly limit/hinder grouping by levels or free migration between them.

3.3. Risk management and tackling disadvantages

Over time and worldwide, differentiation of levels in educational processes has been experienced/applied – the differentiations actually mean profiling according to the proven assimilation capacity of students, and being applied either to help those with difficulties in addition, or to stimulate those with top skills. But for mass education this practice has a number of essential shortcomings:

- it requires additional efforts to profile and manage learning-assessment processes;
- it requires additional efforts to re-evaluate the profiles and to readjust them along the route;
- it requires additional efforts to eliminate the risk/appearance of discrimination ('political correctness').

It can be said that differentiation on accessibility levels is no longer encouraged, remaining applicable only occasionally in post-high school, (post) university education and in informal education.

But beyond the unfavorable aspects of the application of this didactic approach, i have also identified a series of concrete/practical issues that must be considered in practical cases:

Tabela 1: Risks and counter-measures

Risks / Disadvantages of stratification	Measures to counteract the risks / disadvantages
The assessment is difficult to provide a comprehensive classification for the whole class / group (if a summative assessment is required). • Differential scoring on levels (in intervals such as 10-8, 8-7, and 7-5, respectively) has the advantage of absolute valorization, but discourages the students in their first iteration. • Open grading, reported at each level, – although it is a good motivation – creates inequities when grades are to be used as subsequent references in society. (A grade obtained at one level has no correspondent at another level.)	• If levels-differentiated grading is used, students must be warned from the beginning (some of them will accept a grading interval specific to the chosen level), together with the option to try to move to a higher level (an option that can be also a motivational element); • If an open/overall grading is used, students should be warned (to accept) that the assessment will be different for each level. The approach is applicable almost exclusively in contexts where classification is less important than the assimilation of knowledge and skills (thus being difficult to adapt to mainstream education). • Emphasis on formative assessment (with grading by reporting to the group). • Grading according to differentiated scales on the three levels.
The student, once accommodated in one of the groups, will hardly migrate in another group, even if he has the potential to advance or if he does not face the chosen level.	• Recalling the option to migrate to another level. • Encouragement to experience another level. • Recommendation to move to a more appropriate group by considering external conditioning (such as time for study).

The student who chose the initiation/ introductory group may somehow feel humiliated by reporting to higher levels.	• Introduction of applications/elements with a high degree of attractiveness: exciting teaching methods – heuristic and by problematization – specific to the level. • Awareness of the possibility of free moving of the beginner to the intermediate level.
The student who realizes that it would be more appropriate for him to go to a lower level is reluctant to do so (for various reasons).	• Recommendation to temporarily try to work at a lower level, highlighting short-term benefits (interpersonal affinities; interesting work topics; time saving).

Probably further research can highlight other aspects of this teaching methodology that would need to be analyzed and addressed.

Of course, the approach of structuring on three levels of accessibility/difficulty should not be considered in any way for general and permanent applications. After all, times are becoming more and more dynamic, and the society's solutions (including in the field of education) must be able to adapt.

4. Bibliography

- Băduț, M. "AutoCAD-ul în trei timpi", Editura Polirom, Iași, 2004, 2006, 2011, 2014, 2021
- Băduț, M. "Calculatorul în trei timpi", Editura Polirom, Iași, 2001, 2003, 2007, 2012, 2017, 2021
- Băduț, M. "Profilarea pe trei nivele de dificultate – metodă practică de (auto)educare", Repere. Revistă de Științele Educației, 4/2011, Facultatea de Psihologie și Științele Educației a Universității din București
- Băduț, M. "Communication forms in the management of the educational institution", Journal Plus Education / Educatia Plus, 2010, Vol. 6, Issue 1, p.189-198.

Desafios dos professores na educação para o empreendedorismo em tempo de pandemia

Ivone Andreia Vieira Ferreira
ia.vf@hotmail.com

Centro Escolar de Santiago, Agrupamento de Escolas de Aveiro, Portugal

Resumo

Atualmente o empreendedorismo constitui uma competência-chave para a aprendizagem, assumindo evidente transversalidade curricular em todos os níveis de ensino. Em cenário de pandemia, com constrangimentos acrescidos, embora contornáveis, docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro, do Centro Escolar de Santiago, envolveram-se num processo que conduziu à transformação de uma ideia numa oportunidade. Dotados de uma visão estratégica ancorada numa abordagem inovadora do currículo, avançaram com o projeto “Espaço de Aprendizagem ao Ar Livre”, sustentado pela pandemia e aliado à otimização dos resultados das crianças, que naturalmente apresentam capacidades extraordinárias de inovação. Então, em parceria com a Câmara Municipal de Aveiro dinamizaram o projeto que se manifestou benéfico para ambas as partes, na medida em que permitiu oferecer uma educação adequada aos alunos e fomentar a função social da escola. A atuação dos docentes foi alvo de adaptações, por forma à criação de ambientes promotores de empreendedorismo: a dinamização de Aulas-Piloto ao Ar Livre a todas as disciplinas, que assentaram na desconstrução e concretização dos conteúdos e na motivação dos docentes através da frequência em formação específica. A vontade de serem melhores profissionais; de ajudar sem reservas; de se tornarem melhores seres humanos e inspirar os que os acompanharam neste percurso, encorajou-os a correr imensos riscos, por vezes o caminho avizinhou-se tortuoso e estreito, reinou a coragem e seguiram. Hoje pratica-se uma abordagem curricular inovadora em que impera a cooperação, a partilha, a abolição de preconceitos ideológicos e a aprendizagem pelo erro. O sucesso deste projeto deve ser entendido como uma variável influenciada pela motivação dos agentes envolvidos (escola, direção executiva, pessoal docente e não docente, alunos, parceiros, encarregados de educação) em que foi amplamente fomentada a adequação do projeto ao contexto, que implicou forte flexibilização por parte da estrutura organizacional da escola.

Palavras-Chave: Empreendedorismo, Empreendedor, Educação, Pandemia.

I

1

O empreendedorismo está muito relacionado com a questão de inovação, na qual há o objetivo de se criar algo dentro de um setor ou produzir algo novo. Inovações e riscos estão naturalmente relacionados com o empreendedorismo. O conceito foi popularizado por Joseph Schumpeter, em 1945, como a base da sua teoria da Destruição Criativa. Segundo Schumpeter, o empreendedor é alguém versátil, que possui habilidades técnicas para saber produzir, e capitalista, que consegue reunir recursos financeiros, organizar as operações internas e realizar as vendas da sua empresa. A ideia da necessidade de arriscar ou de assumir riscos foi introduzida ao empreendedorismo em 1967 com Frank e em 1970 com Peter Drucker. Em 1985, com Gifford Pinchot III, foi

introduzido o conceito de intra-empREENDEDOR, trata-se de uma pessoa empreendedora, mas que trabalha dentro de uma organização. Schumpeter amplia o conceito e refere que:

“o empreendedor é a pessoa que destrói a ordem económica existente graças à introdução no mercado de novos produtos/serviços, pela criação de novas formas de gestão ou pela exploração de novos recursos, materiais e tecnologia”.

Mas, para Idalberto Chiavenato, 2007, p.18, os empreendedores são:

“fontes de energia que assumem riscos em uma economia em constante transformação e crescimento.”

Uma das definições mais aceites hoje em dia é a dada pelo estudioso Robert D. Hisrich, segundo o qual o empreendedorismo é:

“o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação económica e pessoal”.

Apesar do conceito surgir no universo empresarial, paulatinamente tem invadido a instituição escolar, ansiosa por mudanças em diversas frentes.

1.1

Na educação, o empreendedorismo apresenta uma evidente vertente transversal em todo o currículo do ensino básico. A flexibilidade curricular agora praticada nas escolas, é uma pequena amostra de mudança e promotora de metodologias diferenciadas de abordagem curricular. O Currículo Nacional do Ensino Básico não determina qualquer tipo de metodologia de abordagem curricular, implicitamente delega a escolha metodológica nos profissionais de educação. Também não há registo de legislação nesta matéria. Portanto, é implicitamente da competência do docente, em pleno exercício das suas funções, tomar a decisão. Enquanto profissional da educação, considero que o sistema educativo em Portugal não pode continuar indiferente às constantes e evidentes mudanças sociais. Emerge acompanhar as necessidades da comunidade educativa e da população em geral, no sentido de promover uma aprendizagem ativa e estimulante, que contemple todos os alunos, com manifesto respeito pela sua individualidade e com franco investimento na autonomia dos alunos.

2

A pandemia veio reforçar a já há muito evidente e necessária reestruturação do processo educativo, especificamente no que se refere à abordagem curricular no primeiro ciclo do ensino básico. A abordagem tradicional do currículo numa escola multicultural, que se quer para todos, em nome de um ensino público gratuito, equitativo e de qualidade, apresenta-se como uma abordagem insuficiente, cuja metodologia é desadequada. O fator pandémico veio agudizar as desigualdades no acesso ao currículo e expor os constrangimentos no sucesso académico dos alunos. Assiste-se a um desinteresse para a aprendizagem; a um aparente sentimento de incapacidade no acesso e no domínio dos conteúdos programáticos; à também e não menos válida desmotivação da classe docente, que se tem inventado e reinventado num modelo educacional híbrido. Todos estes fatores influenciam os resultados que tendem a não refletir com fidelidade as capacidades e o profissionalismo da classe docente. Ao invés de explorar capacidades e

estimular a criatividade dos alunos, o ensino tradicional assume-se como altamente castrador.

2.1

Um grupo de docentes do Centro Escolar de Santiago, consciente dos desafios acrescidos por via da pandemia e na expectativa da melhoria dos resultados escolares dos alunos, envolveu-se num desafiante processo que conduziu à transformação de uma ideia numa oportunidade. Este grupo apresentou candidatura a um concurso promovido pela Câmara Municipal de Aveiro denominado “Uma Ideia, Um Projeto, Uma Ação”, com o objetivo de criar um “Espaço de Aprendizagem ao Ar Livre”. Para tal, houve a necessidade de formação específica em Educação para o Empreendedorismo, que funcionou à distância, modalidade já característica da pandemia. Retomada a modalidade de ensino presencial, procedeu-se à publicitação do projeto através da seleção de representantes de cada turma, escolhidos pelos pares, que levaram a cabo a importante missão de envolver os colegas na consecução do projeto, quer através de ideias, sugestões, reparos ou mediante a apresentação de quaisquer ações de melhoria. Todas as sugestões foram válidas. Em momento posterior e após auscultação dos diversos elementos das turmas, os alunos representantes procederam à explanação das ideias para todas as fases de operacionalização do projeto no *Projet Model Canvas* – PM Canvas. Há a salientar a atitude empreendedora dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, que ousaram idealizar, a título de exemplo a angariação de fundos para compra de material em cenário de pandemia. Atentemos as sugestões:

“Podemos vender brinquedos que já não usamos no portão.”; “Podemos fazer cabazes e sortear.”; “Podemos vender roupa usada pelo gradeamento.”; “Podemos pedir dinheiro às pessoas.”

Neste caso particular estamos perante o “aluno empreendedor”, que ousa sem receio de falhar. Em momento algum se anotou qualquer tipo de receio por parte dos alunos, assistiu-se a especial atenção aos constrangimentos da pandemia, entusiasmo pela ação, participação ativa, curiosidade, sentido de responsabilidade e muita vontade de experimentar as aulas. Ainda que, advogue que ao falhar, ao errar também se aprende, que a falha, o erro deve ser visto como uma oportunidade de redirecionar o caminho para atingir o objetivo proposto, registo que houve necessidade, junto dos alunos, de definir o conceito de erro, de desacerto e abolir pré-conceitos que funcionam como autênticos entraves à criatividade em contexto escolar. A solução passou por gerir emoções aquando dos erros que cometemos, e especificamente no processo educativo, redefinir o raciocínio. Obviamente que não gostamos de errar, embora o erro seja indissociável de qualquer ser humano, seja criança, seja adulto. Explanadas as ideias no PM Canvas, passou-se para outra fase do projeto, dinamização de Aulas-Piloto ao Ar Livre. O maior desafio, na medida em que a abordagem curricular foi alvo de uma intervenção inovadora que assentou na desconstrução e posterior construção ou concretização dos conteúdos programáticos. Em conformidade com o descrito, reitera-se a emergência de “Construir desconstruindo”, formar/construir cidadãos atentos, ativos e críticos, desconstruindo conteúdos e facultando igualdade no acesso e no sucesso, garantindo a tão almejada inclusão e educação para todos. A desconstrução de conteúdos, (ver Figura 1), que espelha parte de uma aula de terceiro ano de escolaridade, da disciplina de Matemática, em que são trabalhados os números fracionários, com concretização no chão e recurso a uma reta numérica, construída a giz

e com a participação ativa dos alunos, que a graduaram. Para chegarem a este conteúdo tiveram que trabalhar as medidas de comprimento, as linhas retas e os números inteiros até compreenderem aos números fracionários.



Figura 1: Desconstrução de conteúdo

O Currículo Nacional do Ensino Básico atendeu, na sua concepção, à progressiva e gradual complexidade das aprendizagens para cada conteúdo, em função do desenvolvimento cerebral dos alunos, o que se preconiza na aplicação desta metodologia. Aos alunos, por motivo da pandemia e do distanciamento social, foi solicitado individualmente, a deslocação para um número fracionário específico da reta, obviamente não identificado. O aluno deslocou-se e colocou-se no espaço ou posição espacial que considerou correta e fundamentou a escolha, ou seja, explicou o porquê da decisão, o porquê de escolher aquele local específico. Este procedimento, fundamental em todo o processo educativo é defendido por Costa (2008:1):

“Emerge a necessidade das escolas treinarem os estudantes no uso de uma racionalidade crítica e argumentativa que os capacite para virem a desempenhar um papel ativo e construtivo no desenvolvimento da própria sociedade”.

Nesta fase da aprendizagem tornou-se possível articular com muitos outros conteúdos programáticos, por comparação, por transposição, por correlação e também entender a utilidade da Matemática na vida diária do aluno e de todo o ser humano. Há que entender a utilidade, o para que serve, o que me acrescenta dominar estes conteúdos, o onde e como os aplico na minha vida diária. Esta metodologia tanto se insurge como promotora do poder argumentativo no primeiro ciclo, como fomenta a capacidade de mudança do sistema nervoso, ao adaptar-se e moldar-se a nível estrutural e funcional ao longo do desenvolvimento neuronal, aquando da exposição dos alunos a novas experiências, a denominada neuroplasticidade. Naturalmente, durante a operacionalização deste projeto, surgiram desafios que tivemos que enfrentar, alguns intrinsecamente relacionados com o estado de pandemia, conforme o registado na Tabela 1.

Tabela 1: Desafios na consecução do projeto

Situação	Modalidade de Ensino	Desafios na Consecução do Projeto
	Presencial	● Formação da equipa multidisciplinar. ● Formalização da candidatura ao Concurso.
	Ensino à Distância E@D	● Dinamizar sistema de ensino que inclua todos os alunos. ● Frequentar formação específica em Empreendedorismo.

Pandemia	Presencial	• Articular saberes adquiridos na formação com membros da equipa. • Operacionalizar o projeto “Espaço de Aprendizagem ao Ar Livre”. • Auscultar alunos de 8 turmas do 1.º ciclo do ensino básico, cumprindo as diretrizes da Direção Geral de Saúde (DGS). • Planificar aulas ativas em que predomine a desconstrução de conteúdos. • Dinamizar Aulas-Piloto no exterior, cumprindo o distanciamento social, para todas as turmas. • Angariar recursos financeiros para a criação do espaço físico no exterior.

2.2

Os desafios foram superados graças à equipa multidisciplinar envolvida no projeto. Os momentos de diálogo, partilha e cooperação foram pilares fundamentais na superação e no sucesso do projeto. Em termos de resultados, regista-se mais interesse para a aprendizagem, superação de dificuldades relacionadas com a abstração de conceitos, mais evidente em alunos que revelam mais dificuldades. Regista-se que alunos e encarregados de educação mostraram-se bastante satisfeitos com o desenvolvimento dos educandos. A exequibilidade deste projeto deve ser entendida como o resultado da soma da motivação de todos os agentes envolvidos; da adequação do projeto ao contexto escolar; da flexibilização da estrutura organizacional da escola; da efetivação de uma escola inclusiva; na desconstrução dos conteúdos programáticos; no envolvimento ativo dos alunos, em nome de uma educação para todos. Para que as linhas orientadoras do projeto se mantenham, há que investir na intemporal necessidade de formação contínua, e acima de tudo continuada, da classe docente. A aposta na formação será uma mais-valia para todas as partes envolvidas, em prol da melhoria contínua de qualidade prestada na área da Educação em Portugal.

3

- Pereira, Carolina & Teixeira, Aurora. (2016). Atitudes e Motivações Empreendedoras em Crianças: Estudo Exploratório. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas*, 1(06), 134-147.
- Chiavenato, Idalberto. *Recursos Humanos*, São Paulo: Atlas, 1994.
- Costa, A. (2008). Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental, In *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Direção do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa: DEB. MEC.
- Direção Geral de Educação (2012). *Metas curriculares de Matemática. Ensino Básico*. Lisboa: MEC.
- Direção Geral de Educação (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: MEC.
- Direção Geral de Educação (2015). *Programa e metas curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGE. MEC.
- Direção Geral de Educação (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGE. MEC.

- Hisrich, D. Robert, Empreendedorismo, 9.^a Edição, Mc Graw Hill.
- Ken, Sir Robinson, O Elemento, 2010, Porto Editora.
- Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, M. M., Ferreira, J. S. & Figueiredo, I. O. (2007). Guião “Promoção do Empreendedorismo na Escola”.
- Schumpeter, J. (1950). Capitalism, Socialism, and Democracy, 3rd edition, Harper and Row, New York

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.º 191/18 de 8 de Agosto);
- capacidades bifacetadas, em que o indivíduo 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 reflexibilidade; 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 preenchiam 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
	Estilos de aprendizagem	Orientado para o significado
Ensino e 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 Caraterísticas dos estudantes

No que se refere às caraterísticas pessoais dos estudantes, a perceção 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 perceção 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 caraterísticas familiares dos estudantes, a perceção 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 expetativas das famílias são muito grandes. Queremos um doutor na família! Vamos ter um doutor na família! E as pessoas endossam isso e as expetativas 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 expetativas dos estudantes face ao ESA, na perceção 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 perspetiva, 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, deviam 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 percepção dos docentes acerca das características dos estudantes e as estratégias de ensino que adotam em função dessa percepção (Figura 1).

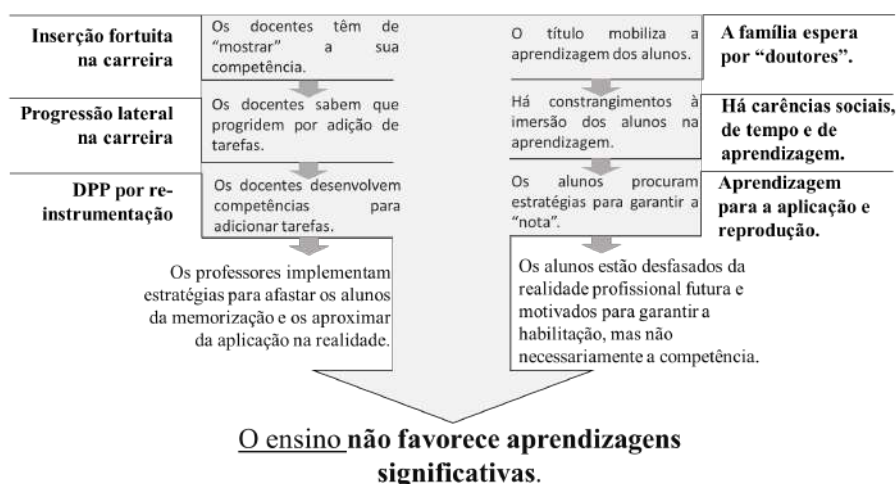


Figura 1: Esquema organizativo dos resultados centrais e das conclusões

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 percepções 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 pre-existent na estrutura cognitiva do aprendiz.

Ora, de acordo com a percepção 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). CIE – 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 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 da 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 hétero-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 atribuísssem 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 entepares alguém 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.

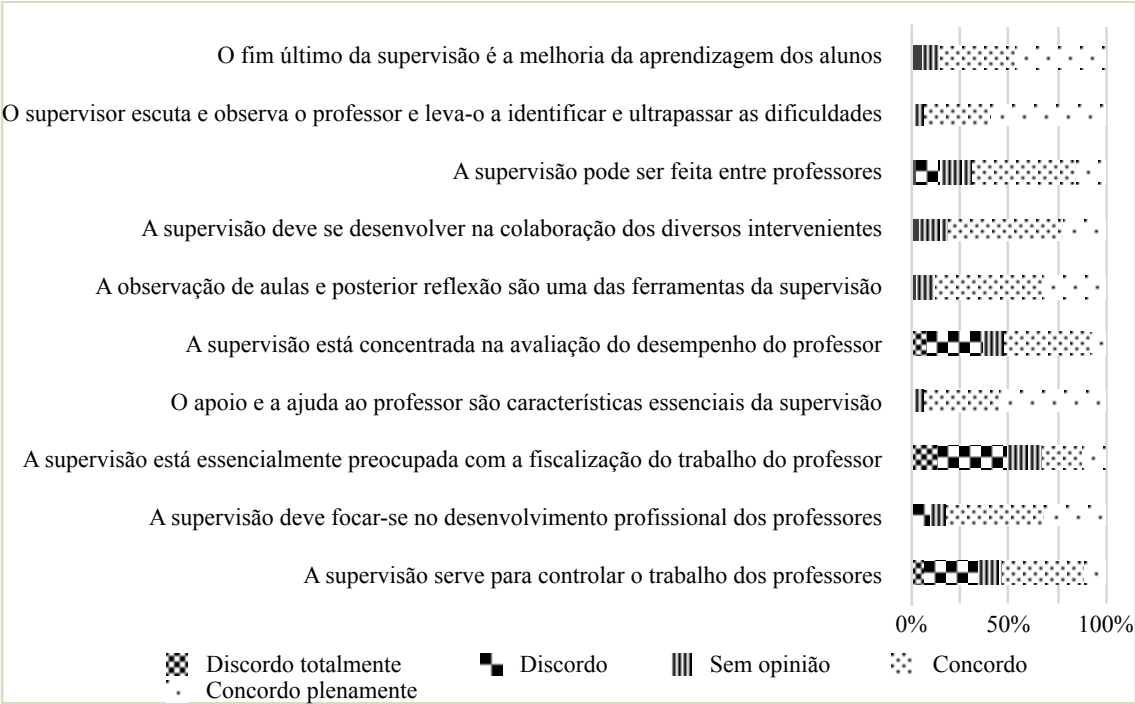


Figura 1: Grau de concordância dos Delegados de Disciplina com diversos aspetos do conceito de supervisão pedagógica

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.

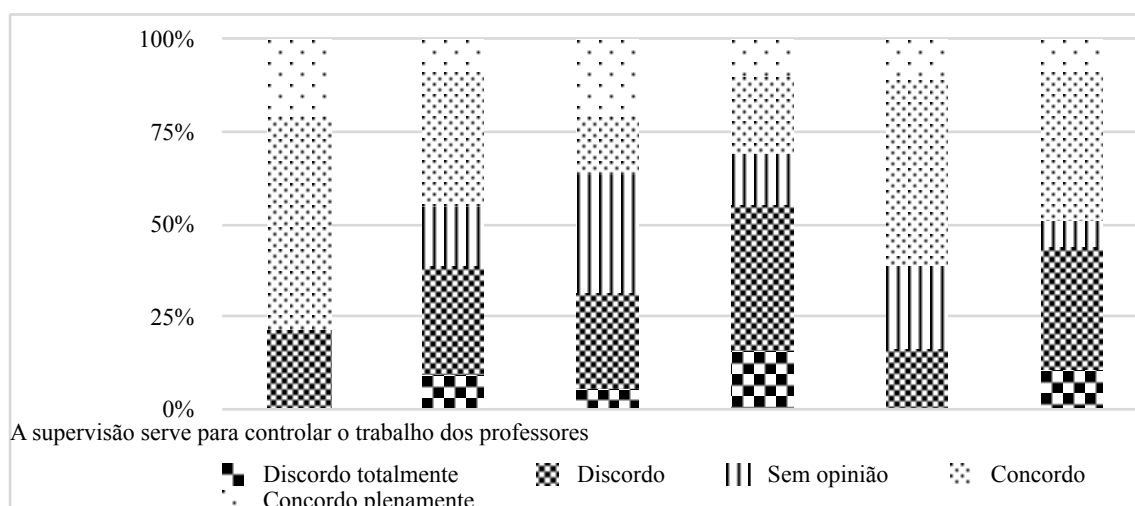


Figura 2: Grau de concordância dos delegados com aspetos controladores da supervisão em função de ter componente pedagógica na formação inicial

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 maioritariamente 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.

- 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, recorremos 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, consequentemente, 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 perspetiva 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 perspetiva 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”; “analisar 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, consequentemente, 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 formados 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 (Younghusband, 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 (Younghusband, 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	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
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)	0,206 ²
Over 2 classes	51,5 (9,0)	(47,2 to 55,7)	
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*, 11(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/fl4.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: Diptycho
- 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](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-qualitativo, 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 produza 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-la 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 optica 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 didácticas. 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 compartilhar. 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 interactivo 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: $\Delta\% = [(moment_y - moment_{y-1})/moment_{y-1}] \times 100$. 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). *Escala 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

¹*Escola 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 académicas	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 conceituais, 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%20da_Investigacao_na_Pratica_Pedagogica_dos_Mestrados_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>.



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*



CATOLICA
FACULTY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

PORTO



CATOLICA
CEDH • RESEARCH CENTRE FOR
HUMAN DEVELOPMENT

PORTO