



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL

Porto . 2019

© 2019 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do III Seminário Internacional . **Organizadores:** Ilidia Cabral, Joaquim Machado, Cristina Palmeirão, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adérito Gomes Barbosa, Ana Couto, Ana Gomes, Ana Margarida Esteves Narciso Gomes, Ana Paula Gilaverte, Ana Paula Xavier Catalão, Anabela Ribeiro Correia, António Andrade, António Oliveira, Bruno César, Carla Baptista, Carlos Augusto Pires, Cláudia Josefina Pacheco Nóbrega, Cristina Paula Pinto, Daniela Gonçalves, Eduardo Lomba, Elza Mesquita, Flávio Caetano da Silva, Francisco Guimarães, Francisco Matete, Francisco Veiga, Glauciana Gomes Soares Vazquez, Helena M. Oliveira, Hermenegilda Correia, Ilda Freire-Ribeiro, Ilídia Cabral, Joaquim Machado, José Luis Poza, José Matias Alves, Laura Rocha, Letícia Alexandra Ribeiro Faria da Silva, Lília Vicente, Liliana Azevedo, Lucília Moutinho, Luísa Orvalho, Manuel Peniche Bertão, Marco Cruzeiro, Maria do Céu Roldão, Maria Margarida Ferreira da Silva, Marta Santos, Maura Juçá Manoel, Paulo Gil, Pedro Jesus, Ricardo Cruz, Rui Alberto Ferreira de Castro, Rui Castro, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sílvia Cristiana Ribeiro Nunes, Sónia Burity da Silva, Susana Bastos, Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral . **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Patrícia Fontes, Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2019 . **ISBN:** 978-989-54364-4-6

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
ÁREA TEMÁTICA	
PROJETOS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO	
<hr/>	
ESPAÇOS ABERTOS COMO UM MUNDO DE OPORTUNIDADES	11
Vanda Afonso Costa	
EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DINÂMICAS SOCIOCOMUNITÁRIAS NA TRANSIÇÃO PARA A INATIVIDADE LABORAL	29
Sílvia Cristiana Ribeiro Nunes	
A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	43
Eduardo Lomba, José Matias Alves, Ilídia Cabral	
A PERCEÇÃO DA INFLUÊNCIA DO DECRETO-LEI N.º 55/2018 NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	57
Pedro Jesus, Bruno César, Carla Baptista, Ricardo Cruz.	
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: EXAMES NACIONAIS E (IM)POSSIBILIDADES	80
Marta Santos, Ilídia Cabral	
AMBIENTE(S) DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PERCEÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES	93
Ilda Freire-Ribeiro, Elza Mesquita	
RITUAIS DE INTERAÇÃO NA DOCÊNCIA: ARQUEOLOGIA DA RECIPROCIDADE AÇÃO/REAÇÃO	105
Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral	
O QUE VALE O VALE DO AVE? MEMÓRIA DESCRITIVA DE UM PROJETO	120
Anabela Ribeiro Correia, Cláudia Josefina Pacheco Nóbrega, Letícia Alexandra Ribeiro Faria da Silva	
HERDEIROS DA INCAPACIDADE DA ESCOLA	143
Ana Couto, Lucília Moutinho	

A BIOÉTICA E AS CIÊNCIAS NATURAIS - 1975 A 2019 165
Sérgio Olim Gomes de Mendonça

MUDANÇAS DECRETADAS E OS EFEITOS NA AÇÃO ORGANIZACIONAL ESCOLAR 187
Carla Baptista, José Matias Alves

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MELHORIA DA ESCOLA (ESTUDO DE CASO) 203
Pedro Jesus, José Matias Alves

ÁREA TEMÁTICA

GESTÃO, AVALIAÇÃO E MELHORIA EM EDUCAÇÃO

**CULTURAS ESCOLARES, LIDERANÇAS E RESULTADOS:
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DE UM ESTUDO DUPLO** 231
Sílvia Amorim, Ilídia Cabral, José Matias Alves

ALTERANDO A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA: UM CASO EM ESTUDO 253
Paulo Gil, Joaquim Machado

SCHOOLS 4.0 – INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION 272
Laura Rocha, Luísa Orvalho

**POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR DE ANGOLA E DINÂMICAS DE AUTORREGULAÇÃO
INSTITUCIONAL – UM ESTUDO DE CASO** 295
Sónia Burity da Silva, José Matias Alves

O SMARTPHONE DESAFIA O ENSINAR E O APRENDER 302
Francisco Veiga, António Andrade

**AS PLATAFORMAS INFORMÁTICAS COMO INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO
ESCOLAR** 327
Ana Paula Xavier Catalão, Carlos Augusto Pires

A NEW ERA FOR EDUCATION 348
Susana Bastos, Liliana Azevedo, Helena M. Oliveira, José Luis Poza

**A AÇÃO DOS PROFESSORES E O EFEITO NOS RESULTADOS ACADÉMICOS:
UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA** 367
Bruno César, José Matias Alves

A MIGRAÇÃO DE ALUNOS DE ESCOLAS ESTATAIS PARA ESCOLAS PRIVADAS EM PORTUGAL	377
Ana Margarida Esteves Narciso Gomes, José Matias Alves	

AS LÓGICAS SUBJACENTES À SELEÇÃO DAS LIDERANÇAS ESCOLARES INTERMÉDIAS	384
Ana Gomes, António Oliveira, Lília Vicente, Rui Castro	

A AVALIAÇÃO E A MELHORIA DA EFICÁCIA DA APRENDIZAGEM	400
Rui Alberto Ferreira de Castro, José Matias Alves	

ÁREA TEMÁTICA

ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO

DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA: A FLEXIBILIDADE CURRICULAR (AFC) NA PERSPETIVA DA REGULAÇÃO E AÇÃO PÚBLICA	411
Maria Margarida Ferreira da Silva	

A RACIONALIDADE CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA CRÍTICA À RAZÃO KANTIANA	413
Ana Paula Gilaverte, Flávio Caetano da Silva	

PROGRAMA DE EMRC - SEU MÉTODO: O OLHAR DE PEDRO D'OREY DA CUNHA	430
Francisco Guimarães, Maria do Céu Roldão	

AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS MODERNIZADAS PELA PARQUE ESCOLAR - SONHOS ADIADOS.	472
Manuel Peniche Bertão, José Matias Alves	

ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM ANGOLA: ENTRE OS DESAFIOS E AS PERSPETIVAS	493
Francisco Matete, Ilídia Cabral	

A SINGULARIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – FATORES PARA UMA BOA ESCOLA	510
Ricardo Cruz, José Matias Alves	

ÁREA TEMÁTICA

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CONCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA(S) E TEORIA(S) DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA	523
Cristina Paula Pinto, Daniela Gonçalves	

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	541
Marco Cruzeiro, António Andrade, Joaquim Machado	
INFLUÊNCIA(S) DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS FUTUROS PROFESSORES	559
Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão	
O EFEITO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA PARA O CRESCIMENTO E A SUSTENTABILIDADE DE EMPRESAS FAMILIARES: UM ESTUDO DE CASO	578
Glauciana Gomes Soares Vazquez	
O PROGRAMA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – 2015-2018 COMO CONTRIBUTO ÀS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES	595
Hermenegilda Correia, Adérito Gomes Barbosa	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE	620
Maura Juçá Manoel, Ilídia Cabral	

APRESENTAÇÃO

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 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, o Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o Seminário Internacional *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, cuja terceira edição se realizou no Porto nos dias 18 e 19 de julho de 2019.

O III 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, o debate de ideias e a reflexão no domínio da educação formal e não formal.

Este Livro de Atas reúne os textos das comunicações livres e organiza-se em torno das quatro áreas temáticas propostas pela organização do Seminário.

A primeira área – **Projetos locais e desenvolvimento sociocomunitário** – inclui comunicações sobre projetos e dinâmicas institucionais e sociocomunitários, a educação escolar e a educação de adultos, as aprendizagens escolares e a preparação para a vida nas suas diferentes fases, o instituído e os efeitos organizacionais e profissionais da introdução de medidas inovadoras.

A segunda área – **Gestão, avaliação institucional e projetos de melhoria** – contém comunicações sobre as políticas educativas e as dinâmicas de regulação institucional, as culturas escolares e as lógicas de ação organizacional, os recursos digitais e a sua utilização seja para diferenciar o ensino seja para o controlo da gestão, a ação dos professores e das suas lideranças e o seu efeito na ação organizacional e na eficácia da aprendizagem.

A terceira área – **Escola, democracia e inclusão** – abarca comunicações sobre a singularidade da escola e a qualidade da educação, questões curriculares e questões arquitectónicas, programas e metodologias, bem como perspectivas de formação de cidadãos informados e críticos.

A quarta área – **Formação e desenvolvimento profissional** – reúne comunicações sobre o investimento na formação e a sustentabilidade das organizações, a formação contínua de professores e os seus efeitos na modernização do processo de ensino-aprendizagem, a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

ÁREA TEMÁTICA

**PROJETOS LOCAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO**

ESPAÇOS ABERTOS COMO UM MUNDO DE OPORTUNIDADES

Vanda Afonso Costa

vandaafonsocosta@gmail.com

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

A educação pré-escolar corresponde a um período de excelência para aquisição de atitudes e valores, de comportamentos e aprendizagens significativas para o percurso e futuro de cada criança. O presente trabalho, realizado no âmbito da Pós-graduação de Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, tem como objetivo contribuir para a melhoria das práticas educativas através da apresentação de uma estratégia de inovação, dirigida a este grupo educativo.

Como educadora de infância tenho vivido inúmeras experiências e, por vezes, verifico uma resistência por parte de colegas em utilizar a natureza e espaços abertos como recurso e estratégia educativa. Com a apresentação deste trabalho, dá-se resposta à questão que se levanta relativamente à resistência da utilização dos espaços abertos por parte dos educadores.

Tendo como ponto de partida a ação de um grupo do ensino pré-escolar pretende-se compreender como é organizado o processo de ensino-aprendizagem com enfoque nas ações e atividades organizadas em contexto aberto e a partir do mesmo; perceber com que frequência o espaço exterior à sala de aula é utilizado (ou não) como recurso, estratégia e elemento promotor do desenvolvimento de cada criança.

Perante a situação observada e caracterizada, bem como da revisão de literatura efetuada e orientações curriculares para a educação pré-escolar, é apresentado um projeto de intervenção/inovação desde a sua conceção, implementação, monitorização e avaliação. Este pretende criar um mundo de oportunidades para os educadores, crianças e todos os

elementos da comunidade educativa envolvidos no processo do ensino-aprendizagem e construção de um futuro sustentável através da educação.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar, Aprendizagem, Ambiente educativo, Inovação.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta o projeto de um Centro Educativo que iniciou a sua atividade no ano letivo 2017/2018, o Jardim d'Areias.

Este nasceu fruto da realização de atividades de complemento curricular e da dinamização de atividades lúdicas, durante o tempo de recreio das crianças, numa escola de ensino básico. Com uma aceitação positiva, o Jardim d'Areias, deu resposta à necessidade que esta comunidade educativa tinha de brincar e dinamizar o seu espaço exterior.

Perante a aceitação das crianças e curiosidade dos professores, a equipa estruturante do projeto Jardim d'Areias, complementou o processo definindo metas e objetivos, testando uma metodologia capaz de enriquecer as aprendizagens, dando-lhes significado e motivando os professores para uma visão mais alargada e reflexiva das suas próprias práticas pedagógicas.

Com a intenção de participar ativamente com a comunidade para uma educação de qualidade, para a formação de futuros cidadãos com uma visão mais humana e sustentável, o Jardim d'Areias amplia a sua ação promovendo um conjunto de atividades lúdicas e pedagógicas dirigidas a crianças do ensino básico e pré-escolar, motivando os grupos para a participação em *eco ateliers* provocando a criatividade e desenvolvendo talentos na *arte, música, movimento e natureza*; contribuindo, desta forma, para a inovação social e pedagógica.

Como educadora de infância com vivência de inúmeras experiências educativas, valorizo o processo de ensino-aprendizagem no espaço exterior, na e com a natureza. Ao mesmo tempo, deparo-me com atitudes contrárias a esta, por parte de educadores e professores, que resistem à utilização do exterior e da natureza como elemento educativo. Por este motivo, este trabalho de Pós-graduação em inovação

pedagógica e mudança educativa será direcionado para um dos projetos do Jardim d'Areias vivido na e com a natureza - a **Horta Pedagógica**.

Num primeiro momento será feita uma breve descrição do projeto, seguindo-se o enquadramento teórico, bem como a operacionalização do projeto, monitorização e avaliação, reflexão do impacto gerado e sugestões de melhoria, finalizando com considerações finais.

É importante referir que o Jardim d'Areias caminha lado a lado com as instituições a quem oferece uma resposta social, participando na educação e desenvolvimento da aprendizagem, em articulação com o projeto educativo da instituição e a intenção pedagógica de cada educador/professor. Assim como, considera as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

2. Descrição geral do projeto

O projeto Horta Pedagógica abrange duas dimensões:

- O contacto com a natureza, estimulando uma aprendizagem ativa uma melhor consciência ecológica, permite a realização de atividades agrícolas e de jardinagem.
- A educação para uma alimentação saudável através de momentos ricos e promotores de dicas para uma alimentação equilibrada e sem desperdício alimentar.

Neste momento, o projeto está a ser implementado em duas escolas, numa escola do ensino básico com todas as turmas do ensino básico e pré-escolar; e num jardim-de-infância com um grupo misto de 25 crianças com 3, 4 e 5 anos. É neste último que se vai centrar a análise crítica e reflexiva do projeto implementado, mais concretamente, no Jardim de Infância da Liga dos Combatentes. Uma vez que, “Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (OCEPE, 2016, p. 4).

A atividade do projeto Horta Pedagógica surge, neste Jardim-de-infância, para dar resposta à necessidade das crianças contactarem com a natureza, num espaço que estava “esquecido” (dentro da instituição) e para o qual a diretora pedagógica e educadora de infância sentiu necessidade de colaboração para a sua dinamização. Teve início no mês de fevereiro de 2019, com término em junho, sendo realizadas duas sessões de uma hora, num período quinzenal.

Perante um grupo heterogéneo com idades, interesses e necessidades diferentes, ajustou-se a intervenção de modo a todos terem as mesmas oportunidades. Onde todas as crianças aprendem, onde cada criança é importante e ator da sua aprendizagem. De forma, a promover uma educação inclusiva com aprendizagens significativas para todos como abordado no decreto-Lei 54/2018.

O projeto contribui para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais referentes a várias áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente a **área de formação pessoal e social**, a **área de expressão e comunicação** (nos domínios das artes visuais e da música, da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como no domínio da matemática) e ainda a **área de expressão e comunicação**.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, salienta-se as seguintes propostas de **Aprendizagens a promover**:

- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa
no meio físico e natural;
- Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Ser capaz de cooperar com os outros em projetos comuns;
- Usar e justificar algumas razões práticas promotoras da saúde (alimentação);
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e

produções plásticas;

- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

É valorizado a participação, modelos educativos onde a criança é o centro e é chamada a construir a ação, apropriando-se do espaço e do tempo de acordo com o seu ritmo, as suas necessidades e os seus interesses; as atividades são significativas e permitem a construção dos saberes; atividades e projetos desenvolvidos pela criança são mediados pela equipa educativa do Jardim-de-infância e do Jardim d'Areias, estas atuam em parceria e cooperação de forma a “potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas” (Artigo 19.º, decreto-lei 54/2018). Os pais, a família, a comunidade da Liga dos Combatentes são parceiros ativos e integrados na vida pedagógica participando em atividades e projetos.

Em harmonia com estes pressupostos o projeto Horta Pedagógica definiu as seguintes **propostas de atividade:**

- Realização de sementeiras
- Manutenção e conservação das sementeiras
- Primeiras cavas para oxigenação dos terrenos para plantio
- Preparação do terreno com compostagem ou adubo natural
- Transplante de plantas
- Manutenção e conservação da horta
- Exploração livre/lúdica do espaço

A articulação do trabalho desenvolvido pela equipa do Jardim d'Areias, com a ação da educadora de infância responsável e das crianças, permitiu que as atividades e aprendizagens fossem monitorizadas e enriquecidas ao longo do desenvolvimento de todo o processo, para que as crianças tivessem sucesso nas mesmas.

3. Enquadramento teórico

A Educação pré-escolar é uma etapa essencial para estimular o pensamento criativo, permite a criança alcançar ferramentas e estratégias que se tornam fundamentais para que evite possíveis dificuldades de aprendizagem.

“Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um olhar integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade” (OCEPE, 2016, p. 4). Estamos perante um período crucial do desenvolvimento e crescimento das pessoas tanto a nível cognitivo como emocional. Conscientes desta importância, a organização do Projeto vivido considerou, na sua atuação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de forma a valorizar o aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer; considerou a criança um ser único, ator da sua aprendizagem com uma cultura familiar, social que complementa todo o seu processo educativo.

Caraterísticas, estas, que nos fazem ir de encontro ao Projeto de Inovação Educacional dos Colégios Jesuítas da Catalunha; uma escola com uma nova forma de ensinar e de aprender que coloca o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem; uma educação profundamente humanista com um novo modelo pedagógico onde os “conteúdos curriculares e as aprendizagens específicas aprendem-se no decurso da realização dos projetos, ao mesmo tempo que se desenvolvem as competências necessárias, tais como a flexibilidade, o empreendedorismo, a inovação, a criatividade, a inteligência emocional e o trabalho cooperativo e em rede” (Azevedo, 2016, p. 31).

Especificando o paralelismo do Projeto vivido com o Modelo Pedagógico Jesuíta para a Educação de Infância (MOPI), importa sublinhar a presença de uma equipa pedagógica criativa e inovadora, o envolvimento dos pais e das famílias, o recurso à utilização de novas tecnologias como a pesquisa em internet, a gestão flexível do tempo, a estimulação das inteligências múltiplas e da criatividade através do jogo; uma avaliação onde se pratica a autoavaliação e a coavaliação, onde está presente o feedback.

A ação do educador é dotada de intencionalidade educativa e sensibilidade para a gestão curricular. É essencial decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (Roldão,

M. & Almeida, S. 2018). Esta reflexão é complementada pelas OCEPE ao mencionar a Intencionalidade educativa como “construir e gerir o currículo”. Esta intencionalidade permite ao educador atribuir sentido à sua ação. Sendo que esta, neste caso específico, é inspirada nas atividades que se desenvolvem na e com a natureza, em parceria com o Jardim d’Areias, vivenciando projetos e aproveitando ao máximo o potencial do jogo e a aquisição de diversas linguagens (verbal, matemática, artístico-plástica, musical, corporal); promovendo o desenvolvimento integral e estimulando os talentos de cada criança.

Este trabalho de cooperação entre o jardim-de-infância e uma entidade externa veio realçar o papel de liderança existente. Estamos perante uma liderança atenta às aprendizagens das crianças e intervenientes, aos processos e resultados, que é capaz de gerar dinâmicas de implicação e compromisso. Desta forma, uma prática que desenvolve padrões de liderança e implicação entre o grupo docente e não docente para gerar visão e estratégias pedagógicas permitindo uma cultura de melhoria contínua.

A equipa educativa é o elemento impulsionador da inovação, constantemente observa e questiona, reformula e planifica a ação sendo “especialistas em multitarefas, uma vez que respondem a muitas necessidades de aprendizagens ao mesmo tempo” (Schleicher, 2018). Observamos, neste cenário, a capacidade para exercer a primeira função da escola e dos profissionais da educação, segundo Alves & Palmeirão (2016), promover e capacitar todos os seres humanos nas suas múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, relacionais, psicomotoras).

A parceria existente é entendida como uma oportunidade para crescer e melhorar, enriquecendo as ações e ativando as inteligências como pessoa e comunidade. Assim, o trabalho colaborativo é a base da prática educativa. A ação do Jardim d’Areias é vista como uma inspiração provocando a curiosidade, descoberta e aprendizagem. Sendo a prática do educador de infância, dificilmente, fiel a um modelo ou referente teórico, Roldão (2018) diz-nos que “a essência da ação de educar é a diferença (...) tenho de conhecer os modelos, de os apropriar, de ter a minha própria visão e de agir de acordo com o contexto, para as práticas serem transformativas e produtoras de mais qualidade”.

É certo que estamos perante inúmeras transformações a vários níveis, que “a rapidez das mudanças que hoje ocorrem leva-nos a perceber que nem mesmo a

realidade de hoje será a mesma que os nossos alunos encontrarão ao terminarem a sua escolarização” (Azevedo, 2016); que a sociedade enfrenta novos desafios em consequência de uma globalização e crescente desenvolvimento tecnológico, “tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-lei n.º55/2018). Consideramos que a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania vem complementar este quadro teórico, uma vez, que “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (ENEC, 2017, p. 1).

A cidadania está presente na cultura deste jardim-de-infância numa perspetiva de participação, responsabilização, envolvimento e inclusão; estão presentes as OCEPE e as aprendizagens dos alunos, para que possam ser o melhor preparado para enfrentar os desafios do futuro, nomeadamente na transição para o primeiro ciclo e seguintes.

O desenvolvimento na primeira infância impulsiona o sucesso na escola e na vida, o cérebro desenvolve-se rapidamente e constrói as bases das habilidades cognitivas e de carácter necessárias para o sucesso educativo, juntamente com a atenção, motivação, autocontrolo e sociabilidade, características estas que transformam o conhecimento em know-how e pessoas em cidadãos felizes (Heckman, 2012). Ao escutar as crianças e proporcionar-lhes experiências significativas o educador está a permitir um cenário autêntico de aprendizagem, onde a criança aprende pela ação com base em situações e projetos, na e com a natureza, capazes de gerar desenvolvimento a vários níveis; pretende-se que as crianças adquiram as competências e comportamentos necessários para o seu sucesso escolar face a regras e à gramática escolar com que se vai deparar nas etapas posteriores à educação pré-escolar. Como refere Cabral, situando-se num paradigma de avaliação formativa ao serviço das aprendizagens:

“Sabendo, logicamente, que os momentos de avaliação sumativa são incontornáveis, mas sabendo também que quando estes chegam, já pouco ou nada há a fazer. Temos, por isso,

que atuar previamente, para podermos gerar as aprendizagens que conduzirão a uma avaliação sumativa bem-sucedida” (<https://ilidiacabral.weebly.com/educere>).

A educação pré-escolar deve se centrar no “desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida” (OCEPE, 2016, p. 31).

4. Operacionalização do Projeto

Em cada sessão as crianças exploraram a natureza, o contacto com a terra, as plantas, animais; identificaram instrumentos, questionaram, partiram à descoberta de novos conhecimentos e roteiros de aprendizagem dos quais são construtores e atores. Salienta-se que à medida que as crianças iam participando começaram a surgir outras atividades ao longo da semana que partiam de conteúdos, situações ou interesses das crianças relacionados com a horta e dinamizados pela educadora da sala, por vezes, até em conjunto com outros profissionais (por exemplo, nutricionista) e também familiares das crianças que começaram a ter interesse em partilhar alguns dos seus conhecimentos com as crianças. Igualmente surgiram oportunidades de dinamização de atividades com as crianças da creche (que não participavam diretamente no projeto), bem como com os seniores da Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI) do Complexo Social onde o Jardim-de-infância se encontra inserido. Por este motivo, note-se que o Projecto da Horta Pedagógica contribuiu para estimular a interação escola-família-comunidade, não se limitando à hora quinzenal determinada.

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, os momentos de interação entre as crianças e entre crianças-adultos, nas práticas desenvolvidas na horta, permitiram desenvolver aprendizagens da **componente convivência democrática e cidadania** nomeadamente desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; e ainda conhecer e valorizar manifestações do património natural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. Expõem-se de seguida alguns exemplos de situações vividas com as crianças ilustrativas das aprendizagens referidas:

- O J.P. persistentemente, queria ser sempre o primeiro a falar, exigindo sempre muita atenção só para si; o desenvolvimento desta atividade, com divisão das 25 crianças em 3 grupos proporcionou-lhe uma redução desse comportamento, já que o tempo de espera para escutar a comunicação dos pares tornou-se mais reduzido do que em atividades com o grupo completo;
- O T. tem tendência para querer ser sempre o primeiro a concretizar as atividades e foi adquirindo com o tempo uma maior capacidade em esperar pela sua vez (adquirindo a perceção de que todos teriam o seu tempo para realizar todas as tarefas);
- A rega era efetuada com 3 regadores, o que exigiu o desenvolvimento da atitude de partilha por parte de todas as crianças, bem como da capacidade de espera pela sua vez;
- As crianças colocavam questões e escutavam as explicações dos adultos;
- Ter o cuidado de, ao cavar a terra, não a atirar para cima dos amigos (R. diz: “estou a cavar devagar para não mandar terra para os olhos do S.” – criança que se encontrava junto de si);
- Ter o cuidado de cavar a terra sem prejudicar os seus habitantes (S. diz “Joana eu estou a fazer com cuidado para se tiver aqui uma minhoca não a magoar”);
- Ter cuidado com as plantas (C. diz “J. P. não podes ir por aí, não podes calcar as alfaces”), (R. diz “Oh! Este pimento tá partido, temos de o curar”), (D. diz “hoje ainda não regamos as plantas e não dissemos pra crescerem felizes).

Ao nível das artes visuais promoveu-se o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas, nomeadamente sempre que no final da atividade as crianças registavam, em desenhos, o que se havia realizado, bem como quando, em grupo, se decidiu realizar placas de identificação dos legumes semeados ou plantados, o que implicou colorir imagens de moldes de legumes.

No que diz respeito ao domínio da música em vários momentos de atividades na Horta Pedagógica se promovia também audição dos sons em redor, propondo-se

que fizessem silêncio e, por exemplo, escutassem os passarinhos ou as gaivotas; também se aprenderam canções como “o cucu não queria comer as couves” e “a roda dos alimentos”.

Quanto ao **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, também a identificação de cada talhão com placas, contribuiu para o seu desenvolvimento, uma vez que se fizeram as placas com a imagem e o nome do respetivo legume ou planta aromática. No ato da sua construção observaram-se tentativas de escrita dos nomes dos legumes (as crianças copiavam os nomes dos legumes com letras maiúsculas de imprensa). Em várias situações identificavam-se tentativas de leitura por parte das crianças, por exemplo, o D. lia letra a letra e depois juntava as letras lendo a sílaba, até alcançar a leitura da placa “t-o, to, m-a, ma, to-ma-tes...”). Outros exemplos de desenvolvimento de vocabulário: S. “não chames ervas daninhas, o Zé diz c’assim elas ficam zangadas, são ervas invasivas”.

As crianças aprenderam também nomes de ferramentas usadas - sachola, sacho, ancinho, pá de jardim, regador, estaca..., bem como a diferença entre semear e plantar.

No que se refere ao desenvolvimento do **domínio da matemática**, a contagem das sementeiras, ou dos pés das plantas permitiram desenvolver a noção de número, além da separação dos talhões de plantação de legumes permitir desenvolver a noção de conjuntos; importa ainda referir o desenvolvimento da noção de medida – a observação das plantas a crescer, a perceção de que uma planta está mais alta do que outra (F. “porquê que esta planta tá mais crescida do que aquela?); a perceção de que os talhões de plantação de determinados legumes eram maiores do que outros / a perceção de que se colocou maior número de uns legumes do que de outros.

Por fim, quanto à **área de conhecimento do mundo**, desenvolveram-se aprendizagens da componente introdução à metodologia científica - Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; conhecimento do mundo físico e natural - nomeadamente manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança; descrever

e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano.

De seguida, descrevem-se, resumidamente, algumas atividades dinamizadas pela educadora da sala (cujas planificações se encontram em anexo), que surgiram a partir do desenvolvimento deste projeto:

- No dia 19 de março, com a aproximação da primavera e suscitado pelo facto de, crianças e adultos, observarem constantemente melros, pombas e gaivotas em redor do espaço da Horta surgindo a consciência de que os hortícolas necessitavam de alguma proteção, procedeu-se à construção de um espantalho. As crianças da creche igualmente colaboraram construindo também espantalhos;

- No dia 21 de março, aproveitando ser o dia de comemoração do equinócio de primavera, as crianças do JI convidaram as da creche e os seniores da ERPI para um encontro em redor da horta, de forma a receberem os espantalhos e mostrarem o local, explicarem o projeto que se havia iniciado em fevereiro e tudo o que haviam concretizado até ao momento (o que foi semeado e plantado) – este foi um momento que proporcionou o desenvolvimento de uma série de competências não só do domínio da linguagem oral, como da área de formação pessoal e social, o recurso à memória, entre outras...;

- No dia 22 de março procedeu-se à realização da experiência de semear um feijão num copo de algodão (cada criança ficou responsável por um feijoeiro). Ao longo do tempo as crianças observaram a sua germinação e mais tarde cada feijoeiro foi transplantado para a área da horta;

- No dia 23 de março foi dinamizado um evento em comemoração do dia do pai, que se designou de Festa do Filho, com o objetivo de realizar uma cerca para a Horta Pedagógica, com reutilização de pneus. Nesta atividade participaram os familiares do núcleo mais próximo de cada criança, quer do JI, quer da Creche, pintando os pneus;

- Nos dias 26 de março e 08 de abril, após a sessão de Horta Pedagógica, a educadora e a nutricionista, realizaram atividades de apresentação dos

legumes que se prevê nascer das plantas que as crianças plantaram nessas manhãs na Horta;

- No dia 16 de abril, após a sessão de Horta Pedagógica, a educadora disfarçou-se de Cozinheiro (uma personagem que aparece ao grupo com alguma regularidade) e conduziu todas as crianças até à Horta, por forma a colocarem placas de identificação de todos os hortícolas e das ervas aromáticas semeadas ou plantadas até ao momento;

5. Monitorização e Avaliação

Valorizar a diversidade e responder às necessidades de cada aluno é fundamental. Assim como, é importante a gestão do currículo, as práticas pedagógicas e uma monitorização permanente.

“Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o educador observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (OCEPE, 2016, p.13).

Como tal, considerou-se o registo de observação de episódios considerados significativos, a utilização de instrumentos pedagógicos de observação sistemática, não envolvendo a classificação da aprendizagem da criança, mas valorizando as suas formas de aprender e os seus progressos. Trata-se de uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, valorizando as formas de aprender e os progressos das crianças. Para este efeito, foram utilizados instrumentos como:

5.1. Modelos de registo de Atividades do Jardim de Infância para realização de Portefólio

- Ficha de identificação
- Autoavaliação – Atividade
- Registo de observação de atividades
- Autoavaliação – Escolha de trabalhos realizada pela criança

- Escolha de trabalhos realizada por um adulto
- Fim-de-semana
- Entrevista sobre o progresso das aprendizagens da criança
- Entrevista sobre o progresso durante a semana
- Entrevista sobre uma saída ao exterior
- Comentário de uma fotografia

Neste processo, o portefólio constitui um instrumento fundamental de registo, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados; é uma excelente fonte de comunicação com as famílias (Calvo, 2016). A criança é envolvida na seleção dos trabalhos, imagens e fotografias que podem ser comentados pela própria criança, educador, pais e/ou familiares. Permite uma observação contínua das aprendizagens e ajustar, sempre que necessário a prática pedagógica e a intencionalidade do educador. Sendo a criança protagonista da ação, o portefólio é entendido como um processo participado no planeamento e avaliação. Este é um processo de autoavaliação que vai ajudar a criança a aprender, a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planear melhor (OCEPE, 2016).

5.2. Registo de observação da atividade

Em cada sessão a equipa do Jardim d'Areias realiza o registo e reflexão do desenvolvimento da atividade, detetando novas curiosidades/aprendizagens; comportamentos a ajustar, situações positivas ou a melhorar. Posteriormente, é realizado um momento de avaliação com a equipa educativa, a partir do qual se planeia a ação e organiza todo o ambiente educativo.

6. Impacto do Projeto

Perante o explanado, desde o desenho do projeto, à sua execução e monitorização, estamos perante um projeto que foi construído pela criança e pelo grupo, onde o

educador (atento) permitiu o desenvolvimento de atividades com significado e promotoras de aprendizagens.

Assim, surgiram projetos que foram de encontro às diferentes áreas de desenvolvimento (linguagem, matemática, ciências da natureza, expressões, investigação e pesquisa) e componentes socio-emocionais e afetivas, derivados da participação em atividades motivadas pela equipa do Jardim d'Areias. Os professores e crianças envolveram-se nas atividades dando continuidade às ações noutra tempo letivo. A comunidade educativa da creche e sénior também se envolveu.

Durante a execução as crianças registaram os conhecimentos, participaram em momentos de diálogo de grupo e de autoavaliação. A família, de forma natural, envolveu-se no projeto. Muitas das vezes ao deixar o seu filho no jardim-de-infância, era levada à horta (pelo filho). Atraídos pelo projeto e pela comunicação com o educador e a equipa do Jardim d'Areias, os familiares participaram em atividades da horta, atividades de reciclagem e reutilização de materiais; participaram no processo educativo do jardim-de-infância. Em diferentes momentos tiveram oportunidade de ver trabalhos e novas aprendizagens que surgiram ao longo da implementação do projeto.

Desta forma, verifica-se o impacto positivo entre a articulação das atividades do jardim-de-infância e do Jardim d'Areias, havendo uma complementaridade na ação, gestão e intencionalidade pedagógica.

7. Sugestões de melhoria

A realização deste projeto foi, por si, pioneira na construção e articulação de conhecimento e aprendizagens entre as duas instituições. Mesmo com um impacto positivo existe aspetos a considerar e a melhorar para que seja possível implementar soluções inovadoras.

Assim, o proposto é baseado nos resultados obtidos durante a monitorização, tendo como horizonte a colaboração com outros estabelecimentos de ensino com o objetivo de inovar e contribuir para a formação de futuros cidadãos com uma visão mais humana e sustentável.

Para tal, a planificação de atividades do Jardim d'Areias irá articular a ação com a equipa educativa, de forma a compreender, interpretar, comunicar e atribuir significado à aprendizagem das crianças, à reflexão do adulto e modo como este concretiza a sua intencionalidade. Importa referir que a ação é desenhada, em complementaridade com as duas partes; que as decisões da escola resultam da ação da parceria estabelecida “sem que isso signifique substituição da sua responsabilidade ao nível das decisões que lhe cabem e da articulação de níveis de decisão” (Roldão, M. & Almeida, S. 2018, p. 35).

É primordial envolver todos os profissionais nas experiências e dinâmicas promotoras de aprendizagem, bem como elementos de direção e cargos superiores ou decisores ao nível macro da ação. Considerando a relação de empatia, afetividade, capacidade de escuta características capazes de motivar para o desenvolvimento.

Neste caso particular, em colaboração com o ensino pré-escolar, estivemos perante uma organização facilitadora da implementação das atividades. Uma liderança eficaz onde a educadora de infância e diretora pedagógica é capaz de motivar a equipa e toda a comunidade desde a direção às famílias para o desenvolvimento do projeto e construção de experiências significativas.

Perspetivando já o próximo ano letivo, vemos a criação de um espaço individual de horta pedagógica para cada família, mantendo o espaço coletivo para a comunidade da instituição (creche, jardim-de-infância e residência sénior), havendo intencionalidade de enriquecer as aprendizagens através da relação entre as diferentes gerações e da abertura das portas à comunidade local.

Pretende-se escalar o projeto para o ensino básico, é fundamental iniciar com conhecimento da cultura e identidade da escola e dos seus profissionais; enriquecer as experiências através de parcerias com outras escolas e instituições criando ambientes de aprendizagem promotores do desenvolvimento e da inclusão, através de uma abordagem multinível e do desenho universal para a aprendizagem.

Como tal, fazer um caminho conjunto com as escolas capaz de orientar “para o sucesso de todos e de cada um através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” e de uma “abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proactivo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma

como cada aluno aprende é única e singular” (Para uma Educação Inclusiva, p. 18 e p. 22).

8. Considerações finais

Em síntese, o projeto Horta Pedagógica superou os objetivos esperados, evidenciando ser **promotor de aprendizagens diversificadas, significativas e enriquecedoras** para as crianças, não só por proporcionarem um **contacto direto com a natureza e atitudes de preservação, bem como sustentabilidade através da reutilização de materiais**, mas também por desenvolverem **conhecimentos práticos e úteis para a vida futura** das crianças envolvidas. Desta forma, consideramos que este projeto, apresentado por um parceiro externo, enriqueceu as aprendizagens sendo um complemento positivo que enriqueceu a ação e as experiências provocando a equipa pedagógica para a mudança educativa.

A sua implementação pode ser uma mais-valia capaz de acrescentar valor a nível local e global. Sendo que a sua operacionalização pode contribuir para a melhoria das práticas educativas e para o sucesso educativo. Como é referido em Alves, J. & Palmeirão, C. (2016, p. 46) e em Alves, J. & Cabral, I. (2018, p. 18): “A construção de redes pode ser um importante mecanismo de apoio e melhoria à inovação das escolas. Podem proporcionar a colaboração ao nível da construção da diversidade ao nível do currículo, permitindo uma extensão de serviços e apoio profissional e ainda o desenvolvimento de uma visão da educação partilhada e vivida para além dos portões da escola”.

Como conclusão, este é um projeto que pode ser uma oportunidade para a inovação pedagógica e social, capaz de realizar a “Metamorfose” como diz Edgar Morin. O seu carácter diferenciador torna-se capaz de inspirar atitudes e comportamentos sustentáveis e essenciais para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e esclarecida face às problemáticas da sociedade civil, tendo em conta os objetivos para o desenvolvimento sustentável (Schleicher, 2018).

9. Referências bibliográficas

- Alves, J.M., Cabral, I. (Orgs.) (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., Palmeirão, Cristina. (2016). Sucesso Escolar: Horizontes de possibilidades. In Palmeirão, C. & Alves, J. M. (Coord.). *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria - Conhecimento, Formação e Ação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: "Horizonte 2020"*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (Orgs.) (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Calvo, Alfredo Hernando (2016). *Viagem à Escola do Século XXI - Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação Telefónica.
- Machado, J. (2016). Mudança Organizativa e Desenvolvimento Profissional. In Palmeirão, C. & Alves, J. M. (Coord.). *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria - Conhecimento, Formação e Ação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho
- Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Ministério da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- Roldão & Almeida (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e professores*. Direção Geral da Educação.
- Schleicher, Andreas (2018). *Primeira Classe – Como construir uma escola de qualidade para o século XXI*. Fundação Santillana.

Páginas eletrónicas consultadas

- Heckman, J (2012). *Investir no desenvolvimento na primeira infância*. Acedido em www.heckmanequation.org
- <https://ilidiacabral.weebly.com/educere>
- <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DINÂMICAS SOCIOCOMUNITÁRIAS NA TRANSIÇÃO PARA A INATIVIDADE LABORAL

Sílvia Cristiana Ribeiro Nunes¹

silviarnunes@sapo.pt

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Perante um envelhecimento demográfico bastante significativo e sendo Portugal considerado um dos países mais envelhecidos da Europa, acrescentando ainda o facto de que a transição para a inatividade laboral/reforma se revelar um dos momentos mais significativos no ciclo de vida humana, considera-se de máxima relevância o fomento de práticas promotoras de um desenvolvimento e/ou manutenção de um envelhecimento ativo, nomeadamente, através da Educação de Adultos dada a sua importância no desenvolvimento holístico dos sujeitos, potencializadora de transformar realidades e estruturas sociais. Assente numa perspetiva sociológica, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa, propõe-se estudar as dinâmicas e processos socioeducativos associados à transição para a inatividade laboral/reforma tentando compreender qual a perceção dos indivíduos e a influência na mobilização do seu capital cultural e de que forma estes últimos

¹ Bolseira FCT (SFRH/BD/132416/2017) - <https://orcid.org/0000-0002-3594-551X>. “Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT”.

participam no seu processo de preparação e/ou adaptação para essa fase de vida, analisando o seu nível de participação em atividades de educação e formação, bem como o seu entendimento sobre o que representam as atividades socioeducativas. Os dados apurados indicam que o número de sujeitos da população inquirida que declararam participar em atividades sociocomunitárias é superior aos que participam em atividades de educação/formação. De destacar que a maioria dos participantes se encontram na situação de reforma e a média de entrada para a reforma se situa abaixo dos 62 anos. Quanto ao tipo de atividades frequentadas são de natureza diversa não existindo por parte dos inquiridos uma nítida diferenciação entre os tipos de atividades de educação/formação e de natureza sociocomunitária. É a partir das vivências e da participação ativa dos indivíduos na sociedade em que estão inseridos que a presente investigação procura aprofundar as problemáticas retratadas, não descorando respetiva análise dos estudos existentes.

Palavras-Chave: Envelhecimento ativo, Educação de Adultos, atividades sociocomunitárias, transição para a inatividade laboral.

Abstract

Faced with a very significant demographic aging and Portugal being considered one of the oldest countries in Europe, adding the fact that the transition to retirement proves to be one of the most significant moments in the human life cycle, it is considered of utmost importance the promotion of practices that promote active ageing development and/or maintenance, namely through Adult Education given its importance in the holistic development of the subjects, enhancing the transformation of realities and social structures. Based on a sociological perspective, through a quantitative and qualitative approach, it is proposed to study the socio-educational dynamics and processes associated with the transition to retirement trying to understand what is the perception of individuals and the influence on the mobilization of their cultural capital, and how they do participate in their preparation and/or adaptation process in this phase of life, analysing their level of participation in education and training activities, as well as they understanding what socio-educational activities represent. The data indicate that the number of subjects who reported participating in socio-community activities is higher than those who participate in education/training activities. It should be noted that most participants are in retirement and the average entry into retirement is below 62 years. As for the type of activities attended are of a different nature and there is no clear distinction between the types of education / training and socio-community activities. It is from

the experiences and active participation of individuals in the society in which they are inserted that this research seeks to deepen the problems portrayed, not discouraging the respective analysis of existing studies.

Keywords: Active ageing, Adult Education, socio-community activities, transition to work inactivity.

1. Introdução

O acentuado aumento do envelhecimento demográfico ocorrido nas últimas décadas tem-se tornado um fenómeno demográfico de destaque. Portugal é considerado um dos países mais envelhecidos da Europa, com tendências alarmantes devido ao crescente e rápido índice de envelhecimento, apresentando proporções e projeções preocupantes (Cabral et al., 2013; INE, 2016; Mateus, 2015; Mendes e Rosa, 2012; PORDATA, 2015; Rosa e Chitas, 2013). Processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, o envelhecimento é influenciado por múltiplos fatores de diversa natureza (Barros de Oliveira, 2005; Fonseca, 2010; OMS, 1999, 2015; Papaléo Netto, 2007; Schneider e Irigaray, 2008; Simões, 2006) o que obriga por parte dos indivíduos e sociedades a constantes alterações e adaptações (Fontes, 2014). Neste sentido ao longo do ciclo de vida ocorrem mudanças que obrigam os sujeitos a se adaptarem e a se readaptarem, tendo em vista um envelhecimento ativo.

A Organização Mundial da Saúde (2002; 2005), define o envelhecimento ativo como o processo que visa o desenvolvimento de oportunidades que potencializem a saúde, a participação ativa na sociedade e a segurança, tendo como finalidade, melhorar a qualidade de vida dos sujeitos. Por sua vez, é caracterizado pela OCDE (1998), pela possibilidade dos indivíduos em repartir o seu tempo entre várias atividades de aprendizagem, trabalho, lazer e serviço de voluntariado, promovendo desta forma, uma participação na vida social e económica ao longo do seu ciclo vital.

O envelhecimento ativo apresenta-se como um conceito “pluriconceitual” ostentando um caráter mais económico, com ênfase na atividade profissional, ou mais pessoal e social, enfatizando a qualidade de vida, o lazer, a educação, entre outros, dependendo da conceção subjacente do organismo que o define, pese embora, aponte como tônica dominante a promoção para uma participação ativa dos indivíduos nas sociedades que estão inseridos (Atchley, 2006; Cumming e Henry,

1961; Giddens, 2013; Riley e Riley, 2000; Tomás Agullón, 2001; Wang e Alterman, 2016).

Com o aumento da idade os indivíduos deparam-se com diferentes momentos significativos em suas vidas, verificando-se uma maior incidência de acontecimentos tendencialmente negativos, proporcionados por uma maior propensão para o declínio físico e por uma situação de viuvez, e por vezes, pela transição para a inatividade laboral (Barros de Oliveira, 2005; Cabral, 2013; OMS, 2008), questão esta que nos importa aqui explorar. Ao nível da sociedade os principais desafios do envelhecimento são de origem económica e social devendo-se ao facto das pessoas adultas/idosas apresentarem baixos níveis de participação social e de autonomia (Mateus, 2015).

No que à transição para a inatividade laboral diz respeito, sendo esta influenciada por diversas condicionantes de índole pessoal, sociocultural, histórico-política, económica e ambiental, é vivenciada e percecionada de forma muito singular entre os sujeitos, podendo a ausência de uma adaptação positiva contrariar a premissa de um envelhecimento ativo (Caradec, 2004; Daniel, Antunes e Amaral, 2015; Fonseca, 2004, 2012; Guillemard, 1972; Loureiro, 2011; McHugh, 2003; Sousa, 2006; Veloso, 2004).

Assim sendo, os fracos níveis de participação social registados juntamente com a falta de uma boa adaptação à condição de inatividade laboral, colocam em causa um envelhecimento ativo. Por forma a contrariar esta tendência considera-se de máxima relevância o fomento de práticas promotoras de um desenvolvimento e/ou manutenção de um envelhecimento ativo, nomeadamente, através da Educação de Adultos dada a sua importância no desenvolvimento holístico dos sujeitos, potencializadora de transformar realidades e estruturas sociais.

Dito isto, vários autores, entre os quais, Debert (1997) e Veloso (2004), defendem que o tempo de reforma se transforme num período de desenvolvimento pessoal repleto de atividades satisfatórias, sendo que a participação em instituições ou associações educativas permite experienciar esta fase de vida aportando-lhe um outro significado.

Tendo em consideração o mencionado, a transição para a inatividade laboral tal como o processo de envelhecimento defrontam-se com desafios que podem contribuir significativamente para a conceção de um envelhecimento ativo,

perspetivado numa ótica de atividades/dinâmicas socioeducativas como parte integrante da educação ao longo da vida. Este estudo apresenta como finalidade estudar as perspetivas e as vivências presenciadas pelos indivíduos durante estes processos.

2. Método

2.1 Participantes

Para a realização do presente estudo foi administrado um inquérito por questionário a 1004 indivíduos adultos/idosos com idades compreendidas entre os 50 e os 75 anos de idade residentes num concelho do norte do país. A população foi inquirida através de uma amostra por conveniência. Durante a administração teve-se em consideração múltiplas variáveis sociodemográficas sendo que os dados foram recolhidos em diferentes contextos. Efetuada a análise aos inquéritos por questionário verificou-se que a média de idade da população inquirida se situa nos 64.67 anos, a idade mínima de entrada para a inatividade laboral é de 38 anos apresentando como média os 61.39 anos. Em relação ao sexo, 53.6% da população pertencia ao sexo feminino, 79.1% eram casados ou viviam em união de fato, os viúvos somavam 12.9%, os restantes pertenciam ao rol dos solteiros, divorciados ou separados. No que às habilitações literárias diz respeito, pudemos aferir que 5.3% dos inquiridos não sabem ler nem escrever, 62.2% possuíam até o 1º ciclo, 26.5% frequentaram do 2º ciclo ao secundário e 5.1% o ensino superior. Quanto à classe social, a grande maioria considerou se enquadrar na classe média baixa e baixa. Tendo em conta a situação profissional, no momento da administração 64% se encontravam em situação de inatividade laboral/reforma. Questionados sobre o contexto habitacional, 43.3% residiam em meio urbano dos quais 31.3% pertenciam ao contexto industrializado e 56.7% da população habitava em meio rural, os residentes em meio rural em zona industrializada representavam 41.7%.

2.2. Procedimentos

Recorreu-se à administração de inquéritos por questionário, com o fim de obter uma amostra ampla da população a investigar (Diehl e Tatim, 2004), com o intuito de apreender um maior conhecimento das condições de vida dos inquiridos, em particular, a sua caracterização sociodemográfica, a situação social, bem como, as suas atitudes (Quivy e Campenhoudt, 1998). As variáveis tidas em conta na elaboração do inquérito por questionário, encontram-se validadas pela literatura existente sobre a problemática, a saber: idade, sexo, estado civil, habilitações literárias, situação e ocupação profissional, rendimentos, contexto habitacional, saúde e bem-estar, redes sociais, participação sociocultural e religiosa, entre outras. Em relação às questões éticas relativas à investigação, os instrumentos utilizados, assim como a recolha de dados, garantiam o anonimato e a confidencialidade, sendo todos os participantes previamente informados sobre estas, sobre o objetivo da investigação, tal como sobre o caráter voluntário de participação. Os dados quantitativos foram alvo de tratamento estatístico através do *software* Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S.) versão 25.0; por seu lado, os dados qualitativos foram analisados através de uma análise temática.

Os dados analisados permitiram compreender as dinâmicas e processos socio-educativos associados à transição para a inatividade laboral/reforma, a perceção dos indivíduos e a influência na mobilização do seu capital cultural. Procurou-se ainda apreender de que forma os sujeitos participam no seu processo de preparação e/ou adaptação para essa fase de vida, analisando o seu nível de participação em atividades de educação e formação, bem como o seu entendimento sobre o que representam as atividades socioeducativas.

2.3. Resultados

Questionados sobre o seu nível de participação em dinâmicas socioeducativas, os dados indicaram que 22.5% da população referiu participar em atividades de educação e formação, sendo que 14.8% da população pertencia à condição de reformados, quanto à participação em atividades sociocomunitárias 27.9% responderam participar, 20.2% desta população são reformados.

Comparando o nível de participação com as habilitações literárias verificou-se que a maioria dos participantes em atividades socioeducativas eram detentores do 1º ciclo, os dados indicaram ainda que com o aumento do nível académico, mais precisamente, a partir do 3º ciclo, aumentava o número de participantes em atividades de educação e formação comparativamente com os participantes de atividades sociocomunitárias. Pese embora, existir uma correlação fraca entre as habilitações académicas e a participação em atividades de educação e formação ($p=.198$ (F) e $.242$ (M); $p<.01$), os dados apresentaram ainda uma correlação fraca entre a participação em atividades de educação e formação e atividades sociocomunitárias no sexo masculino ($p= .340$; $p<.01$).

Analisando a percentagem de participação em atividades socioeducativas por profissão apurou-se que a maior percentagem dos inquiridos era trabalhadores da indústria, construção e maquinaria com 17.1% dos inquiridos participantes em atividades sociocomunitárias e 10.5% em atividades de educação e formação, seguindo-se os trabalhadores de serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores com 5.9% que participavam em atividades sociocomunitárias e 3.6% em atividades de educação e formação. Aferiu-se ainda que os técnicos de profissionais intermédios, os trabalhadores da função pública, os trabalhadores de transportes e manobradores de obras, os especialistas de atividades intelectuais científicas e os dirigentes, diretores, gestores e empresários foram os que mais frequentam as atividades de educação e formação relativamente às atividades sociocomunitárias.

Tabela 1: Tipo de atividades frequentadas

Educação e formação		Sociocomunitárias	
	N		N
História	13	História	2
Informática	68	Informática	9
Música e dança	34	Música e dança	44
Teatro	8	Teatro	9
Culinária/nutrição	9	Culinária/nutrição	2
Inglês	5	Inglês	10
Literatura e escrita	25	Literatura e escrita	10
Trabalhos manuais e costura	6	Trabalhos manuais e costura	7
Desportivas	47	Desportivas	137
Profissionais	34	Profissionais	1
Cívica	9	Cívicas	34
Religiosa	3	Religiosas	39
Neuro ginástica	2	Neuro ginástica	2
Psicologia	4	Psicologia	1
		Passeios	6
		Jogos sociais	1

Quanto ao tipo de atividades frequentadas, constatou-se não existir uma nítida diferenciação entre o tipo de atividades de educação e formação e atividades sociocomunitárias, à exceção das atividades passeios e jogos sociais, atividades que foram enquadradas no domínio sociocomunitário. As atividades mais frequentadas pelos indivíduos foram as de índole desportiva, informática, música e dança e atividades religiosas. Averiguou-se ainda, o número de atividades frequentadas pelos participantes de atividades socioeducativas, verificando-se que 62.05% dos inquiridos participavam numa atividade e 37.95% participavam em duas ou mais atividades.

Foram indagados sobre as medidas socioeducativas que usufruem/usufruíram ou que pretendiam vir a usufruir nos períodos antes, durante a após a transição para a inatividade laboral/reforma. Na fase antes da entrada para a transição da inatividade laboral, 24.9% responderam que sim, com maior percentagem os inquiridos que se

encontravam numa situação de não reforma com 14.7%, curiosamente, são os mesmos que responderam afirmativamente em percentagem superior no período referente a durante a transição para inatividade laboral perfazendo 18.2%. Já na fase após a transição para a inatividade laboral 63.4% da população admitiu usufruir ou vir a usufruir de medidas socioeducativas, desta vez, com uma maior percentagem de resposta por parte da população reformada.

No que às medidas públicas para o envelhecimento ativo diz respeito, 64.8% respondeu não conhecer medidas sociais direcionadas para o envelhecimento ativo, 96.1% considerou não existir informação referente a políticas publicas e/ou projetos perspetivando o envelhecimento ativo e por fim, 75.5% afirmaram que as instituições públicas e sociais não cuidam dos interesses dos seniores.

Tabela 2: Tipos de apoio essenciais à transição para a inatividade laboral

Económico e trabalho	<p>Diminuição da idade de entrada na reforma;</p> <p>Entrada gradualmente na reforma;</p> <p>Valor da reforma mais elevado;</p> <p>Terminar/diminuir as penalizações das reformas antecipadas.</p>
Social	<p>Ter uma vida digna;</p> <p>Igualdade de direitos;</p> <p>Mais e melhor acesso à informação;</p> <p>Mais apoio dos organismos do Estado;</p> <p>Aumento de equipamentos sociais;</p> <p>Apoios humanos, logísticos e financeiros para os cuidadores informais.</p>
Saúde	<p>Melhores condições de acesso à saúde;</p> <p>Beneficiar de maiores participações (medicamentos e consultas).</p>
Educação e lazer	<p>Aumento de equipamentos socioeducativos;</p> <p>Beneficiar mais descontos em atividades culturais e educativas.</p>

Fazendo referência ao tipo de apoio que a população considerou essencial à transição para a inatividade laboral, pudemos classificar o apoio pretendido em 4 categorias. Uma categoria mais direcionada para o fator económico e o trabalho, uma outra de natureza social, o fator saúde foi também ele apontado, tal como a educação e lazer.

3. Discussão

Foi a partir das vivências e da participação ativa dos indivíduos na sociedade em que estão inseridos que a presente investigação procurou aprofundar as problemáticas retratadas, não descurando respetiva análise dos estudos existentes.

Sendo a fase de transição para a inatividade laboral um dos fatores mais marcantes durante o ciclo de vida dos adultos/idosos, importa destacar que a maioria dos participantes se encontra na situação de reforma, sendo que a média de entrada para a reforma se situa abaixo dos 62 anos, o que indica que a nossa população entrou na fase de inatividade laboral em média 4 anos antes do previsto, ou seja, da idade formalmente institucionalizada. Estes dados são confirmados pelo estudo de Cabral et al. (2013), que refere que a população portuguesa com mais de 50 anos se encontra na sua maioria na situação de reformados, e que a transição ocorre pouco acima dos 60 anos.

Segundo Cabral (2013), existem vários fatores que delimitam os níveis de participação social, tal como: o sexo, a educação, a condição económica, entre outros. Os dados apurados indicam que o número de sujeitos da população inquirida que declararam participar em atividades sociocomunitárias é superior aos que participam em atividades de educação/formação, contudo são os que apresentam um maior grau académico e uma categoria profissional mais elevada que participam em maior percentagem nas atividades de educação e formação. Através do qual se pode concluir que o capital cultural influencia a transição para a inatividade laboral.

Verificou-se ainda que são os reformados os que menos participam em atividades de educação e formação, dados semelhantes aos obtidos por Cabral (2013) que concluiu que as atividades de educação e formação são as menos praticadas pelo público reformado; por seu lado, Teixeira Fernandes (2005) menciona que o tempo

de reforma significa a separação não só do mundo profissional, mas também das suas atividades e formas de vida, acrescentando que unicamente um pequeno número da população participa em instituições/organizações sociais e culturais.

Quanto ao tipo de atividades frequentadas são de natureza diversa não existindo por parte dos inquiridos uma nítida diferenciação entre os tipos de atividades de educação/formação e de natureza sociocomunitária.

Verificou-se ainda um aumento de intenção de usufruir ou de usufruto de medidas socioeducativas ao longo do processo de transição para a inatividade laboral, quer por parte dos inquiridos que se encontravam em situação de reformados quer dos que ainda se encontravam numa situação de atividade profissional.

Do ponto de vista da população inquirida, ao nível das medidas públicas e dos apoios necessários à transição para a inatividade laboral, ainda existe um longo caminho a percorrer, uma vez que estes declaram ter um baixo nível de conhecimento das medidas sociais existentes, assim como uma elevada falta de informação sobre políticas públicas e/ou projetos, não se mostrando satisfeitos com a atuação das instituições públicas e sociais e reclamando como sendo fulcrais a implementação de apoios económicos, sociais, de saúde e de educação e lazer para a inatividade laboral tendo em vista um envelhecimento ativo. Estes resultados vão de encontro à mesma linha de ideias apontadas por Teixeira Fernandes (2005), quando refere faltar políticas promotoras de um envelhecimento ativo, não existindo medidas de política social que perspetivem a integração das pessoas idosas e declarando ainda ter ocorrido uma mudança de objetivos das instituições sociais, que passaram do serviço à comunidade para a fase burocrática orientada para os interesses internos do próprio sistema. Cabral (2013, pp. 135-136), alude que raramente se tem investido na defesa dos direitos e aspirações das pessoas mais velhas, não existindo em Portugal nenhuma organização que represente os idosos.

Destarte, a análise dos dados recolhidos demonstra existir por parte da população inquirida uma crescente valorização e consciencialização para a importância de uma participação ativa na sociedade e concomitantemente, para um envelhecimento ativo assente em práticas socioeducativas.

4. Referências bibliográficas

- Atchey, R. (2006). Continuity theory. In R. Schulz (Ed.), *The encyclopedia of aging*. Vol.1 (4 ed.), pp. 266-268. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Barros de Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. (2ª ed.). Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Cabral, M. V. (coord) (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal. Usos do Tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caradec V. (2004). *Veillir après la retraite. Approche sociologique du vieillissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cumming, J. E. & Henry, W. (1961). *Growing old: process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Daniel, F.; Antunes, A. & Amaral, I. (2015). Representações sociais da velhice. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIII). 291-301. Acedido em: <https://doi.org/10.14417/ap.972>
- Debert, G. (1997). Envelhecimento e Curso da Vida. *Revista Estudos Feministas*, 5(1), 120. Acedido em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12564/11720>
- Diehl, A. A.; Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas- Métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Fernandes, A. T. (2005). Processos e Estratégias de envelhecimento. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (15), 223- 247. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10216/7961>
- Fonseca, A. M. (2010). Promoção do desenvolvimento psicológico no envelhecimento. *Contextos Clínicos*, 3(2):124-131, julho-dezembro 2010.
- Fonseca, A. M. G. (2004). *Uma abordagem psicológica da “passagem à reforma” – desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. Universidade do Porto. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10216/9776>.
- Fonseca, A. M. G. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático: Envelhecimento demográfico, 2012, 75-95. Acedido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539987006>
- Fontes, A. P. D. A. (2014). *A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: um modelo multidimensional e multideterminado da funcionalidade em idosos assistidos na rede nacional de cuidados continuados integrados da região do Algarve*. Tese de doutoramento. Faculdade de ciências médicas. Universidade Nova de Lisboa. Acedido em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14744/1/> .
- Giddens, A. (2013) *Sociology* (7ª Ed.). Cambridge: Polity.
- Guillemard, A. M. (1972). *La retraite une mort sociale. Sociologie des conduites en situation de retraite*. Paris. Mouton.
- INE (2016). *Estatísticas demográficas 2015*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Acedido em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=275533085&PUBLICACOESmodo=2

- Loureiro, H. (2011). *Cuidar na entrada na reforma: uma intervenção conducente à promoção da saúde de indivíduos e de famílias*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10773/4159>.
- Mateus, A. (coord.) (2015). *Três décadas de Portugal europeu: balanço e perspectivas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- McHugh, K. E. (2003). Three faces of ageism: Society, image and place. *Ageing and Society*, 23(2), 165–185. Acedido em: <https://doi.org/10.1017/S0144686X02001113>.
- Mendes, M. F & Rosa, M. J. V. (2012). *Projeções 2030 e o futuro*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- OMS (1999) Relatório Mundial de Saúde, Banco de Dados. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2003). *Plano de ação internacional contra o envelhecimento, 2002 / Organização das Nações Unidas*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. – (Série Institucional em Direitos Humanos; v. 1). Acedido em: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf
- Organização Mundial de Saúde (2002). Envelhecimento saudável: Envelhecimento ativo uma política de saúde. Brasília: World Health Organization. Acedido em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf.
- Organização Mundial de Saúde (2005). Envelhecimento activo: Uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2008). *Guia global: cidade amiga do idoso*. Genebra: OMS. Acedido em: <http://www.who.int/ageing/GuiaAFCPortuguese.pdf>.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2015). *Relatório mundial sobre envelhecimento e saúde*. Genebra: OMS. Acedido em: <http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (1998). *Préserver la prospérité dans une société vieillissante*. Paris: Éditions OCDE. Acedido em: <https://doi.org/10.1787/9789264263130-fr>.
- Papaléo Netto, M. (2007). Ciência do envelhecimento: abrangência e termos básicos e objetivos. In Atheneu (Ed.), *Tratado de gerontologia* (ed.). Acedido em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4043922/mod_resource/content/1/Texto Conceitos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4043922/mod_resource/content/1/Texto_Conceitos.pdf)
- PORDATA (2015). *Retrato de Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Riley, M. W. & Riley, J. W. (2000). Age Integration: Conceptual and Historical Background. *Gerontology*, 40(3), 266-270. Acedido em: <https://doi.org/10.1093/geront/40.3.266>
- Rosa, M. J. V. & Chitas P. (2013). *Portugal e a Europa: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Schneider, R. H. & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade aspetos cronológicos. *Estud. Psicol.* 25(4), pp. 585-593.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice – um novo público a educar*. Porto. Editora Ambar.
- Sousa, L. (2006). Ciclo final de vida familiar. In L. Sousa; D. Figueiredo e M. Cerqueira (Eds.), *Envelhecer em família: os cuidados familiares na velhice*. (2ª ed.) Porto: Âmbar, 13-49.

- Tomás Agullón, M. S. (2001). *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psico-sociológica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO).
- Veloso, E. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Tese doutoramento. Universidade do Minho, Braga. Acedido em: <http://hdl.handle.net/1822/908>
- Wang, M.& Alterman, V. (2016). *Retirement*. USA: Oxford Research Encyclopedia of Psychology.

A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Eduardo Lomba¹, José Matias Alves², Ilídia Cabral³

eduardoamlomba@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt, icabral.porto.ucp.pt

^{1 2 3} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

É imperativo que a escola consiga cumprir a sua missão central, a missão que a legitima socialmente: mobilizar todos os alunos para a aprendizagem. A difícil mobilização de um número muito significativo de alunos para a aprendizagem em ambiente escolar e o impacto negativo que esse facto provoca na aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento pessoal, é o problema educacional subjacente à investigação em curso que aqui apresentamos. A manutenção do modelo organizacional e pedagógico tradicional em uso na quase totalidade das escolas portuguesas pode constituir-se como um obstáculo. Temos por objetivo identificar, caracterizar e compreender a adoção de outras práticas de natureza organizacional e de natureza pedagógica que, articuladamente, possam ser assinaladas como fatores de melhoria. Procurar-se-á compreender as disposições e a perceção dos vários atores - alunos, professores e direção – quanto ao uso dessas práticas.

Palavras-Chave: promoção da aprendizagem, melhoria escolar, eficácia escolar, sucesso educativo.

1. O problema e os objetivos do estudo

A ineficácia que o modelo escolar tradicional revela na mobilização para a aprendizagem de um número muito significativo de alunos e o impacto negativo que esse facto produz na aquisição de conhecimentos e no seu desenvolvimento, é o problema educacional que subjaz à investigação em curso que aqui apresentamos.

A escola tem por missão central a criação de uma ligação duradoura com o conhecimento em integração com o desenvolvimento humano dos alunos. O conhecimento dá um sentido de pertença a um espaço cultural e confere uma identidade própria. Pouco conhecimento compromete a movimentação funcional e os códigos de interação com os outros. Pouco conhecimento, ou pouca capacidade para o mobilizar eficientemente, empobrece as interpretações e as reconfigurações pessoais do real e limita o campo de reflexão crítica e de ação criativa que permite um agir mais livre sobre o mundo. Pouco conhecimento compromete o desenvolvimento humano e reduz o prazer intelectual e vivencial que uma existência culturalmente imersa pode proporcionar.

A escola legitima-se como “instituição curricular” porque tem por missão garantir que todos os alunos aprendam um currículo, isto é, um “corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 26) ou, como assinala Young (2007), aprendam “conhecimento poderoso”. Mas, na verdade, o desacerto da escola não se mede apenas pelo número de alunos que não aprendem os conteúdos curriculares. A escolha falha também quando não consegue mobilizar os alunos para uma aprendizagem que se estenda para além do currículo e da escolaridade obrigatória. Falha se não suscitar outras aprendizagens significativas motivadas por interesses individuais ou de carácter mais contextual. Falha se não capacitar os alunos para uma apropriação e mobilização reflexiva, crítica, inquisitiva e criativa de tudo o que aprenderam.

O ato de fazer aprender deve ser visto como a ação especializada que legitima e dá sentido ao trabalho escolar (Hargreaves, 1999; Roldão, 2010). É por isso natural que, independentemente do ângulo de abordagem, a questão da promoção da aprendizagem tenha sido ao longo do tempo objeto de inúmeras investigações em ciências da educação. Isso mesmo se pode verificar pelo aparecimento do “Movimento das escolas eficazes” nos anos 70 ou, entre muitos outros, pelos

estudos de Lesne (1984) acerca dos modos de trabalho pedagógico, pela introdução do conceito de “valor acrescentado” de Sammons, Hillman & Mortimore (1995), pelos trabalhos de MacBeath (1999) acerca dos aspetos que influenciam a construção das aprendizagens, pelos trabalhos de revisão bibliográfica de Marzano (2005) para identificação dos fatores que propiciam a aprendizagem, pela definição de “powerful learning” proposta por Hopkins (2007), pelo conceito de “visible learning” de Hattie (2009) e a sua produção de meta-análises sobre a medição dos impactos das várias práticas pedagógicas, pelos trabalhos de Scheerens (2012) sobre o efeito das lideranças na aprendizagem ou ainda pelo conceito de “deep learning” de Fullan & Langworthy (2013).

No entanto, apesar de todos os esforços, mantém-se o alerta de Nóvoa (2014) quando nos assinala que “a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens” (p. 5); ou a advertência de Cabral (2013) quando classifica o modelo pedagógico e organizacional tradicional que mantém resistentemente as características fabris da escola de massas (Tyack & Cuban, 2003) dizendo que “tem sido incapaz de promover aprendizagens de qualidade para todos e para cada um” (p. 30); ou ainda o alerta de Fullan & Langworthy (2013) sobre o desinteresse generalizado dos alunos.

A aquisição de conhecimento exige muitas vezes esforço e persistência, mas o esforço e a persistência devem conviver com um interesse que os suscite. Enquanto a escola não se recentrar na promoção da aprendizagem (Nóvoa, 2014) e sempre que não for o lugar onde se estimula um gosto pelo ato intelectual de aprender (Canário, 2005) que se manifesta durante toda a vida e que se traduz em aprendizagens efetivas, falha de forma rotunda. Falha porque não cumpre a missão social que a legitima.

É fácil adotar o discurso corrente de culpabilização e dizer que os alunos são indisciplinados e desinteressados. Mais difícil é fazer uma revisão das falhas, várias, de um sistema de ensino que os formata, que lhes exige um trabalho que não escolheram, pelo qual não têm muito interesse e cujo sentido lhes é dado ao invés de ser construído (Perrenoud, 1995).

Serão várias as falhas do nosso sistema de ensino que poderão causar impacto na promoção das aprendizagens dos alunos e por isso são muitos os aspetos merecedores de investigação. No entanto, é claro para muitos autores que esta

incapacidade resulta em grande medida da perpetuação das práticas de ensino e do modelo organizacional em uso na quase totalidade das escolas portuguesas. Um modelo que cumpriu eficiente e eficazmente a função para que foi criado, mas que se encontra esgotado. Já não se adequa às novas exigências e finalidades educativas sendo por isso necessário outro modo 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 & Cabral, 2017, p. 6). Quer-se por isso com o estudo em curso aqui apresentado fazer investigação acerca das práticas pedagógicas e organizacionais em uso que se possam estar a revelar mais eficazes. Temos como objetivo trazer um acréscimo de conhecimento empírico, original e relevante, que contribua para a adoção fundamentada de caminhos alternativos.

São necessárias escolas que na sua ação tenham em conta os resultados das investigações científicas que vão sendo desenvolvidas. Escolas que dentro de um contexto de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem (Stoll, 2011) que se quer permanentemente colaborativa, atenta e reflexiva quanto ao impacto das suas práticas, continuem a investigar acerca do ato profissional de fazer aprender os alunos.

Note-se que dizemos ser necessária investigação acerca de outras práticas “pedagógicas” e “organizacionais” porque a investigação aconselha que para se adotarem novas práticas pedagógicas será necessário adotar também formatos funcionais escolares mais flexíveis que com elas se articulem e que se oponham à inflexibilidade e rigidez da “gramática escolar” (Tyack & Tobin, 1994) tradicional. Esse produto de circunstâncias históricas que mantém resistentemente as características fabris da escola de massas criada no século XIX (Tyack & Cuban, 2003).

2. O objeto do estudo e as questões de investigação

Sendo o objetivo da investigação a procura de práticas pedagógicas e organizacionais, distintas das utilizadas no modelo tradicional, que, articuladamente, se possam revelar mais eficazes, tomámo-las como nosso objeto de estudo para procurarmos compreender a perceção dos vários atores - alunos, professores e direção – sobre o uso das mesmas como meios de promoção das aprendizagens. Limitámos o

estudo ao 2º e 3º ciclos do ensino básico (ou ciclos com idades equivalentes no caso de termos objetos empíricos de sistemas de ensino estrangeiros) por uma questão de exequibilidade e por ser talvez o período da vida escolar dos alunos onde o problema mais se agudiza. Serão escolhidos como objetos empíricos grupos de alunos de quatro escolas diferentes, como veremos mais adiante.

Assim sendo, formulámos a questão de investigação principal do seguinte modo:

Quais são as características das práticas pedagógicas e das práticas organizacionais adotadas que os docentes, a direção e os próprios alunos percecionam como sendo as que mais favorecem a promoção da aprendizagem no 2º e 3º ciclos do ensino básico?

Para melhor compreensão dos aspetos contextuais, e para além da mera identificação, formulámos algumas subquestões:

- . Quais são as características das práticas pedagógicas e organizacionais diretamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos?
- . Qual a perceção da direção e do corpo docente quanto ao grau de eficácia acrescida das práticas pedagógicas e organizacionais adotadas, relativamente à promoção das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, em comparação com o uso do modelo escolar tradicional?
- . Qual foi o papel da direção e do corpo docente no desenho do formato organizacional e pedagógico da escola?
- . De que modo as práticas organizacionais e pedagógicas são revistas pela direção e pelo corpo docente?
- . Qual é a auto perceção da direção e do corpo docente sobre o seu papel no acompanhamento do uso do formato organizacional e pedagógico?
- . Que variáveis caracterizam melhor a organização do trabalho da direção que diz diretamente respeito à aprendizagem dos alunos?
- . Que variáveis caracterizam melhor a organização do trabalho do corpo docente que diz diretamente respeito à aprendizagem dos alunos?

3. O tipo de estudo

Dado o objeto, os objetivos e as questões enunciadas, a investigação em curso enquadra-se no paradigma quali-quantitativo. Irá conciliar o “uso de técnicas e instrumentos próprios das abordagens qualitativas e quantitativas” (Amado, 2014, p. 121) o que se traduz numa categorização de natureza mista (Ibidem, p. 121).

Os fatores organizacionais e pedagógicos têm caráter contextual. É necessária uma abordagem qualitativa-interpretativa que permita compreender de forma holística “o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (Sacristán & Gómez, 1998, p. 102). Irá contudo haver o recurso a dados quantitativos que, articulados com interpretações contextuais, auxiliem a investigação.

A abordagem mista não procura generalizações fáceis, mas não deixa de ter em conta que os estudos de caso, no sentido *instrumental* que Amado (2014) lhes dá, ajudam à compreensão de um problema geral e que a proliferação dos estudos mesmo exclusivamente qualitativos pode ser útil na busca de regularidades. Como salienta Roldão (sem data),

Os ganhos imensos do saber construído nos milhares de estudos qualitativos produzidos poderão [...] ganhar maior impacto e usabilidade - ao refocarem o contextual de que se ocupam na perceção do universal que buscam (p. 35).

Naturalmente, a investigação será feita a partir do estudo de casos múltiplos (Stake, 1994) para interpretar “o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74). Contudo, a interpretação das singularidades de objetos empíricos, “entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), pode auxiliar decisões educativas a tomar noutros espaços contextuais. Um estudo de casos múltiplos, “seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas” (Amado, 2014, p. 128).

4. Escolha dos objetos empíricos

Não sendo um investigação hipotético-dedutiva, “a preocupação é a de selecionar as unidades de investigação (e.g., instituições ou sujeitos), em função de critérios de

‘compreensão’ e ‘pertinência’; a representatividade [...] é apenas uma representatividade sociológica, casuística” (Amado, 2014, p. 130).

Serão selecionados grupos de alunos com heterogeneidade de gênero de quatro escolas diferentes. No processo de escolha que a seguir descrevemos pretendeu-se obter um conjunto de escolas de diferentes contextos sociais e geográficos.

As escolas escolhidas são instituições que mobilizam um uso consolidado de modelos pedagógicos e organizacionais bastante distintos do modelo tradicional e que com isso pretendem conseguir uma eficácia acrescida ao nível da promoção da aprendizagem dos alunos - do currículo e para além do currículo - numa perspetiva de criação de uma ligação permanente ao conhecimento.

O processo utilizado que resultou na escolha final dessas escolas que agora pretendemos estudar, foi o que a seguir se descreve.

Começámos por estabelecer quatro critérios iniciais de base. Só nos interessariam escolas:

- . que revelassem um foco claro na aprendizagem como missão central de todo o trabalho escolar
- . que usassem um modelo alternativo – pedagógico e organizacional - que significasse um corte suficientemente disruptivo relativamente ao modelo tradicional
- . que usassem um modelo alternativo de forma já totalmente consolidada
- . que usassem um modelo alternativo, mas mantendo-o em revisão permanente a partir da avaliação dos resultados (inexistência de um modelo acabado/fechado)

Este último aspeto foi também essencial na pesquisa. Como vimos antes, a literatura aponta como critério fundamental de eficácia a existência de comunidades de aprendizagem (Stoll, 2011) dinâmicas, permanentemente colaborativas, atentas e reflexivas quanto ao impacto das suas práticas. Comunidades que não se fechem no uso de um modelo acabado como acontece por vezes em escolas que escolhem seguir uma corrente pedagógica com a qual se identificam, por muito rica e fundamentada que seja, mas que a seguem como uma “receita”; sem a perspetiva

de a poderem alterar de modo significativo. É fundamental que exista uma perspectiva colaborativa de análise dinâmica em ordem à melhoria contínua. Cabral (2013) alerta-nos para a importância dessa flexibilidade quando nos diz que

O que precisamos é de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionem ao nível da manutenção da motivação e do interesse pela aprendizagem de todos os alunos, ao longo e para além da escolaridade obrigatória (p. 395).

Para além destes quatro critérios de base, estabelecemos também dois conjuntos de critérios adicionais – pedagógicos e organizacionais - que a reflexão e a investigação em ciências de educação tem considerado serem relevantes na procura de uma maior eficácia escolar ao nível das aprendizagens.

Critérios de natureza organizacional:

- . flexibilidade na criação e uso dos espaços de aprendizagem
- . flexibilidade na organização dos tempos de aprendizagem
- . flexibilidade no modo de agrupar os alunos
- . flexibilidade no modo de alocar os alunos aos professores e os professores aos alunos

Critérios de natureza pedagógica:

- . uso de abordagens pedagógicas diferenciadas, variadas e flexíveis
- . uso muito reduzido de abordagens pedagógicas prolongadamente transmissivas
- . flexibilidade no modo de organizar o currículo
- . integração dos conteúdos curriculares
- . uso de meios tecnológicos
- . uso de abordagens pedagógicas com carácter prático, experiencial, ligadas à realidade, ao meio natural, à comunidade envolvente e aos interesses dos alunos

- . preparação colaborativa da aprendizagem dos alunos por parte dos professores
- . alunos e professores atuam como coaprendentes
- . os professores definem com clareza os objetivos de cada aprendizagem e os modos de medir o sucesso dessa aprendizagem
- . os professores e os alunos trilham o caminho da aprendizagem em conjunto, flexibilizam-no em ordem a uma maior eficácia da aprendizagem e dão feedback mútuo permanente

Tivemos ainda em conta a possibilidade adicional das escolas escolhidas assinalarem claramente a preocupação pelo desenvolvimento das correntemente chamadas *soft skills*: reflexão crítica, capacidade de resolução de problemas, aptidão inquisitiva e criativa, capacidade de trabalho colaborativo e capacidade comunicativa.

Seguindo estes critérios, procurámos fazer uma pesquisa o mais extensiva possível tendo em conta os recursos bibliográficos e as informações on-line disponíveis. Acabámos por concluir que, tendo em conta a informação que conseguimos recolher, não há em Portugal escolas que tenham implementado decididamente um modelo pedagógico e organizacional bastante diferente do modelo tradicional que siga com suficiente exaustividade os critérios enunciados anteriormente.

Fizemos por isso uma nova pesquisa, de novo o mais extensiva possível, sobretudo on-line (conscientes das limitações deste tipo de pesquisa) visto a bibliografia fazer escassas referências a casos concretos. A pesquisa limitou-se aos continentes europeu e americano por uma questão de exequibilidade.

Concluimos que é nos EUA que se encontram mais escolas (embora percentualmente quase não tenham expressão) com abordagens organizacionais e pedagógicas disruptivas relativamente ao modelo tradicional. Sobretudo na Califórnia e em Nova York. No Brasil e na Colômbia também nasceu um movimento de inovação. No entanto, as escolas destes países, e também muitas das que inovaram nos EUA, embora merecessem ser visitadas fora de um contexto de investigação ou num outro contexto investigativo, não cumprem de forma rigorosa os critérios de escolha estabelecidos para o estudo em curso.

Pudemos de facto encontrar fora de Portugal algumas dezenas de escolas que fazem uso de modelos muito diferentes do modelo escolar tradicional (várias criadas de raiz já com um modelo diferenciado) e que parecem fazê-lo de forma já bastante consolidada. Contudo, também nesta busca, muitas escolas com mudanças disruptivas foram sendo deixadas pelo caminho, sobretudo por seguirem modelos ou acentuações pedagógicas muito circunscritas e pouco flexíveis.

Apenas como exemplo ilustrativo, encontrámos:

- . uma escola onde se aprende quase em exclusivo com o recurso a I-pads e uma base tecnológica (Steve Jobs School, Holanda)
- . uma escola onde só se aprende através de jogos (Quest to Learn, Nova York, EUA)
- . uma escola onde só se aprende com trabalhos manuais (BrightWorks School, Califórnia, EUA)
- . uma rede de escolas onde só se aprende através de uma adaptação do currículo aos interesses dos alunos através projetos práticos ligados ao mundo real (Big Picture Learning, EUA, Canadá e Holanda)
- . uma escola onde professores e alunos têm o mesmo status e os alunos são totalmente livres de aprender o que, quando e como quiserem (Summerhill School, Inglaterra)
- . uma escola com um foco quase exclusivo nos aspetos metacognitivos (KIPP School, Nova York, EUA)

Poderíamos adiantar vários outros exemplos, mas o que se pretende ilustrar é que o uso do *gaming*, do *hands-on learning*, do *experiential Learning*, do *digital learning* ou de outras práticas pedagógicas utilizadas por algumas das escolas acima enunciadas, têm de facto vários estudos que lhes reconhecem eficácia. No entanto, porquê manter inflexivelmente o uso quase exclusivo de uma ou outra prática em detrimento de outras quando são várias aquelas a que a literatura reconhece maior eficácia na promoção da aprendizagem dos alunos relativamente ao modelo tradicional? Parece-nos fundamental que os modos de operar não procurem apenas romper com o modelo tradicional obstaculizando um certo ecletismo e uma revisão e busca permanente do que é mais eficaz na promoção da aprendizagem dos

alunos. É imperativo dar lugar à criação de comunidades vibrantes de aprendizagem que ousem inovar, mas que mantenham uma atitude aberta, flexível e criativa sobre os modos de fazer aprender. Por esta razão, rejeitámos a escolha para o estudo das escolas, inúmeras, que se focaram numa prática pedagógica específica em detrimento de tudo o resto.

Depois da exclusão de ainda mais outras escolas que não cumpriam os critérios estabelecidos por razões variadas, pareceu-nos que as escolas que mais se aproximam do cumprimento dos mesmos são as seguintes:

- . Hellerup Skole, Dinamarca, Copenhaga, Pública
- . High Tech Middle, EUA, Califórnia, Charter school
- . Blue School, EUA, Nova York, Privada
- . Ross School, EUA, Long Island, Privada

De modo a podermos dar a maior solidez possível ao processo de escolha dos objetos empíricos, para além da pesquisa on-line, contactámos diretamente (via e-mail) os autores que nos parece terem maior relevância no campo das investigações ligadas à promoção da aprendizagem e à melhoria e eficácia escolar. Apresentámos a investigação em curso e perguntámos se, de acordo com os critérios acima enunciados, nos aconselhariam o estudo de alguma escola em particular. Contactámos os seguintes autores: Andy Hargreaves, David Hopkins, Jaap Scheerens, Javier Murillo, John Hattie e Michael Fullan. Obtivemos resposta do Professor John Hattie e do Professor Andy Hargreaves.

O Professor John Hattie respondeu-nos amavelmente e, através dos seus representantes da editora americana Corwin, convidou-nos a conhecer, e a usar como objeto empírico, escolas que orientam a sua ação pedagógica a partir do conceito “visible learning”. Este conceito é apresentado e desenvolvido no seu livro *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. A editora Corwin fez uma parceria com o Professor John Hattie e criou um modelo educativo/“marca educativa” a partir desse conceito com o intuito de o divulgar e criar uma rede de escolas que o implementem. Foi-nos aconselhado o estudo de escolas nos Emirados Árabes Unidos e na Austrália. Por acharmos que estaria pouco assegurado que essas escolas seguiriam com suficiente exaustividade os critérios

enviados, agradecemos mas optámos por não escolher nenhuma das escolas sugeridas.

O Professor Andy Hargreaves respondeu-nos também de modo amável, relevando a pertinência da investigação e disponibilizando-se para nos auxiliar na escolha logo que lhe fosse possível. Depois de algumas trocas de mails que serviram para esclarecer com maior precisão alguns aspetos desse processo de escolha, acabou por nos aconselhar o estudo de uma das escolas do Keewatin-Patricia School District no Ontário, Canadá (este distrito é referenciado no seu livro *Collaborative Professionalism: When teaching together means learning for all*). O Professor Hargreaves aconselhou-nos também que tomássemos por objeto empírico uma escola japonesa que visitou recentemente e considerou muito inovadora ou uma escola de uma (igualmente inovadora) rede de escolas sul-coreana, cujos contactos nos poderia enviar. Tendo-lhe enviado para apreciação os nomes das quatro escolas que nos pareceu cumprirem os critérios de escolha pré-estabelecidos, o Professor Hargreaves fez referência à notoriedade da High Tech High na Califórnia. Neste momento aguardamos informação mais precisa acerca da escola canadiana a estudar e da escola japonesa ou sul-coreana.

Assim, como resultado dos dois modos adotados para o processo de escolha das quatro escolas a estudar, resulta, até ao momento, que provavelmente teremos como objetos empíricos a High Tech High na Califórnia, a Hellerup Skole na Dinamarca, uma escola referenciada pelo Professor Hargreaves das que fazem parte do Keewatin-Patricia School District no Canadá e ainda uma escola japonesa ou sul-coreana. Ou seja, duas escolas norte-americanas, uma europeia e uma asiática.

5. Produção dos instrumentos de recolha da informação

A fase da investigação em que nos encontramos, é justamente a da definição final dos objetos empíricos, preparação da ida às quatro escolas escolhidas e produção dos respetivos instrumentos de recolha da informação.

Conforme adverte Amado (2014) os estudos de caso situam os investigadores no “quadro dos paradigmas da complexidade, o único que nos permite reconhecer que tudo é solidário com tudo” (p. 134). Utilizar-se-á por isso uma metodologia compósita que com o uso de vários instrumentos, num efeito de triangulação,

possibilite uma interpretação integradora. Os instrumentos de recolha dos dados empíricos que nos parece mais adequado utilizar são então os seguintes:

- . Inquéritos por questionários (dirigidos aos alunos e docentes)
- . Entrevistas (a diretores, com guião semiestruturado)
- . Grupos de discussão focalizada (com alunos e professores)
- . Observação estruturada (visto haver um foco específico: a promoção da aprendizagem)
- . Análise documental (pautas, projeto educativo, outros documentos de carácter quantitativo ou qualitativo que se revelem adequados)
- . Diário de Campo

6. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (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.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle, Whashington: Collaborative Impact.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Hargreaves, D. (1999) *The Knowledge-Creating School*. British Journal of Educational Studies, 47:2, 122-144.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York. Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school selfevaluation*. London and New York: Routledge.
- Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2014). *Educação 2021 - Para uma história do futuro*. Educação, Sociedade & Culturas, (41).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (sem data). *Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional*. Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Teodora, R. & Behrens. M. A. (Orgs.) *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp. 25-42). Curitiba: Editora PUCPR.
- Sacristan, J. G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (Ed.), (2012). *School Leadership Effects Revisited – Review and MetaAnalysis of Empirical Studies*. London and New York: Springer.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. In J. Robertson & H. Timperley: *Leadership and learning*. (pp. 103-117). Thousands Oaks: Sage.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: 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.
- Young, M. (2007). *Para que servem as escolas?* Educação e Sociedade, Campinas, (101), 1287-1302.

A PERCEÇÃO DA INFLUÊNCIA DO DECRETO-LEI N.º 55/2018 NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Pedro Jesus¹, Bruno César², Carla Baptista³, Ricardo Cruz⁴.

pedro.jesus@csdoroteia.info, brunomscesar@gmail.com, baptistacarla@gmail.com, ricardocruz@me.com.

^{1, 2, 3, 4} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Este estudo tem como propósito compreender como é que os professores percecionam a influência do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no modo como planificam, concretizam e avaliam as situações de ensino/aprendizagem. Procura analisar de que forma o impacto das dinâmicas pedagógicas na escola, nomeadamente as dinâmicas interpares que decorrem da organização das equipas educativas e a operacionalização da articulação curricular, são percecionadas, em sequência da orientação legal decretada. Não raras vezes, as propostas (e exigências) legislativas acabam por ser acomodadas pelas estruturas da escola sem produzir efetivas inovações educativas e promover melhorias das aprendizagens de todos os alunos. Será esta mais uma medida educativa *top-down*, incapaz de gerar a emancipação desejada de uma construção profissional docente e de formas de organização escolar (mais) ao serviço da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo que preconiza? Ou conseguirá despertar os professores e as lideranças escolares para a criação de ecossistemas de melhoria e inovação no interior das escolas, com ajuda especializada, abertos e flexíveis, ao serviço do desenvolvimento

humano de todos e cada um dos alunos? Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão dos professores relativamente à implementação do decreto-lei referido. Os dados foram recolhidos em quatro escolas: duas escolas privadas (uma do concelho do Porto e outra do concelho de Lisboa) e duas escolas públicas (uma do concelho do Porto e outra do concelho do Marco de Canaveses), ao longo do 3.º período do ano letivo 2018/2019, através de entrevistas estruturadas a oito professores e a quatro coordenadores de grupo de professores, bem como através de questionários aos mesmos indivíduos. A análise das entrevistas teve por base a metodologia de análise de conteúdo e a análise dos questionários foi quantitativa.

Palavras-Chave: perceções dos professores, inovação pedagógica, trabalho colaborativo, reformas educativas.

1. Enquadramento conceptual e teórico

1.1. Reformas educativas

Vocábulos como *inovação, mudança, melhoria, reforma* tendem a ser usados como sinónimos no contexto semântico da renovação da educação. Entendemos, aqui, reforma educativa como um conceito relacionado com processos de mudança que afetam a estrutura do sistema educativo no seu conjunto (Sebarroja, 2001, p. 16), mudança essa entendida “em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica, em que as decisões incumbem aos órgãos legislativos nacionais” (Canário, 2005, p. 93).

Várias foram as reformas educativas levadas a cabo em Portugal e nos sistemas educativos a nível mundial a partir da segunda metade do século XX. No entanto, “a própria sequência de multiplicidade das reformas são um índice claro de um insucesso” (Canário, 2005, p. 93). Efetivamente, a vaga de reformas que abalou a generalidade dos sistemas educativos a nível mundial (a partir dos anos 60) evidenciou, desde cedo, a dificuldade de essas reformas produzirem mudanças

efetivas nas escolas. Na esteira do mesmo autor, as explicações para o insucesso das várias reformas foram sendo diferentes ao longo do tempo: numa primeira fase, as propostas da explicação relacionaram-se com conceitos de resistência à mudança, “as escolas e os professores não mudam porque resistem à mudança”, ou seja, “o falhanço das reformas era, em larga medida, imputado aos destinatários” (Canário, 2005, p. 93); numa segunda fase, ficou evidente a importância das dinâmicas que na escola comandam e regulam os ritmos e a natureza das mudanças, tendo ficado “mais claros os limites da ação coerciva da administração para impor soluções racionais concebidas em gabinete e construídas a partir de processos experimentais” (id. Ibid.). O mesmo autor explica ainda que “as reformas impostas de cima produzem mudanças formais, mas raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores” (id. Ibid.).

Perrenoud organiza as reformas educacionais em três tipos: as reformas estruturais - mudanças do primeiro tipo - que “não implicam a transformação de práticas” (Perrenoud, 2004, p. 37) - e que, por isso, não incomodam muito os atores, pois não os convocam a uma intervenção direta ou à cedência de recursos; as reformas de currículo - mudanças de segundo tipo - que não afetam, mais do que superficialmente, as práticas de ensino, uma vez que “a autonomia dos professores e o seu poder de interpretação dos textos os autoriza a não modificar grandemente o seu ensino, se não ficarem convencidos com os novos programas” (id. Ibid.); e as mudanças que dizem respeito às práticas pedagógicas - mudanças do terceiro tipo - como por exemplo, as transformações ligadas “à avaliação formativa, ao uso das tecnologias na aula, à pedagogia diferenciada, às práticas ativas, às didáticas” (id. Ibid., pp. 37-38). Para o autor, as mudanças dos dois primeiros tipos entram em vigor, mas nada mudam de relevante, acabando por se esvaziar de sentido. Por se terem apercebido disso, a maioria dos sistemas educativos aponta agora para as mudanças de terceiro tipo. Mas, como reforça Perrenoud (id. Ibid.), estas mudanças não ocorrem simplesmente pelo facto de se decretarem: necessariamente têm de “passar por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho” (id. Ibid.). Para que as mudanças planificadas não sejam apenas uma aparência, “é indispensável negociar as reformas ou as renovações com os atores, para conseguir a adesão do maior número - se o não fizermos podemos estar certos de que nada de significativo mudará” (id. Ibid.). Alerta-nos ainda Perrenoud:

Uma reforma desenvolve-se mais nas cabeças do que nos textos das leis: não é um objeto estável, a apresentação dos seus fundamentos, das suas condições, do seu calendário, dos seus efeitos esperados não cessa de evoluir (id. *Ibid.*, p. 46).

Na verdade, as reformas educativas alicerçadas em mudanças decretadas, sem a implicação e a participação dos atores nas escolas, não têm apresentado significativos impactos na organização escolar, na melhoria das escolas (Sebarroja, 2001; Perrenoud, 2004; Canário, 2005; Fullan, 2007; Hargreaves & Fink, 2007; Hopkins, 2013; Bolívar, 2017). Esta situação levou a que políticas educativas fossem, entretanto, sendo centradas no compromisso, na implicação e na participação dos atores escolares, delegando, então, assim, nas escolas e na profissionalização docente a responsabilidade da melhoria.

No entanto, atualmente, o novo paradigma de política educativa defende um equilíbrio entre as pressões externas, as quais estimulam a melhoria das escolas, e a necessária autonomia escolar, focada na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Bolívar, 2017). A inovação e a melhoria em grande escala - reforma educativa - centra-se, hoje, em desenvolver estratégias laterais de apoio ao trabalho das escolas, sendo assim substituídas as dicotomias *top-down* e *bottom-up* por um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema, numa lógica de mudança sustentável (Bolívar, 2007).

Neste seguimento, é fulcral a construção da capacidade institucional e de aprendizagem organizativa de cada escola - potenciar a capacidade interna das escolas -, sendo que a mudança deverá ter sempre impactos na aprendizagem dos alunos, de todos os alunos (Bolívar, 2017; Schleicher, 2018). Esta perspetiva é defendida em dois princípios básicos a ter em conta nos processos de mudança referidos por Alonso, Peralta e Alaiz (2001), no seu parecer sobre o projeto de Gestão Flexível do Currículo, a saber:

Não é possível prescrever o que se tem de mudar: quanto mais complexa é a mudança menos poderá ser forçada; a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos. A utilização de dispositivos facilitadores e de condições estimuladoras e de suporte individual e coletivo é condição indispensável. [...]

Nem centralismo, nem basismo: são necessárias, conjuntamente, tanto estratégias de cima para baixo, como de baixo para cima (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p.33)

Repare-se que o parecer do Conselho Nacional de Educação, de 7 de maio de 2018 sobre o “currículo dos ensinos básico e secundário”, apresenta como recomendação que se garanta “uma monitorização de proximidade”, sustentada na formação de professores, diretores e assistentes operacionais, que seja perspectivada como um real motor de apoio à gestão e desenvolvimento curricular” (cf. Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 11/2018). Um dispositivo de acompanhamento e monitorização deverá promover “hábitos de reflexão sobre a profissão, em dinâmicas de cooperação e de partilha” (id. Ibid.). Esta perspectiva de que é fulcral a criação de dispositivos de acompanhamento e de monitorização em reformas em grande escala é defendida nomeadamente no parecer da OCDE relativo ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade (OCDE, 2018), referindo que, durante a fase piloto, a implementação do projeto foi apoiada por uma estratégia clara e consistente de implementação abrangente a nível nacional, mas que a sustentação da estrutura de apoio nacional será crucial aquando da generalização do projeto a todas as escolas portuguesas, até porque, à medida que o projeto é ampliado, a corrente cultural de um forte senso de comunidade dentro e entre diferentes equipas deverá ser mantida para combater tendências burocráticas. Foi, ainda, salientado neste relatório que a natureza voluntária da flexibilidade curricular ajudará certamente as escolas a implementar inovação de forma incremental.

1.2. Papel do professor na mudança educativa

As mudanças significativas em educação dependem, então, da mobilização e participação dos professores. Todavia, “as condições da mobilização dos professores, enquanto recurso válido para as reformas, simplesmente não existem” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 35), facto que se torna incoerente quando sabemos que “por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de melhoramento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adotarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes” (id. Ibid., p. 35). Efetivamente, a mudança necessária à melhoria dos sistemas educativos não pode descurar o facto de o docente ter um papel fulcral nesse mesmo processo. Tedesco (2000) lembra que “as análises das inovações educativas mostram, de forma bem eloquente, que uma das condições do seu êxito

está, precisamente, no compromisso e na participação ativa dos docentes” (Tedesco, 2000, p. 155), até porque “os docentes podem sempre fechar a porta e fazer aquilo que bem entendem, digam os outros o que disserem” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 35).

Não podemos, todavia, deixar de considerar que a intensificação de tarefas burocráticas associadas ao desígnio da performatividade levaram a que “as reformas educativas tenham promovido altos graus de incerteza, instabilidade e vulnerabilidade para os professores” (Ball, 2001, p. 7). No processo de negociação da mudança em educação, Perrenoud (2004, p. 48) afirma que é necessário que os atores se envolvam num levantamento oportuno dos problemas e encontrem um consenso sobre a existência e a importância de um problema que compartilham:

- uma visão das finalidades e do funcionamento ideal do sistema educativo;
- um diagnóstico sobre a amplitude do desfasamento desse ideal;
- o sentimento que esse afastamento é inaceitável e justifica uma ação de mudança.

Este autor afirma ainda que os docentes não são profissionais independentes nem assalariados não-qualificados, formam uma *semi-profissão*: “o seu trabalho é objeto de prescrições, que ultrapassam meros objetivos, sem definir detalhadamente as suas ações profissionais” (Perrenoud, 2004, p. 60). Talvez também por isso, os sistemas educativos não perderam a esperança de ter influência sobre as práticas dos professores, mesmo que fixem menos claramente as modalidades, a natureza e a extensão da influência a exercer. Como o esperam conseguir? Por exemplo:

- publicando programas e outras diretivas;
- impondo ou aconselhando procedimentos de avaliação, exigências, critérios, registos de suporte;
- editando e homologando manuais escolares e, por vezes, impondo-os;
- desenvolvendo ou difundindo tecnologias educativas que modalizam certas práticas;
- formando docentes (inicial e contínua);
- implicando-os em permutas, redes, projetos suscetíveis de os influenciar;
- acompanhando, apoiando e difundindo práticas inovadoras;
- produzindo e difundindo conhecimentos e ideias pedagógicas e didáticas;

- exercendo uma forma de controlo de qualidade, através da inspeção tradicional ou de outras formas de avaliação dos docentes” (id. Ibid., p. 61).

Por estes não serem meios particularmente eficazes, por não se sobreporem à cultura profissional, aos hábitos, às expectativas dos colegas e dos pais, às reações dos alunos, Perrenoud defende o desenvolvimento de um profissionalismo mais viável, em que “a autoavaliação e a prática reflexiva do profissional sejam as fontes primárias da regulação” (Perrenoud, p. 69), através de “um trabalho de fundo e de longo alcance sobre a identidade, as competências, as ferramentas, a relação com a profissão, com o saber, com a investigação, etc.” (id. Ibid.). Tudo o mais nada mais faz do que estimular essa prática: “nem injunções, nem incitações, nem formações terão efeito num participante que não se queira colocar em questão nem mudar” (id. Ibid.). Nessa linha, defende uma pilotagem pedagógica que acompanhe, analise e dê *feedback*:

Não se pode pôr as pessoas a trabalhar sem saber como pensam, como encaram os problemas, qual é a sua maneira de ver, como constroem hipóteses, como reagem quando as coisas não andam bem, como resolvem as situações problemáticas (id. Ibid., p. 82).

Com efeito, a forma como os professores devem participar na gestão de currículo deve enquadrar-se numa lógica de profissionalismo interativo, num envolvimento coletivo (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2013, p. 480). O trabalho cooperativo é visto como pertinente, pois permite a aprendizagem entre pares e a entreatajuda e partilha, respondendo aos “desafios que estes enfrentaram, quer como experiência de empoderamento e de bem-estar profissional” (Cosme, 2018). A coordenação e a cooperação no trabalho docente, quer para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos quer dos próprios professores, é um claro indicador de uma escola eficaz (Bolívar, 1999).

Estas relações de colaboração são, frequentemente, informais, não estruturadas, especialmente quando em contexto de projetos que resultam da iniciativa de professores, sendo a colaboração de sua iniciativa (Formosinho & Machado, 2009). Na implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) nos ensinos básico e secundário (cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), muitos dos encontros entre professores envolvidos poderão ocorrer de acordo com este paradigma ou de acordo

com uma colegialidade forçada, se as lideranças estruturaram a preparação da implementação através de reuniões entre equipas educativas que se encontram para esse efeito. No entanto, é aceite que são necessárias outras estruturas, “para além das estruturas departamentais balcanizadas [...]. Insere-se nesta tentativa de criar alterações práticas para a viabilização de uma colaboração mais alargada entre os professores, a constituição de equipas docentes.” (Formosinho & Machado, 2009, pp. 30-31). As equipas que se constituem no âmbito da AFC inserem-se nesta perspectiva, procurando alcançar uma maior integração curricular e diluir as fronteiras entre as várias disciplinas (id. Ibid.).

Note-se que o Relatório da OCDE (2018), sobre o projeto-piloto de autonomia e flexibilidade implementado em Portugal no ano letivo de 2017-2018, aponta como importante o facto de o referido projeto ter incentivado os professores a participarem na conceção e implementação do conteúdo e atividades curriculares mais diversificadas. Foi referido que os professores relataram terem tido novas oportunidades de trabalhar com os colegas em várias áreas, num esforço para projetar novas unidades de aprendizagem integradas para os alunos. Os professores também relataram a realização de encontros com os membros da comunidade, como cientistas e profissionais de várias áreas. Essas experiências e as reflexões que as acompanharam ajudaram os professores a ver como a colaboração, o ensino integrado e o envolvimento da comunidade possibilitaram práticas e ambientes de sala de aula mais inclusivos.

De notar ainda que, no mesmo documento, foi salientado que a colaboração profissional entre professores ainda não é uma prática comum em Portugal, sendo que o projeto-piloto poderia atuar como um dispositivo importante para incentivar a colaboração entre professores. Efetivamente, a aprendizagem para a mudança nos processos resulta essencialmente das formas de trabalho dos professores e da estrutura organizativa que é favorável à implementação de uma dada mudança (Bolívar, 1999, p. 70).

2. Sobre o problema

Hoje, a evocação do termo escola gera em todo o mundo a mesma imagem mental: a de um edifício onde há aulas, no interior das quais os alunos esperam o ditado de um docente. E ainda que o imperativo da inovação pareça bem apoiado pela convicção social de que este

modelo tradicional já não serve aos interesses e às necessidades do século XXI, a verdade é que ainda não temos, nada clara, a imagem mental que irá substituir a que, todavia, prevalece em todos nós Pedró (2018, p. 94).

A lógica escolar da industrialização, baseada nos princípios de que todos devem aprender o mesmo, ao mesmo tempo e ao mesmo ritmo, com uma sequência de lecionação pré-definida, é a que tem sustentado o modelo clássico da escola, que continua a ser, de modo largamente maioritário, o que temos hoje. As variáveis organizacionais permanecem teimosamente as mesmas: a estrutura do currículo, o modo de agrupamento de alunos, a distribuição de serviço e o modo de trabalho docente, os tempos e os espaços de ensino/aprendizagem. As “variáveis-chave da sala de aula” - relação pedagógica, estratégias de ensino e a avaliação -, e os estilos de liderança parecem não se ter sabido reinventar, mostrando-se incapazes de concretizar a promessa inscrita na Lei de Bases do Sistema Educativo de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (1986, art. 7.º, p. 54).

A lógica *top-down* do desenho e concretização das políticas educativas não tem conseguido envolver as escolas e os seus profissionais na necessidade de construção de horizontes educativos significativos para todos e cada um. Na organização interna, na configuração dos processos e nas tecnologias utilizadas, o modelo escolar universal não sofreu transformações significativas (Elmore, 2004). A lógica institucional que continua a prevalecer nas escolas é a lógica dos sistemas debilmente articulados (Elmore, 2000), segundo a qual, o “núcleo técnico” da educação - “decisões detalhadas sobre o que deve ser ensinado em determinada altura, como deve ser ensinado, o que é esperado que os alunos aprendam em determinada altura, como devem ser agrupados na sala de aula, o que lhes deve ser exigido que demonstrem sobre os seus conhecimentos e como deve ser avaliada a sua aprendizagem” - reside nas salas de aula consideradas individualmente e não nas instituições que as envolvem. Hargreaves (2003), citado por Alves e Baptista (2018, p.14), alerta-nos que continuamos a observar que:

(...) em vez de finalidades ambiciosas pautadas pela humanidade e pelo sentido de comunidade, as escolas e os professores têm sido espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames, no cumprimento dos objetivos previamente estipulados e nos rankings das escolas.

Protagonizar a mudança na educação, de forma a se poder cumprir a missão de uma escola inclusiva, implica um desafio para todos os agentes do sistema educativo - pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de uma forma criativa, aberta e flexível. É neste sentido que o Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular (PAFC), iniciado no ano letivo passado em 236 escolas, chega a todas as escolas básicas e secundárias do país. O Decreto-lei n.º 55/2018, ao procurar instituir princípios de AFC, parece querer contribuir seriamente para que se olhe para os desígnios de uma escola de sucesso para todos, no interior de cada estabelecimento de ensino, de modo menos simplista e, profissionalmente, mais maduro, visando a concretização de percursos de aprendizagem consistentes para todos e para cada um dos alunos. A introdução dos conceitos de “equipas educativas” e “domínio de autonomia curricular” parece apontar para uma rutura nos modos de trabalho docente da escola dita tradicional e, com isso, estimular uma mudança de paradigma na cultura profissional dominante em que o individualismo e a balcanização parecem prevalecer (Cabral & Alves, 2016, p. 84; Machado & Formosinho, 2018).

Contudo, muitas vezes as propostas (e exigências) legislativas acabam por ser acomodadas pelas estruturas da escola sem produzir efetivas inovações educativas e promover melhorias das aprendizagens de todos os alunos. Será esta mais uma medida educativa *top-down*, incapaz de gerar a emancipação desejada de uma construção profissional docente e de formas de organização escolar (mais) ao serviço da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo que preconiza? Ou conseguirá despertar os professores e as lideranças escolares para a criação de ecossistemas de melhoria e inovação no interior das escolas, com ajuda especializada, abertos e flexíveis, ao serviço do desenvolvimento humano de todos e cada um dos alunos?

É nossa intenção compreender como é que os professores percecionam a influência do Decreto-Lei n.º 55/2018 no modo como planificam, concretizam e avaliam as situações de ensino/aprendizagem. No contexto da sua aplicação no sistema educativo nacional, como é que os professores percecionam o alcance do decreto-lei nos seus modos de trabalho?

3. Metodologia da investigação

Este é um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão dos professores relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018. A nossa investigação foca-se nas dinâmicas pedagógicas, nomeadamente na forma como os professores se organizam para trabalharem. Desta forma, as questões de investigação que orientam este estudo são:

- a. Quais as dinâmicas interpares que decorrem da organização das equipas educativas?
- b. Como é que os professores operacionalizam a articulação curricular?

Nesta sequência, foram definidas as seguintes hipóteses:

1a - H0 - a legislação não conduziu à constituição de dinâmicas de trabalho colaborativo.

- H1 - há mudanças na forma como as equipas educativas se organizam e nas dinâmicas que geram.

1b - H0 - não há articulação curricular, verificando-se um paradigma centrado na disciplina, vista isoladamente.

- H1 - os professores trabalham de forma intencional e sistemática na articulação curricular, tendo como referência as especificidades de cada grupo de alunos.

Foram consideradas, assim, as seguintes variáveis:

Variável independente - legislação (Decreto-Lei n.º 55);

Variável dependente - percepção dos modos de trabalho docente.

De forma a compreendermos mais eficazmente o problema do nosso estudo, foram definidas as seguintes subquestões:

1. Compreendem os professores o conceito de “equipas educativas” e o conceito de “domínio de autonomia curricular” e apropriam-se deles no quotidiano profissional?

2. Têm sido criadas efetivamente equipas educativas, no âmbito das quais se gere o currículo de modo flexível e autónomo, tornando-o relevante às pessoas dos alunos?
3. Tem sido possível ensaiar formas flexíveis de agrupamento de alunos e de organização de horários com o propósito de promover o sucesso educativo de todos e de cada um?
4. Têm sido desenhados modelos de formação-em-ação, com apoio especializado regular, que capacitem os docentes em áreas centrais como as metodologias promotoras da aprendizagem e a avaliação formativa e formadora?
5. Os professores encaram a mudança legislativa como oportunidade de desenvolvimento profissional?
6. A(s) liderança(s) pedagógica(s) têm promovido o questionamento e a efetiva colaboração docente nos domínios da gestão autónoma e flexível do currículo?

Os dados foram recolhidos em quatro escolas: duas escolas privadas (uma do concelho do Porto e outra do concelho de Lisboa) e duas escolas estatais (uma do concelho do Porto e outra do concelho do Marco de Canaveses), ao longo do 3.º período do ano letivo de 2018/2019, através de entrevistas estruturadas e questionários. A análise das entrevistas teve por base a metodologia de análise de conteúdo e a análise dos questionários foi quantitativa.

Relativamente à amostra, a investigação incidiu inicialmente sobre doze professores de escolas indiferenciadas, tendo havido, todavia, a desistência, durante o decurso da recolha de dados, de alguns professores. Assim, dez professores participaram na entrevista e nove no questionário. A amostra tem docentes com idades compreendidas entre os 37 e os 57 anos, oito mulheres e dois homens. 60 % dos participantes apresenta mais de vinte anos de experiência letiva. Dos professores participantes no estudo, dois apresentam mestrado como qualificação académica, sendo que oito apresentam o grau de licenciatura. 40% dos participantes assume funções de coordenação no estabelecimento de ensino em que exerce funções.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Inquéritos

A. Dimensão “Coordenação e monitorização do projeto da AFC”

1. No que diz respeito à responsabilidade da coordenação do projeto da AFC, 50% da amostra diz ser da Direção a responsabilidade de coordenação, juntamente com outros elementos da escola; 40% não tem conhecimento; 10 % indica que será o coordenador da AFC o responsável.

2. Quanto às orientações dadas ao Conselho de Docentes/Turma para o desenvolvimento do trabalho relativo à AFC, 60% refere que foram dadas orientações, sendo que 20% indica que essas orientações foram sempre fornecidas; 40% aponta não saber.

2.1. No que diz respeito à tipologia de orientações, os participantes indicaram:

- Orientações pedagógicas e organizacionais;
- Orientações sobre disponibilização de espaço físico e recursos tecnológicos para o desenvolvimento do projeto;
- Orientações relativas a documentos de planeamento (longo e médio prazo), bem como a guiões de aprendizagem.

De notar que 30% da nossa amostra refere não saber o tipo de orientações dadas.

3. No que diz respeito à criação de equipas de acompanhamento do projeto, 50% dos participantes aponta que foram criadas equipas de acompanhamento; 10% refere que nunca foram criadas essas equipas; 30% indica não saber.

3.1 Aquando da criação de equipas de acompanhamento, os tipos de equipas criadas foram: equipa multidisciplinar de acompanhamento e autoavaliação; equipa de conselho de turma.

4. Quando perguntado se fora delineado um plano de acompanhamento e monitorização do desenvolvimento do projeto da AFC, 50% afirma que sim e 50% indica não saber.

4.1 Quanto ao tipo de plano que foi desenvolvido, os participantes referem que foi concretizado das seguintes formas:

- Documento realizado pela equipa de autoavaliação e coordenadora TEIP;
- Inclusão nos Pontos de Trabalho dos conselhos de avaliação - final de período;
- Documento realizado pelo coordenador e pela parceria externa;
- Documento elaborado cooperativamente pela comunidade educativa e monitorizado internamente com reuniões periódicas.

B. Dimensão “Trabalho docente”

1. Foram apresentados os seguintes aspetos positivos da AFC no trabalho de cooperação docente:

- 90% da amostra refere a alteração e diversificação de práticas pedagógicas direcionadas para a aprendizagem de todos os alunos;
- 60% aponta a aprendizagem entre pares;
- 60% indica a criação de equipas pedagógicas;
- 50% refere o contributo para o desenvolvimento profissional dos professores.

As categorias menos representadas no que diz respeito aos aspetos positivos da AFC no trabalho de cooperação docente são:

- 10% - melhoria na relação entre docentes;
- 10% - redução do trabalho solitários dos professores;
- 10% - promoção do bem-estar pessoal;
- 10% - diferenciação pedagógica.

2. Os aspetos negativos da AFC apontados, relativos ao trabalho de cooperação docente, foram:

- 60% - horários incompatíveis e falta de tempo para trabalhar em conjunto;
- 60% - insegurança e resistência para alterar práticas;

- 60% - dificuldades na organização do espaço de forma a permitir trabalho em grande grupo;
- 50% - dificuldades nas avaliações das aprendizagens e competências.

As categorias menos representadas, relacionadas com os aspetos negativos da AFC no trabalho de cooperação docente, foram:

- 10% - articulação horizontal e vertical;
- 10% - pressão da avaliação externa dos alunos.

C. Dimensão “Desenvolvimento Curricular e Pedagógico”

1. No que diz respeito à utilização de instrumentos de gestão curricular, os instrumentos usados por ordem de importância são os seguintes:

- Aprendizagens Essenciais, onde 90% dos inquiridos classifica como 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 100% classifica entre 4 e 5;
- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde 70% classifica como 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 100% classifica entre 4 e 5;
- Programa das diferentes disciplinas, onde 40% classifica com 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 80% classifica com 4 e 5;
- Metas Curriculares, onde 30% classifica com 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 70% com 4 e 5;
- Manuais, onde 55% classifica entre 1 e 2 (nada importante - 1; pouco importante - 2) - 45% com nível 3 (relativamente importante - 3).

2. No que diz respeito à existência de formação específica relativa à implementação da AFC:

- 50% refere que existiu formação específica;
- 30% indica que não houve formação;
- 20% aponta não saber.

Quanto ao tipo de formação existente, os participantes da nossa amostra referem: pós-graduação; seminários; formação interna - partilha de práticas; cursos de formação acreditada.

3. Relativamente à existência de acompanhamento ou assessoria externa especializada na implementação da AFC:

- 50% da amostra refere ter havido;
- 30% aponta que não houve;
- 20% refere não saber.

O tipo de acompanhamento existente foi realizado por instituições de Ensino Superior e pelo Ministério de Educação.

D. Dimensão “Institucional”

1. As opções curriculares adotadas no 5.º ano foram:

- A combinação parcial de disciplinas, referida por 50%;
- Outras formas de organização, mas com pouca frequência: integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal; alternância do período de funcionamento por disciplinas; desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas;
- Desconhecidas por 10% dos inquiridos.

Sobre a frequência das opções curriculares adotadas no 5.º ano, 50% dos participantes indicam ter sido semanal; 20 % aponta ter sido ao longo do ano letivo. Foi, também, referido por 10% da amostra que, embora tenha havido planificação para opções curriculares específicas no 5.º ano, não foi, todavia, concretizada. 20% da amostra refere não saber.

2. As opções curriculares adotadas no 7.º ano foram:

- A combinação parcial de disciplinas, indicada por 50%;
- O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas, referido por 50%;
- Outras formas de organização, mas com pouca frequência: integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal; alternância do período de funcionamento por disciplinas.

Sobre a frequência das opções curriculares adotadas no 7.º ano, 40% dos inquiridos aponta frequência semanal; 30% indica a frequência ter sido ao longo do ano letivo; 30% refere não saber.

4.2. Entrevistas

Os inquiridos referem que a existência de um tempo de trabalho em comum é um aspeto que favorece a cooperação docente: “existência de um tempo comum nos horários letivos”. Um outro aspeto referido é a existência de trabalhos de projeto comuns, podendo ser referidos como trabalhos de projeto apenas ou como projetos interdisciplinares: “a possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares”. Em duas das entrevistas faz-se referência à inovação como um aspeto que favoreceu a cooperação docente. A dimensão do diálogo é referida de forma insistente: “este diálogo permitiu perceber quais as disciplinas que se cruzam”.

Relativamente aos aspetos que têm sido um obstáculo à cooperação docente, os inquiridos referem os horários de trabalho incompatíveis e a falta de tempo como um fator perturbador: “Os horários incompatíveis e a falta de tempo”. Outro aspeto mencionado é a acomodação das práticas e a “inexistência de uma cultura de cooperação docente”.

Todos os inquiridos referem que participaram em formação com vista à preparação da implementação da AFC. Quatro referem ações promovidas por instituições de ensino superior, quatro referem formação promovida pela própria escola. Dois inquiridos referem formação disponibilizada pela tutela. Todos referem que a formação foi útil, exceto um inquirido, que considerou a formação pouco clara. A maioria considera importante a existência de formação, nas seguintes áreas: gestão curricular, trabalho de projeto, avaliação e trabalho interdisciplinar.

Em quatro casos, os inquiridos referem que a implementação da AFC teve assessoria ou acompanhamento especializado por instituições de ensino superior. Todos referem que o acompanhamento externo é útil, sentindo necessidade de apoio nas áreas de gestão curricular em particular, embora os inquiridos tenham referido todas as áreas associadas à prática docente.

Relativamente aos documentos orientadores determinantes para a planificação das atividades, sete dos inquiridos mencionam as Aprendizagens Essenciais. Quatro

referem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Dois referem a legislação em geral.

Apenas três respondentes reconhecem ter existido articulação curricular.

O critério adotado para a constituição das equipas educativas foi maioritariamente por ano.

À exceção de duas respostas, todos os inquiridos referem ter havido alteração nos instrumentos de avaliação, acentuando-se a tónica na auto e heteroavaliação e numa certa personalização do processo de avaliação.

Quando inquiridos sobre a reorganização dos alunos, três respondentes referem que sim, e os restantes que não houve ou não sabem. Estes dados aparentam ser contraditórios com os restantes resultados, o que pode ter como origem uma interpretação incorreta da informação que se pretendia obter.

Cinco inquiridos referem que os alunos foram recetivos à AFC. Dois não têm conhecimento, um refere pouca recetividade e um indica que não houve alteração de práticas.

Cinco inquiridos referem que os alunos foram recetivos à AFC. Dois não têm conhecimento, um refere pouca recetividade e um indica que não houve alteração de práticas.

Perante a pergunta “Em que medida os docentes da sua escola têm acolhido esta mudança de paradigma como oportunidade de melhoria?” dois dos inquiridos referem que a mudança foi recebida com muita recetividade. Os restantes mencionam algumas reservas, incompreensão ou baixa recetividade.

Quanto ao papel das lideranças, três mencionam que acolheram a mudança como oportunidade de melhoria - “as lideranças têm sido fundamentais para o dinamismo do projeto, nos vários níveis de liderança”. Os restantes referem que as lideranças têm atuado com cautela, ou com pouca abertura - “a abertura para a mudança nem sempre é muita”.

Quanto à coordenação da AFC, três inquiridos desconhecem (nessa escola não terá havido implementação do projeto) e três referem a existência de um coordenador da AFC.

Relativamente à avaliação e discussão das alterações no âmbito da AFC, três respondentes revelaram desconhecimento, dois referiram não ter havido discussão, três declararam que a avaliação tem sido feita em reuniões (das equipas educativas; com universidade parceira; com lideranças, professores e amigos críticos).

Relativamente ao conhecimento sobre a existência de articulação entre as opções tomadas na AFC e as medidas de promoção do sucesso escolar inscritas no Plano Estratégico ou no Plano Plurianual de Melhoria (PPM), pouco mais de metade dos inquiridos tem conhecimento de tal articulação, sendo feita ou no conselho pedagógico, ou na coordenação de diretores de turma ou em várias estruturas da escola. Apenas um inquirido refere que a AFC integra um dos eixos do PPM da escola.

5. Conclusões

Relativamente à coordenação da AFC, constatamos que há uma correlação entre os resultados das entrevistas e dos questionários. Assim, quase metade desconhece a existência de coordenação, o que significa que o projeto poderá não ter sido implementado ou compreendido. No caso de haver implementação, ela é distribuída entre a direção e um coordenador de AFC.

A avaliação e monitorização da AFC parece ter sido mais evidente quando ocorreu uma assessoria externa à escola.

A alteração e diversificação das práticas pedagógicas é um aspeto que é realçado pelos dados. Verifica-se que o trabalho colaborativo e a aprendizagem entre pares são dimensões relevantes. A existência de tempos de trabalho em comum é algo de positivo, embora ainda insuficiente. A inexistência de uma cultura de colaboração docente é uma situação que é destacada, realçando-se a incompatibilidade de horários.

As Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória são dois dos documentos considerados essenciais para a AFC.

Relativamente à formação, ela ocorreu, promovida por instituições do ensino superior, a tutela ou a própria escola, nas áreas do trabalho interdisciplinar, projeto ou diversificação de instrumentos de avaliação, não tendo sido direcionada especificamente para a AFC.

Verificou-se em metade das respostas a existência de assessoria por parte de instituições de ensino superior e, num caso, pela tutela.

As equipas educativas, nas situações em que existiram, obedeceram ao critério do ano dos alunos.

Os professores reconhecem que a mudança de paradigma nem sempre é percecionada como uma oportunidade de melhoria.

As lideranças parecem não ver esta mudança como uma oportunidade para alterar culturas e práticas organizativas.

Os dados apontam para a ideia de a legislação por si só não ter conduzido à constituição de dinâmicas de trabalho colaborativo. Tais parecem ocorrer quando há assessoria externa à escola.

Parece não haver articulação curricular, parecendo mais plausível a existência de um paradigma centrado na disciplina, vista isoladamente. A inexistência de uma prática colaborativa prévia parece ser um fator que obsta à mudança de paradigma, pelo que, se os professores habitualmente trabalham isoladamente, será difícil mudarem as suas práticas (Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 32). Como é descrito numa entrevista:

Torna-se difícil quando parece que o molde se mantém. Por mais ideias que se tenham, quando o ano inicia é difícil fazer diferente. E quando isso vai acontecendo, é ainda mais trabalhoso, pois não se deixa de fazer tudo o resto como antigamente.

Não se notaram diferenças significativas nos resultados em função da pertença dos respondentes a escolas estatais ou privadas. No entanto, essas diferenças fizeram-se sentir relativamente ao ano de entrada das escolas na AFC: no ano da experiência-piloto, 2017-18, ou no ano seguinte, 2018-19.

Apesar das contrariedades sentidas, percecionam-se movimentos de mudança educativa com sentido, nas escolas que integraram a AFC em 2017-2018, voluntariamente (projeto-piloto):

- A totalidade de respostas às entrevistas aponta para a existência de assessoria externa, através de uma universidade parceira, que promoveu igualmente formação;

- A avaliação da implementação da AFC é concretizada nas reuniões das equipas educativas ou nas reuniões de trabalho com a assessoria externa (universidade);
- Foram criados novos instrumentos de avaliação, com maior ênfase na avaliação formativa;
- As lideranças estão implicadas;
- Parece haver uma articulação da AFC com as medidas de Promoção do Sucesso Escolar inscritas nos PPM.

Quanto às escolas que integraram a AFC apenas em 2018-2019:

- A quase totalidade de respostas às entrevistas valida a hipótese de ausência de assessoria externa e acompanhamento;
- A quase totalidade de respostas afirma a ideia de não existência de efetiva articulação disciplinar;
- As respostas parecem dividir-se entre a não alteração e alguma alteração nos instrumentos de avaliação (no sentido da avaliação dos projetos, de valorização das características individuais dos alunos e do fomento da auto e heteroavaliação);
- A quase totalidade de repostas aponta para a não reorganização dos alunos ou para um desconhecimento sobre a questão;
- Parece prevalecer, associada a uma inexistência de cultura de colaboração, indisponibilidade para diversificar práticas, falta de formação e limitação da reflexão docente ao âmbito do grupo disciplinar;
- Parecem ser notórias as dificuldades de promoção da cooperação docente, devido a horários incompatíveis, à falta de tempo e de orientação do trabalho.

6. Referências

- Alves, J. M., & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In *EDUCA International Catholic Journal of Education*, 4, pp. 127-143.
- Alonso, L.; Alaiz, V. & Peralta, H (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ball, S. J. (2001). The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity. *Research Students Society*, Issue 38. London: University of London, Institute of London.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas*. Porto: ASA Editores.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. (pp.13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2017). School improvement: current lines of research. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado De Promoção Do Sucesso Escolar (MIPSE) - A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 81-113.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? - um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho N° 5708 / 2017*. Porto.
- CNE - Conselho Nacional de Educação. (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário (Parecer n.º 11/18)*. [Em linha] Acessível em: http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_11_2018.pdf [Consulta efetuada em 18-06-2018].
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for School Leadership*. New Jersey: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change 4th ed.*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento - A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A. & O'Connor (2018). *Collaborative Professionalism: when teaching together means learning for all*. California: SAGE Publications.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2018). Liderança escolar e colaboração docente. In Alves, J. M. & Roldão, M. C. (orgs.). *Articulação Curricular - O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*, pp. 45-62. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). Teachers role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827363>.
- OCDE (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. [Em linha] Acessível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf> [Consulta efetuada em 18-06-2018].
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In Rey, F., & Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes*. Fundación Santillana.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Sebarroja, J. C. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Ed. Morata.
- Schleicher, A (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Legislação Consultada
- Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho de 2017. [Em linha] Acessível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 - I Série. Lisboa: Assembleia da República.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: EXAMES NACIONAIS E (IM)POSSIBILIDADES

Marta Santos¹, Ilídia Cabral²

martafsanatos@gmail.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

O impacto dos exames nacionais na prática letiva do professor e na qualidade das aprendizagens dos alunos é um assunto que continua a merecer reflexão e preocupação por parte dos agentes educativos. A plena convivência entre uma aprendizagem de qualidade e os resultados da avaliação externa continua a ser questionável e alvo de alguns constrangimentos. Esta situação agudiza-se com a atual necessidade de ir ao encontro dos novos documentos estruturantes, nomeadamente os documentos que dizem respeito ao Perfil do Aluno e às Aprendizagens Essenciais. Existem inúmeras variantes que condicionam o processo de ensino e aprendizagem e que, muitas vezes, acabam por influenciar a prática docente. Neste sentido, o presente estudo de investigação pretende compreender melhor a influência da avaliação externa na identidade profissional docente, não só no modo como o profissional de ensino orienta as suas metodologias, mas também nas suas crenças e identidades pedagógicas. O estudo intenta, partindo do material empírico recolhido, promover uma reflexão aprofundada sobre a – aparente – dicotomia entre a identidade profissional docente, refletida maioritariamente nas práticas pedagógicas, e o modelo de avaliação externa do nosso sistema escolar. Foi dada voz a docentes que vivem esta realidade – através de inquérito por entrevista – esclarecendo, numa realidade e contexto escolar específicos, se o elemento

“avaliação externa” exerce uma pressão efetiva no modo de ensinar do professor, isto é, se é possível encontrar evidências empíricas deste fator na sua identidade profissional, nomeadamente se esta se encontra efetivamente limitada por este modelo de certificação de aprendizagens. Os resultados mostram que os exames nacionais influenciam, de modo acentuado, a prática letiva docente e afastam os professores daquilo que percebem ser a sua identidade profissional, denotando, entrelinhas, alguns equívocos a respeito da percepção que alguns professores detêm do seu papel e do seu lugar enquanto agentes educativos.

Palavras-chave: exames nacionais; prática letiva; identidade profissional docente.

Abstract

The impact of national exams on teaching practice and student-learning quality is a subject that continues to merit reflection and concern from educational agents. Whether it is possible to achieve harmony between quality learning and the results of external evaluation is an issue that remains questionable and subject to constraints. This situation is exacerbated by the current need to meet the most recent structuring documents, namely those that relate to the Student Profile and Essential Learning. There are numerous variants that condition the teaching and learning process and that often end up influencing the teaching practice. Thusly, this research aims to better understand the influence of external evaluation on teachers' professional identity – not only in the manner in which the teaching professional structures their methodologies, but also in their beliefs and pedagogical identities. Based on the analysis of the collected empirical material, this study attempts to promote an in-depth reflection on the (apparent) dichotomy between professional teacher identity, reflected mostly in pedagogical practices, and the external evaluation model of the Portuguese school system. Teachers were surveyed via interview, in an attempt to explain whether - in specific school contexts - the "external evaluation" element exerts a substantial amount of pressure on individual teaching practices, that is, if it is possible to find empirical evidence on whether their professional identity is impacted or limited by this model of learning certification. Results show that national exams strongly influence teaching practice and distract teachers from what they understand to be their professional identity, suggesting certain misconceptions on what some teachers perceive to be their roles and purpose as educational agents.

Keywords: national examinations; teaching practice; teachers professional identity

1. Enquadramento teórico e concetual

1.1 Contexto educativo português

Nas últimas décadas assistiu-se a uma preocupação crescente por parte dos governantes em considerar a educação como um pilar estruturante da sociedade e do desenvolvimento. As várias reformas do ensino no passado recente confirmam isso mesmo. Ainda assim, apesar da escola de hoje garantir a acessibilidade para todos com a pretensão de sucesso, é urgente repensar a sua ação, nomeadamente os modelos de ensino e avaliação, tendo em consideração o atual contexto, bem como as necessidades de cada indivíduo. Neste sentido, as escolas de hoje são desafiadas a assumir novas dinâmicas organizacionais e os professores a perspetivarem a profissão como um novo compromisso.

Em sequência das múltiplas dimensões e competências que os jovens necessitam para prosperar no mundo atual assiste-se hoje, por parte do governo, a uma tentativa de mudança de paradigma educativo, com a elaboração de normativos e documentos de referência orientadores de novas (e, expectavelmente, mais eficazes) práticas educativas.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, constitui-se como um desses documentos de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, pretendendo contribuir para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Surgem, deste modo, as *Aprendizagens Essenciais (AE) – Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e ensino Secundário através do Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto* - como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA)*.

Conciliar os pressupostos das AE com enfoque no PA e ainda garantir aprendizagens efetivas para a realização, com sucesso, dos exames nacionais, afigura-se como um cenário que, naturalmente, será causador de desconforto e preocupação junto da comunidade docente. Embora a adesão entusiasta de muitos professores a esta

escola, a escola que valoriza o espírito crítico e inovador, o facto é que sentem que a sua prática ainda está e, provavelmente, estará, profundamente condicionada pela avaliação externa em exame nacional.

Como refere Fernandes (2007), é através dos exames que o Ministério da Educação pretende controlar se o currículo nacional está a ser desenvolvido nas escolas de acordo com o previsto e monitorizar o sistema educativo, pois os exames podem permitir que as escolas prestem contas do seu trabalho à sociedade e à administração educativa.

Alves (2008) refere que:

[...] o sistema de exames organiza-se segundo uma lógica de regulação totalmente centralizada. O Estado, através das agências centrais (GAVE, DGIDC, IGE) concebe, organiza, acompanha, controla e avalia todo o dispositivo. Aparentemente estamos em presença de uma hiper-regulação central que asseguraria a igualdade, a equidade e a justiça. Mas é preciso notar que as instâncias centrais são atravessadas por racionalidades fracturantes e não agem segundo o padrão da unicidade. O palco do poder é por definição disperso e dispersivo havendo várias lógicas em competição (no interior das agências, nas áreas disciplinares que organizam os exames, inter- agências...) [...] (p. 77)

Alguns sistemas educativos atribuem aos exames funções de monitorização, usando os seus resultados para avaliar as escolas, que são ordenadas em listas de rankings a nível nacional.

1.2. Exames, culturas organizacionais e identidades profissionais

A construção da identidade profissional é um processo contínuo que decorre de um determinado contexto relacionando-se com as crenças sobre qual deve ser o seu papel e a sua função como docente.

Deste modo, compreende-se que o saber profissional do professor não se limita ao domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou das ciências da educação. O saber profissional resulta da "mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional - a aprendizagem do aluno" (Roldão, 2005, p. 18).

O professor se pretende que a sua ação seja profícua, terá de compreender o contexto em que trabalha.

Professores e alunos tendem a definir um percurso de ensino e de aprendizagem que permita, a uns e a outros, alcançar o maior sucesso possível, medido pelas classificações que venham a ser alcançadas. Esta pressão tem vindo a aumentar ao longo dos anos em todas as escolas, mas é talvez bem mais evidente no ensino privado, sendo os rankings uma das principais bandeiras – quando esta pode ser acenada – de qualquer escola do ensino privado. Daqui se conclui, naturalmente, que aos professores com disciplinas sujeitas a exame nacional está destinada uma maior pressão proveniente dos diferentes quadrantes da sua vida profissional, nomeadamente, a direção, os alunos e a família.

Ventura (2014) refere:

A avaliação externa dos alunos é vista, também, como uma forma de avaliar o trabalho dos professores e das escolas. Por isso nas escolas, e em particular nos grupos disciplinares, há uma grande preocupação pela gestão do currículo das disciplinas dos anos com exames nacionais, o que nem sempre acontece com as dos restantes anos de escolaridade (p.84).

Em modo de síntese, reconhecemos que os exames assumem um papel importante na prática do professor, sendo mesmo uma referência para a planificação das aulas. A questão essencial prende-se com a identificação das limitações destes instrumentos e, de igual modo, dos desafios que o atual modelo de exames coloca às escolas e às aprendizagens no sentido de podermos melhorar não só esse mesmo modelo, mas o desempenho das aprendizagens na própria escola.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Problema e questão de investigação

O problema desta investigação surge numa perspetiva muito a montante, da necessidade de mudança. Mudança esta empírica e globalmente reconhecida pelas atuais políticas educativas, mas que, em meu entender, teima em não acontecer, em não se efetivar.

Por um lado, cumprir um rigoroso currículo do qual depende a realização de exames nacionais de avaliação, adequado à verificação dos saberes gerais – inserido no plano cognitivo – e, por outro, fundamental, a contextualização inerente do ensinar e aprender, respeitando as experiências, conhecimentos e interesses dos alunos, com base em aprendizagens que se inscrevem tanto no plano cognitivo como no socioafetivo. Dilema, este, que se agudiza com as novas políticas educativas que tentam ir ao encontro do perfil do aluno para o séc. XXI.

Este estudo pretende encontrar respostas, numa realidade e contexto escolar específicos, focando-se no seguinte problema: os exames nacionais desviam os professores daquilo que consideram ser a sua identidade profissional?

Esta é uma questão que, para ser respondida, mobiliza outras questões, também elas essenciais, nomeadamente: qual a perceção dos professores face à influência que a avaliação externa detém nas práticas pedagógicas? Que estratégias de ensino predominam em anos de escolaridade sujeitos a avaliação externa? Que dilemas, questões éticas e deontológicas se colocam aos professores quando dão aulas em anos sujeitos a exame nacional?

Neste contexto, esta investigação tem como objetivo compreender se a avaliação externa exerce uma influência efetiva na identidade profissional docente.

2.2. Natureza do estudo

A metodologia deste projeto insere-se num modelo de investigação qualitativo exploratório. Amado (2014) refere que:

(...) há estudos de natureza exploratória, recorrendo de preferência a diversas modalidades de entrevista, a realizar sobre uma ‘amostra’ não estatística de sujeitos (que têm em comum determinada particularidade ou experiência de vida, sendo por isso socialmente representativos) dando-se origem, assim, a uma estratégia simplificada, que designamos por ‘descritivo-interpretativa’ (...) (p.118)

Tendo em conta a aproximação de natureza exploratória que se pretende ter, o desenvolvimento do estudo a partir de inquéritos por entrevista será um dos principais esteios para a investigação a ser efetuada.

O objetivo passa por colher as percepções dos professores sobre de que modo a condicionante avaliação externa interfere na identidade e no desempenho docente, refletindo sobre a (co)responsabilidade da mesma na escolha de determinadas estratégias de ensino para o almejado sucesso na aprendizagem e até que ponto se criam constrangimentos no exercício pleno da profissão docente.

Os resultados revelam tendências e não são generalizáveis (Garque, 2007), isto é, apesar da natureza indutiva da metodologia utilizada, pretende-se, essencialmente, identificar os pontos nevrálgicos partilhados por diferentes professores, isto é, pontos que constituam as pistas fundamentais no desenvolvimento da nossa reflexão.

2.3. Caracterização dos sujeitos do estudo

Este estudo incidiu sobre um conjunto de sujeitos não escolhidos ao acaso, mas em função dos objetivos e características específicas da investigação. Os participantes foram exclusivamente professores que lecionam disciplinas sujeitas a exame nacional e que exercem funções em duas escolas de ensino privado diferentes. Assim, de uma das escolas (doravante designada por escola A) foram selecionados professores (doravante designados por P) das disciplinas de Matemática, Português, Física e Química, Filosofia e da outra escola (doravante designada por escola B) das disciplinas de Geometria Descritiva, Física e Química, Economia, Biologia e Geologia e Geografia. A caracterização sumária dos sujeitos encontra-se representada na figura 1.

Fig. 1 . Caracterização sumária dos sujeitos selecionados para o estudo



Fonte: elaboração própria

A opção por desenvolver o estudo com docentes do ensino privado prendeu-se com o facto de, neste tipo de instituições, os professores sentirem uma maior pressão, por parte das famílias e das próprias escolas, para contribuir para um bom desempenho dos alunos nos exames nacionais.

3. Apresentação e Discussão de Resultados

3.1. Perceções sobre a influência dos exames nacionais na forma de planificar, ensinar e avaliar

A unanimidade dos professores entrevistados considera que os exames nacionais exercem uma forte influência na atividade docente, tanto na forma de planificar, como no modo de ensinar e avaliar. Assim, não deixa de ser curioso que, logo a montante, nomeadamente na planificação das aulas, se note a forte influência dos exames. Esta condição, desde logo, materializa-se quando os professores procedem à escolha dos conteúdos a lecionar, sobrevalorizando os que tendem a ser avaliados em exame e desvalorizando, ou mesmo eliminando, aqueles que não o são. De referir que esta opção não é muitas vezes consentânea com aquilo que o professor acredita ser o melhor para os alunos.

Tudo é virado e direcionado para preparar alunos para isso [exames] – AP1

(...) ir ao encontro daquilo que o exame pede porque é para isso que nós estamos formatados – AP2

Eu dou aulas em função do exame nacional. Ponto. – AP3

Há partes do programa que eu passo um pouco ao lado porque sei que não fazem parte do exame (...) – BP1

Como já referido anteriormente, a plena convivência entre uma aprendizagem de qualidade, com a respetiva orientação dada pelo currículo, e os resultados da avaliação externa continua a ser questionável e alvo de alguns constrangimentos.

Já no que diz respeito à prática letiva propriamente dita, não deixa ser curioso a comunhão de expressões referidas pelos professores, deixando antever uma uniformidade de práticas pedagógicas independentemente da área curricular. Assim, termos como repetição, padrão, receita, treino e mecanização foram referidos por

diferentes professores. Esta padronização encontra-se, claramente, refletida em práticas letivas que apelam à mecanização na resolução de exercícios do tipo dos exames. O professor demonstra como principal preocupação garantir que o aluno se encontre preparado para um bom desempenho em exame nacional.

(...) há alturas em que aquilo [aulas] é exercícios, exercícios, repetição. – AP1

(...) formatação para exame obriga-nos a um padrão. – AP2

(...) mas na nossa prática acabamos sempre por nos guiar por ali porque sabemos que aquilo tem resultado, é a receita e nós vamos seguindo a receita – AP2

Ajudá-los com as táticas, como treinadora – BP3

(...) o raciocínio está desenvolvido para poder treinar o tal treino mecânico para exame – BP4

É incontornável reparar que nas expressões utilizadas pelos professores se encontra subjacente ou mesmo explicitamente o conceito de “treino”, como se se tratasse de um jogo marcado para um determinado momento. Impõe-se colocar a seguinte questão: atualmente será que um bom professor não é nada mais nada menos que um bom treinador?

A coerência entre a nota interna e a obtida em exame nacional parece ser uma das principais preocupações dos professores que tendem, logo à partida, – com a construção de testes tipo exame – a avaliar o aluno de acordo com os critérios e parâmetros exigidos em exame nacional.

(...) vai ser comparado sempre a nota que nos atribuímos com a nota que ele vai ter em exame – AP1

(...) os testes já são pensados e feitos com estrutura de exame – BP1

O receio de não haver uma diferença tão grande entre nota de frequência e a nota de exame. – BP4

A expectativa sobre a conciliação destes resultados tende a recair sobre o professor, aumentando a sua responsabilização e pressão no processo de avaliação.

Em modo de síntese refira-se que os exames, ao influenciarem o modo como o professor avalia o aluno, tornam-se necessariamente num fator de exclusão, pois não deixam espaço para uma avaliação equitativa que garanta uma aprendizagem e evolução diferenciada dos alunos.

3.2. Influência dos exames nacionais na identidade profissional dos professores

Os exames influenciam a identidade profissional dos docentes. Este é um indicador que surge explícita e unanimemente nos testemunhos de todos os professores entrevistados. Ora, sendo a influência dos exames na identidade profissional docente o grande foco desta investigação, será, naturalmente, de destacar o facto de todos os entrevistados, sem exceção, referirem que enquanto professores de anos de escolaridade sujeitos a exame nacional, se sentem mais distantes dos seus ideais de professor.

(...) sinto-me cada vez mais afastada daquilo que eu quero ser. Acho que não é este o caminho da educação. Não pode ser. Estar só a preparar miúdos. Parece que estamos a fazer bolos. Sempre a mesma forma. – AP1

Foge um bocadinho desse ideal, porque nós aqui estamos com aquela padronização de fazer tudo de forma igual. – AP2

Mais distante, porque a margem de manobra não é grande, ou seja, não posso fazer as coisas à minha maneira. – AP5

(...) numa [em turmas com exame] é a ‘castradinha’ (...) na outra [sem exame] é criar... é ser professora. – BP3

(...) sinto que me estou a distanciar daquilo que eu acho que é o meu ideal de professor, mas sinto-me profissional a cumprir com aquilo que o sistema me pede. – AP4

Não somos alheios ao modo como as organizações escolares podem impor um padrão, anulando ou, pelo menos, diluindo a individualidade de cada professor e, conseqüentemente, a sua própria identidade profissional. No entanto, não será um equívoco no sentido do próprio professor se esconder neste registo para não ter que mobilizar decisões pedagógicas mais amplas e sustentadas?

Assim sendo, é incontornável a seguinte reflexão: será que o exercício da profissão docente tende a reger-se, quase exclusivamente, pela assunção por parte dos docentes de que são obrigados pelo sistema a desistir das suas convicções pedagógicas em prol de um ensino para o exame?

Para Alves e Raposo (2013, p.28), “Os professores são um produto das escolas onde trabalham, e são também, simultaneamente, produtores dos seus próprios contextos de trabalho.”

Ainda nesta categoria de análise de dados, outro indicador surge com uma clarividência que exige, a nosso ver, uma intensa e cuidada reflexão. Os professores sentem-se pressionados quando lecionam anos de exame. De facto, de oito dos dez professores entrevistados ao responderem à pergunta - “Como se sente enquanto profissional quando leciona anos de exame?” - utilizaram expressões que remetem para um estado emocional de elevada pressão e responsabilidade. Sendo professores de instituições privadas, estes sentimentos agudizam-se, pois, os resultados obtidos pelos alunos nos exames, poderão fazer parte da avaliação de desempenho docente, ainda que de um modo informal.

Literalmente, à prova [enquanto professor que leciona anos de exame] – AP1

Pressionada (...) não devia, mas infelizmente está a acontecer isso [validação do desempenho em função dos exames] – AP5

Pressionada. Com grande peso de responsabilidade – BP1

Stressada, ansiosa, igualzinha aos alunos. Com receio que se chegue ao fim e não consiga. – BP4

Em stress constante. – BP5

Parece-nos que os exames nacionais suscitam muitas preocupações. No entanto, de igual modo, parece-nos que as principais preocupações pouco se encontram ligadas à componente relacionada com a qualidade das aprendizagens. Assim sendo, é incontornável não atendermos à pressão que os exames colocam, não apenas nos alunos, mas também nos professores, sendo que é uma pressão que não se afigura como particularmente positiva.

4. Conclusões

Sabemos que a avaliação externa é, atualmente, um facto da nossa organização escolar. Não foi propósito desta investigação questionar a sua legitimidade, mas sim deixar bem claro que a relação entre avaliação externa e a identidade profissional docente. Assim, nesta sùmula da investigação pretendemos tentar dar resposta aos objetivos definidos, tendo como base o encontro entre o referencial teórico e os dados resultantes do estudo empírico. Assim, enunciamos, em modo de síntese, as possíveis conclusões deste estudo:

- Os docentes percebem os exames como condicionantes de elevado relevo no modo orientam as suas práticas e metodologias, e portanto, são unânimes em considerar que se sentem mais distantes das suas ideologias pedagógicas.
- Existe uma clara padronização e uniformização das estratégias pedagógicas – mecanização na resolução de exercícios tipo exame – independentemente da área curricular do professor.
- Os professores tendencialmente utilizam o exame nacional como documento orientador para planificar as suas aulas, sobrevalorizando os conteúdos e as competências que tendem a ser avaliados em exame e desvalorizando ou mesmo eliminando aqueles que não o são
- A relação entre avaliação externa e a identidade profissional docente, ao contrário daquilo que seria expectável e desejável, é, muitas vezes, sentida como uma união forçada entre dois corpos estranhos e, aparentemente, de naturezas distintas e até paradoxais.

De referir que as conclusões desta investigação centram-se nas perspetivas dos participantes no estudo, não tendo a intenção de generalizar, mas sim dar significado e interpretação aos acontecimentos numa via que pretende, acima de tudo, convidar à reflexão. Deste modo, parece-nos incontornável deixar as seguintes questões como um desafio a futuras investigações:

- Não será, simplesmente, um equívoco que as decisões pedagógicas dos professores pareçam estar totalmente condicionadas pelo fator “exame nacional”, ajudando a legitimar a permanência dos professores numa contínua e rotineira zona de conforto?
- Como podem os professores “abrir mão” das suas crenças pedagógicas em prol de um exame – único fator a fazer a diferença?
- Como poderão os exames nacionais cumprir com o devido papel de certificação de aprendizagens sem coartar, em concomitância, a tão desejada liberdade pedagógica que o professor reclama?

Acreditamos que a mudança estará numa progressiva transformação das escolas em organizações aprendentes que se constituam como comunidades de aprendizagem profissional nas quais a identidade docente se construa a partir de uma constante monitorização das práticas pedagógicas, rumo à sua otimização e não a partir de fatores externos que tantas vezes são usados para legitimar uma constante (e preocupante) desprofissionalização docente.

5. Referências

- Alves, J., Raposo, A. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, pp. 27-47.
- Alves, J. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas* Porto: Universidade Católica Editora
- Amado, J., Freire, I. (2014). *Estratégias Gerais de Investigação: Natureza e Fundamentos. Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Garque, K.C.G.D (2007). Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: Muller, S.P.M (org.) *Métodos para a pesquisa em ciências da informação* (p. 107-142). Brasília: Theasaurus
- MEC - Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria-0>
- MEC - Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In M. C. Roldão & L. Alonso (Coord.), *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão* (p. 13-25). Coimbra: Edições Almedina.
- Ventura, G. (2014). *Seminário Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens: Painel Avaliação Externa e Práticas Docentes* (p. 90-95). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

AMBIENTE(S) DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PERCEÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Ilda Freire-Ribeiro¹, Elza Mesquita²

ilda@ipb.pt, elza@ipb.pt

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

²Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

O ambiente de aprendizagem expressa claramente as intenções do professor que, recorrendo à planificação, concebe e desenvolve o currículo e circunscreve as atividades, com o objetivo de facilitar às crianças a construção de novas aprendizagens. O ambiente envolve amplas dimensões (temporal, espacial, relacional, recursos e estratégias) que, no seu conjunto, poderão contribuir para tornar o espaço educativo mais apelativo e facilitador de motivação e participação. O estudo apresentado desenvolveu-se com oito estudantes, do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), de uma Escola Superior de Educação do nordeste de Portugal. Teve como principal objetivo perceber a importância que os estudantes (futuros professores) atribuem ao ambiente de aprendizagem e a influência que o mesmo poderá ter, quer na fomentação disciplinar quer na construção de uma relação pedagógica positiva participante e cúmplice. A recolha de informação assentou na técnica do inquérito, através da aplicação de um questionário com questões abertas. O estudo seguiu o paradigma de investigação qualitativa e da análise de conteúdo dos dados. Salienta-se que estes estudantes (futuros professores) valorizam ambientes de

aprendizagem inovadores e significativos, procurando estimular comportamentos positivos através de uma boa gestão da relação pedagógica.

Palavras-Chave: ambientes de aprendizagem, percepções dos futuros professores do 1.º CEB, relação pedagógica, prática pedagógica.

1. Introdução

O ambiente e a “cultura da escola” (Amado, & Freire, 2009, p. 11) determinam, em certa medida, o tipo de comportamentos e de interações que se desenvolvem no seu interior. A existência de um ambiente em que se vivencia a competição, a rivalidade e o desencontro, em vez de valores como a amizade e a cooperação estará mais propícia à existência de momentos de ameaça, de confronto, de indisciplina. As regras de funcionamento e de convivência estão intrinsecamente relacionadas com o ambiente da sala de aula, assim como o desvio à norma e a fuga ao que está estipulado. No dia-a-dia da escola ouve-se, constantemente, falar de situações disruptivas cujas causas são consequência de múltiplos fatores, nomeadamente individuais, sociais, psicológicos, comunicacionais e motivacionais.

Geralmente as situações disruptivas estão associadas à gestão de sala de aula e ao processo de aprendizagem, nomeadamente com as práticas letivas (Amado, 2000; Estrela, 2002). Nesta perspetiva o professor e a forma como este constrói o ambiente de sala de aula tornam-se a pedra angular deste processo. A ideia de um professor ancorado a práticas mais tradicionais não se compadece com a escola atual que se quer dinâmica, com crianças ativas e participativas. E, assim, compete ao professor a adoção de práticas holísticas e inovadoras, que fomentem atitudes mais positivas e o gosto pela aprendizagem, na procura constante de um ambiente agradável e estimulante. Um professor deverá estar preparado para assumir o compromisso de promover um dos princípios identificados pela UNESCO como grande desafio para o século XXI, que é “Aprender a conviver” (Delors, et al., 2005, p.83).

E é neste contexto que tecemos a nossa pesquisa, com a qual pretendemos perceber a importância que os estudantes (futuros professores) atribuem ao ambiente de aprendizagem e a influência que o mesmo poderá ter, quer na fomentação disciplinar quer na construção de uma relação pedagógica mais positiva.

2. Ambiente(s) de aprendizagem: o clima na sala de aula

A sala de aula deve ser um espaço único, particular e plural, um lugar onde se cruzam necessidades, aspirações e interesses. Em cada sala de aula o clima, ou ambiente educativo, que se faz sentir interfere na aprendizagem (Lemos, 2018). Num ambiente salutar, a aprendizagem será de maior sucesso, pois podem ser expressos sentimentos e necessidades, sem recurso à formalidade ou à força (Curwin, et al., 2008), e as regras estão alicerçadas em valores em relação aos quais as crianças se reveem, motivando-as a segui-las.

A construção de um ambiente relacional positivo está diretamente implicada com a afetividade, a compreensão e a interação, mas também com a definição de regras, não impostas, mas discutidas e decididas por todos, quer por crianças quer por professores (Estrela, 2002). A clareza das regras, a sua justeza, adequação e funcionalidade são aspetos que distinguem as escolas onde se vive um ambiente social e de trabalho positivos. O estabelecimento e monitorização das regras são fundamentais para a gestão da aula. Portanto, a relevância que se atribui, ou não, às regras poderá ser determinante para que o processo de ensino e aprendizagem se desenrole com a eficácia e normalidade desejada (Amado, & Freire, 2009). Neste sentido, importa, no processo de elaboração e negociação das regras, procurar envolver as crianças para que as compreendam e as aceitem (Estrela, 2002). No entanto, o estabelecimento de regras e a obtenção de um consenso geral sobre o que foi determinado não se torna tarefa fácil, talvez pela diferença de perspetivas que o acordo das mesmas poderá ter, ou não. Sobre esta matéria Amado e Freire (2009) são de opinião de que em relação “às exigências e ao objeto das regras; frequentemente são tidas (...) como anacrónicas, extemporâneas, descabidas ou, até mesmo, impossíveis de cumprir” (p.17). Porém, é amplamente reconhecido que se as regras estiverem bem definidas é situação *sine qua non* para se obterem melhores resultados e alcançarem os objetivos previstos (Amado, & Freire, 2009; Estrela, 2002; Amado, 2000). Além disso, “um pequeno conjunto de regras ajuda [a criança] a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si [mesma] como propósitos e objetivos a alcançar” (Amado, 2000, p.12).

Uma sala de aula com um clima dito “saudável” poderá proporcionar um ambiente mais positivo, promotor do sucesso educativo e favorecedor de uma aprendizagem mais ativa, significativa e socializadora, o que estimula o envolvimento das crianças

nas atividades de aprendizagem. Uma criança motivada e interessada está, certamente, mais serena e satisfeita contribuindo para um ambiente em que não é necessário recorrer à punição nem ao controlo. Será uma criança com um comportamento assertivo, disciplinado e interessado.

Segundo Stall (1991, cit. por Morgado, 2003) numa sala de aula com um bom clima social observam-se: (i) padrões elevados de comunicação entre as crianças e entre crianças e professor; (ii) elogios e reforços; e (iii) atitudes e expectativas positivas para com as crianças, demonstrando também interesse por elas enquanto pessoas. Assim sendo, promover um clima de sala de aula positivo poderá ser sinónimo de promover a confiança das crianças na sua aprendizagem e desenvolver as suas capacidades e competências.

3. A relação pedagógica: professor-criança

A relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, e segundo Estrela (2002), consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “ato pedagógico” (num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-criança-turma (agentes bem determinados) (p. 36). São relações transversais que dizem respeito ao perfil humano do professor, às suas atitudes decorrentes dos seus valores cívicos e éticos. Vão muito além do ensinar. Posiciona-se na dimensão do saber-ser.

O clima, vivido e experienciado na sala de aula deve-se essencialmente às interações entre o professor e as crianças. No entanto, sabemos que são relações pautadas pela sua assimetria, uma vez que dependem, em grande parte, das ações do docente e não tanto das das crianças. Todavia, Silva e Neves (2006) alertam no sentido de reconhecermos que “nenhum ator [envolvido no processo de ensino e aprendizagem] está completamente desprovido de poder” (p.11), acrescentando as autoras que as crianças também “dispõem de uma pequena parcela de poder, embora esta seja, sobretudo, de natureza informal, já que se trata de um poder que não é legitimado nem pela instituição-escola, nem pela sociedade” (p.11). Desta forma, e através deste poder informal, que é um “poder de grupo” (Silva, & Neves, 2006, p.11), quanto maior for o número de crianças envolvidas num dado incidente crítico, mais reduzidas serão as assimetrias criadas pelas relações de poder entre o professor e a

criança. Logo, o papel do professor será determinante pelo que será imprescindível agir de forma a proporcionar um clima positivo.

A dimensão relacional encaixa-se na forma como o professor gere o poder dentro da sala de aula e com a capacidade de comunicar uma imagem de justiça e de compreensão na relação com todas as crianças (Amado, & Freire, 2009). Ora, situações disruptivas podem ocorrer quando não existe uma gestão equilibrada. Esta gestão, que se traduz “numa complexa combinação de estratégias usadas pelo professor, na tentativa de fazer passar uma determinada imagem de si mesmo” (Amado, & Freire, 2009, p. 40), assenta, segundo os autores, em quatro aspetos: o autoritarismo, a permissividade, a indiferença e a assertividade.

Se por um lado as crianças esperam que os professores manifestem a sua autoridade e poder, por outro, o autoritarismo, caracterizado por um grande distanciamento afetivo, é visto de um modo negativo. Embora, inicialmente, este possa criar condições para a disciplina, pelo medo que cria nas crianças, acabará por se transformar numa série de desvios. Para estes investigadores, pior que o autoritarismo é a permissividade, pois sendo um impedimento à aprendizagem, dá lugar a situações de descontrolo na aula. A indiferença é uma “característica de professores perfeitamente desmotivados (...) que procuram não ser incomodados” (Amado, & Freire, 2009, p. 39) e perpetuar formas de “dar” aulas em que pouco se aprende. Do ponto de vista positivo, a assertividade é uma característica do professor que respeita as crianças e se faz respeitar e com o qual se pode ter uma conversa sobre temas alheios à disciplina, mas do interesse da criança.

Criar e manter uma boa relação entre o professor e a criança contribui para um clima de aula positivo. Contribui também para que a criança goste de estar na sala de aula e ganhe gosto pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela escola. Como tal, quanto melhor a relação interpessoal do professor maior será o empenho, o envolvimento e a participação das crianças na sala de aula.

4. Opções metodológicas

Optou-se por uma metodologia qualitativa recorrendo ao inquérito por questionário, com questões abertas, a um grupo de 8 (oito) estudantes da formação inicial de professores, que se encontravam a terminar o mestrado profissionalizante para o

ensino em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, numa Escola Superior de Educação do norte de Portugal. A ideia em conceber questões abertas prende-se com o facto de querermos conhecer opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas dos estudantes (futuros-professores) inquiridos. Os discursos foram submetidos a uma análise de conteúdo que resultou num *corpus* de análise que a seguir iremos apresentar e analisar, embora de uma forma sinóptica.

5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

O ambiente de aprendizagem, como já vimos, depende, quase exclusivamente, do professor e da sua maneira de encarar o processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de um estudante é imprescindível “criar espaços, adaptando-os às necessidades e interesses do grupo de forma que estes sejam flexíveis, acolhedores e motivantes proporcionando-lhes interações diversificadas” (F2). No que diz respeito à escolha do espaço de ensino-aprendizagem os testemunhos dos estudantes revelam que a sala de aula era o local mais recorrente para lecionar, havendo mesmo a indicação que “este é o local mais propício para uma aprendizagem mais concentrada e aplicada” (F3). Esta ideia de sala de aula é encarada mais como um lugar de trabalho do que como um espaço com vida, com crianças com vontade própria e formas de ser diferenciadas. Talvez seja uma ideia preconcebida por parte dos estudantes (futuros professores) e que precisa de ser (des)construída no sentido de se perceber a sala de aula como mais um espaço plural, entre muitos, onde a aprendizagem acontece, valorizando tanto os espaços formais como os não-formais e informais.

Da análise dos discursos pode verificar-se que as crianças, com exceção de uma turma, não tinham qualquer influência na escolha ou seleção do espaço onde a atividade acontecia, pois, tal como afirma um estudante, “em relação ao espaço onde foram realizadas as atividades, não foi dada a possibilidade de escolha do mesmo às crianças” (F4). Antevê-se no *corpus* discursivo e reflexivo que a escolha era da total responsabilidade da docente titular, uma vez que emerge de uma das narrativas que “as crianças eram limitadas ao espaço que tinham” e que “enquanto estagiárias”, não tinham “possibilidade de alterar o ambiente físico ou espaço de trabalho” (F5).

A pouca autonomia do professor-estagiário para alterar ou sugerir mudanças no ambiente era uma situação que acabava por condicionar e constranger e, de certo modo, perpetuar o modo de agir e de fazer do professor-estagiário, que se espelhava na ação do(a) professor(a) cooperante, limitando-o na sua ação. Por outro lado, o próprio estudante também adotava uma postura menos flexível reconhecendo que “as crianças não tiveram oportunidade de escolher o espaço onde pretendiam realizar as atividades”, pois era ele “que indicava quando íamos fazer uma atividade no exterior” (F3). Refletindo sobre esta postura mais rígida o estudante acrescenta ainda que, neste aspeto, sentia “que o grupo foi limitado na sua escolha, pois não lhe foi dada a oportunidade”, permanecendo “a maior parte das vezes em sala de aula” (F3).

Dois estudantes que formavam um par pedagógico (F2 e F8), com uma experiência numa sala de aula organizada para um ensino cooperativo e inovador, referem que não sentiram necessidade de sair da sala:

Era óbvio que com uma sala tão propícia a uma aprendizagem mais inovadora, por vezes, não era necessário sairmos daquele espaço, contudo salientamos que existiram algumas atividades que foram dinamizadas no exterior ou em outros locais da escola, sendo que também as crianças relativamente às suas apresentações dispunham a sala de forma a valorizar mais a sua exposição (F8).

Houve ainda alguns pares pedagógicos (F1 e F7; F5 e F6) que referiram a ida constante à biblioteca escolar como sendo um local diferente da sala de aula. Os estudantes, ao assumirem o estatuto de professores-estagiários conseguiram perceber o papel potenciador deste espaço no desenvolvimento de competências de literacia e, não raras vezes, planificaram atividades lúdico-pedagógicas que aconteceram na biblioteca escolar.

A falta de disciplina, associada a atividades que fogem à normalidade diária na escola, foi também apontada várias vezes nas reflexões, como sendo um dos aspetos que contribuiu para a decisão de ficarem na sala de aula, pois, e tal como afirma um estudante, “nas vezes que levei as crianças ao exterior manifestaram, em parte, mau comportamento e (...) agitação” (F3).

Atualmente é comum ouvirmos falar de indisciplina e de dificuldades em controlar o grupo de crianças. Os estudantes também se referiram a estes aspetos como “uma

questão complexa” uma vez que, na sua opinião: “há crianças que os adultos não conseguem ter autoridade nenhuma e há crianças em que se verifica a sua autoridade face a um adulto” (F1); “relativamente ao controlo e gestão do grupo demonstrou-se um processo um pouco complexo, pois em algumas atividades proporcionavam maior discussão e como eram crianças muito participativas era complexo gerir essas mesmas discussões” (F6).

O par pedagógico (F3 e F4) refletiu sobre os comportamentos do grupo dizendo que era uma turma particularmente difícil no que dizia respeito à falta de disciplina e, por isso, “frequentemente requeria um grande controlo e regulação” (F4), acrescentando que “o grupo, ao longo do estágio, revelou ser difícil de se manter atento e controlado a nível comportamental” (F4). Segundo o mesmo estudante “era frequente [as crianças] levantarem-se para brincar com os colegas, recolher objetos caídos no chão e entregar trabalhos, o que originava complicações relativamente ao cumprimento das regras da sala de aula” (F4). Parece-nos, da análise discursiva, que este ambiente de aprendizagem, por vezes, se revelava contrário ao desejado, ou seja, “oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares” (Estrela, 2007, p. 24). Os discursos remetem-nos para a consideração de que estes comportamentos frequentes e que perturbavam as atividades se situam no primeiro nível de indisciplina considerados por Amado e Freire (2009), que engloba as infrações às regras de trabalho e produção na aula. Os desvios ao que está estipulado referem-se a comportamentos considerados não adequados ao bom funcionamento da aula e que se traduzem em, por exemplo, conversas paralelas, risos, deslocações não autorizadas, falta de pontualidade, falta de material e atividades fora da tarefa prescrita.

Na verdade, as crianças não cumprem as regras que não entendem ou que não ajudaram a construir (Amado, & Freire, 2009; Estrela, 2002). E, como tal, a falta de consenso e o facto de as regras poderem não ser aceites ou serem impostas pelo professor faz com que seja mais fácil adotar atitudes disruptivas, contraditórias e constantes, que os estudantes ainda não sabem bem como controlar. Os comportamentos apontados como mais frequentes prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, perturbando o ambiente da aula, mas, no entanto, não são considerados muito graves. Salientam-se, entre eles, a falta de atenção e as conversas paralelas que são comportamentos que acabam por ser desagradáveis, mas apenas devido à sua persistência e frequência.

Os estudantes questionam também a sua própria autoridade na sala de aula afirmando que “é mais complicado para um [professor] estagiário, porque se a criança não respeita o professor titular, será que vai respeitar um estagiário?” (F1). Refletem também sobre o facto de as crianças obedecerem mais facilmente ao professor titular do que ao professor estagiário.

Em situações de conflito, e no que respeita à punição ou restrições que limitassem os incumprimentos, os estudantes optavam por impedir as crianças de “participar nas atividades e não serem solicitadas para responder às questões” (F4), assim como deixar apenas “responder ao questionado quem tivesse o dedo no ar” (F3) ou mesmo “quando as crianças falavam todas ao mesmo tempo e não ouviam” o que estavam a dizer e ficavam “em silêncio por breves instantes e em algumas situações”, nomeadamente depois de terem chamado a atenção ignoravam “o que a criança dizia para que as outras pudessem participar” (F6).

Salienta-se a reflexão positiva de um estudante ao dizer que “nunca foi necessário colocar restrições, pois sempre foi possível termos tempo de trabalho e tempo lúdico” (F8). É evidente, sobretudo nas falas de um par pedagógico (E2 e E8), a motivação existente no grupo, aspeto que contribuía para que não houvesse lugar à indisciplina.

Os estudantes refletem, mais uma vez, sobre a sua situação de estagiários sublinhando, por exemplo, o seguinte: “como estagiária não podia colocar muitas restrições, mas ao longo do tempo consegui que as crianças estivessem mais concentradas e que tivessem com mais atenção ao seu comportamento para que houvesse um bom ambiente de aprendizagem” (F5). Decorre também dos discursos dos estudantes uma efetiva preocupação em proporcionar um ambiente positivo e refletir conjuntamente sobre comportamentos, de modo a diminuir situações arbitrárias e motivando o grupo para as aprendizagens, pois “embora as crianças tivessem sido chamadas à atenção, estas restrições não foram colocadas em prática, visto que se revelou fundamental a participação de todas favorecendo assim as suas aprendizagens” (F4).

Na tentativa de procurar soluções para algumas situações de desvio e de alguma perturbação da dinâmica da aula, um estudante foi bem claro ao afirmar que

a verdade é que nunca houve uma situação de extremos em que fosse necessário intervir de forma mais drástica e, por isso, no dia a dia ia controlando o grupo através da fala e de os

fazer colocar-se no papel do outro, pois se queremos que nos escutem temos que ser capazes de escutar e respeitar as opiniões dos outros (F1).

Ainda sobre esta matéria alguns estudantes (F3, F4, F5 e F8) dizem ter recorrido à variação do tom de voz (falando mais baixo) para manter a turma mais calma e focada ou até mesmo socorrendo-se, por exemplo, da música: “muitas das vezes, quando sentia que ninguém me ouvia devido às conversas paralelas da turma, cantava uma canção e de facto ajudava a que o ambiente ficasse mais calmo, porque eles também começavam a cantar e gerava-se harmonia” (F3).

A motivação da própria criança para as aprendizagens é também considerada pelos estudantes como uma forma de existirem situações menos próprias, pois assim, e quando “a forma de abordagem fosse diferente, ou seja, mais lúdica com materiais e espaços diferentes, as crianças mostravam uma maior motivação pela participação nas atividades” (F2), sublinhando que “todas as crianças têm diferentes maneiras de lidar com diferentes situações, por isso é importante criar um clima individual para que elas se sintam bem, com motivação para aprender” (F2).

Um aspeto que importa ainda sublinhar é a ideia de dar voz à criança, procurando os estudantes formas de superação de conflitos e de controlo dos comportamentos sem necessidade de recorrerem à punição. Ou seja, em alguns momentos, referidos pelos estudantes, através do diálogo e da reflexão conjunta, dava-se “oportunidade às crianças de serem elas próprias a perceberem que naquele momento a atitude não estaria a ser a mais correta” (F8). O facto de se estimularem comportamentos considerados mais adequados, tal como assume este estudante, ajuda a capacitar/persuadir as crianças a pensarem sobre eles e a adotarem esses mesmos comportamentos.

6. Considerações finais

O ambiente de aprendizagem, mais propriamente a relação existente entre os membros que se englobam no processo de ensino-aprendizagem, é determinante para o sucesso educativo. Verificamos que um ambiente hostil, no qual a indisciplina ocupa lugar de destaque é pouco favorável ao bom desenvolvimento de

competências pessoais e sociais nas crianças e, por conseguinte, à condução de uma boa aprendizagem.

Segundo Silva e Neves (2006) a resolução acertada de problemas de indisciplina contribuirá para a qualidade do sistema educativo e, como tal, constituir-se-á um desafio para qualquer professor (em formação ou de carreira), o que enriquecerá, certamente, o desenvolvimento da sua prática.

Dos discursos analisados sobressai a ideia de que os estudantes (futuros-professores) se preocupam com o ambiente relacional procurando estabelecer relações positivas com todas as crianças, levando-as ao sucesso educativo, tal como referem Curwin et al. (2008) “building relationships is the golden key to success with all students” (p.62).

Quatro aspetos parecem merecer uma maior atenção na análise dos discursos: (i) o controlo dos comportamentos, como preocupação dominante, a evidenciar que a indisciplina ainda é um dos problemas com que os professores se confrontam em sala de aula; (ii) a difícil gestão dos comportamentos que envolve controlo e, por vezes, punição (embora não se sintam os estudantes com autoridade para o fazerem); (iii) a estimulação de comportamentos positivos através de uma boa gestão da relação pedagógica; e (iv) a constante motivação das crianças alcançada através de estratégias diferenciadas e práticas inovadoras.

Sublinha-se que a formação inicial deverá incidir sobre aspetos como o ambiente educativo, particularmente sobre as relações educativas e sobre os processos que lhe são inerentes, por forma a contribuir para que os futuros professores possam enfrentar, de modo mais eficaz, situações disruptivas, com as quais se confrontam diariamente na sua prática profissional.

7. Referências

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola - Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Delors, J., et al. (2005). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação. (9.ª Ed.) Porto: Edições Asa.

- Curwin, R., L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions*. Virgínia: ASCD Member Book.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Lemos, P. (2018). (Des)Encontros com a Indisciplina. *Revista de Educação. Geográfica |UP*, n.º 3, 7-38. Universidade do Porto.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In Fundação Francisco Manuel Fernandes (Ed.), *Indisciplina na escola* (pp.39-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Coleção Teses/11. Lisboa: Edições I.S.P.A.
- Silva, P., & Neves, I. (2006) Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19 n.º 1, 5-41. Acedido em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf>

RITUAIS DE INTERAÇÃO NA DOCÊNCIA: ARQUEOLOGIA DA RECIPROCIDADE AÇÃO/REAÇÃO

Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral¹

juzarte.vera@gmail.com

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

O ponto de partida deste projeto de trabalho é elencar, numa perspetiva diacrónica recente, o papel dos rituais de interação na ótica do docente, abordando a sua complexidade e o seu papel na educação.

Num contexto de emergência de novos saberes, com o crescente individualismo e a ideia de autodeterminação do sujeito na sociedade moderna, alguns teóricos acreditam que os rituais são desnecessários, podendo ser substituídos por outras práticas sociais, enquanto para outros, a vida em comunidade implica a ritualização. Assim, importa verificar, se os rituais espelham as estruturas e os valores sociais, ou como são usados para descodificar a dinâmica comunicacional, evidenciar os aspetos práticos e performativos que ajudam as comunidades a formar-se, a manter-se e a negociar os seus conflitos. Resumindo, pretende-se aferir se as instituições educativas incluem o papel dos rituais de interação nos seus objetivos, práticas, valores e normas.

Por outro lado, paralelamente ao objetivo de partida, será abordada a questão da autoridade no quotidiano escolar, nos seus aspetos intrínsecos à docência, apurando se o professor vê a autoridade reforçada quando estabelece com os alunos, relações baseadas no respeito mútuo, diálogo, confiança. Procurar-se-á

perceber como a autonomia do aluno, enquanto conquista individual e coletiva, se relaciona com aquela autoridade.

Em termos metodológicos, para além da consulta de registos documentais, pretende-se estabelecer o confronto entre os atuais e antigos atores na sala de aula, através de entrevistas, textos reflexivos e grupos de discussão focalizada, de acordo com as características de um trabalho predominantemente de tipo qualitativo.

Palavras-chave: Arqueologia da docência; Poder e autoridade na docência; Relação professor-aluno; Rituais de interação.

1. Objeto de pesquisa

O objeto principal que constitui este estudo desenvolve-se a partir de uma investigação teórica e empírica sobre o conceito de ritual na relação professor/aluno em cenário escolar. Numa perspetiva diacrónica, pretende-se constatar como os rituais atravessam os tempos e se manifestam nas práticas letivas, tendo em conta as relações de autoridade, poder e saber e como podem influenciar a relação entre professor e aluno. Será pesquisada a pertinência da utilização dos rituais, como normas que legitimam a ordem social existente, como produto cultural e referência coletiva, ora banidos ora defendidos por autores recentes e aplicados ao contexto de sala de aula.

2. Estado da arte

2.1 Quanto à arqueologia da reciprocidade ação/reação

A característica dominante da educação dos povos primitivos pautava-se pela adaptação passiva da criança e do jovem à autoridade paterna, sem questionar e na repetição de rituais sociais. Conforme a herança cultural evoluía em complexidade, a instrução tornar-se-ia mais formal permanecendo inalterado o princípio básico: a criança aceitava passivamente os ditames do mestre, característica ainda dominante da educação dos anos 30, estabelecida em quatro dimensões: currículo, métodos de ensino, desenvolvimento de atitudes conducentes à obediência e relações entre

professor e aluno (Brown, 1939, pp.205-207). Coloca-se então a questão da noção de Autoridade, que, na perspectiva de Hegel, “se reduz à relação de autoridade entre o mestre e o escravo (o vencedor e o vencido), o primeiro, pronto a arriscar a vida para se fazer ‘reconhecer’, o segundo, preferindo a submissão, à morte” (Kojève, 2004, p.50). Segundo o mesmo autor, “infelizmente” (p.50), apenas esta teoria recebeu a devida relevância.

Também Sampaio Bruno (1947) analisa os rituais autoritários na escola recordando a sua infância: “No colégio onde cursei não havia limite diário para a bolaria e se quisesse dizer quantas palmatoarias apanhei...” (p.52), concluindo que os brandos costumes nacionais são um mito e contrariamente a outras civilizações, “...desde pequeninos, os portugueses são educados no terror, na humilhação, na covardia, no fetichismo pelo superior...” não apenas na Escola mas por tradição, pois, “nas nossas aldeias, moer um filho com pancadaria chama-se dar-lhe criação” (pp. 51-52).

Contrariamente, Platão define a verdadeira Autoridade como justa e legítima, devendo emanar da justiça e da equidade. “Toda a ‘Autoridade’ com outro carácter, não é mais que uma pseudo-autoridade, que, na realidade não é mais que a ‘força’ mais ou menos bruta” (Kojève, 2004, p.50).

Numa época em que o paradigma educacional referido por Brown era o aceite e aplicado, Sebastião da Gama (1958) através de uma abordagem diferente, encara a relação professor/aluno como um “ato de amor”, segundo o qual o professor deve ter as “mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita.” (p.126). Numa perspectiva platónica de autoridade justa e equitativa, o autor defende, no seu “Diário”, que a autoridade implica negociar com os alunos: “...mas ponho a condição ‘sine qua non’, se os rapazes aceitarem também” (p.52). Ainda sobre a violência transportada pela autoridade, Sebastião da Gama refere a violência psicológica de alguns rituais e vícios hereditários que passam de geração em geração por culpa dos professores e aceites/exigidos pelos alunos, como os trabalhos de casa e corrigir a tinta vermelha os exercícios feitos “por vezes com esforço, amor e convicção”, “...a tinta vermelha lembra-me sangue a escorrer de feridas” (pp.101-103). Concluindo, o aluno deve acreditar no professor e o professor deve ser “a lição em pessoa” (p.127), não o mero transmissor de conhecimento escrito e cumpridor de normas.

Assim, surgem ensaios, na relação pedagógica mas também no sistema de ensino, no sentido de “formar no solo en el aspecto cognitivo, sino también en el emocional” (Ariza-Hernandez, 2017, p.208) com a proposta de se potenciar no programas de formação dos professores “las prácticas amorosas y afectivas en las relaciones con los estudiantes”, e de serem estabelecidos, ainda segundo a mesma autora contemporânea, vínculos com os alunos, onde vigorem o respeito, a fraternidade e a equidade. Refere também a autora, que o professor surge como o agente potenciador de seres humanos com conhecimentos, habilidades cognitivas, comunicativas e emocionais.

Contudo, no seguimento do paradigma evolutivo tradicional, segundo Fleuri (2001), tanto a educação autoritária quanto a liberal afirmam-se contribuindo para a manutenção da estrutura social de classes, favorecendo a reprodução do autoritarismo, “por causas (...) sobretudo de ordem estrutural” (p.92), refletido na relação professor/aluno e que impede o segundo de desenvolver “uma aprendizagem significativa e crítica.” (p.89). Segundo o mesmo autor, a Escola é uma instituição submetida ao Estado que por sua vez é controlado por grupos económicos dominantes. A condição para estes grupos dominarem, é que o povo aprenda a trabalhar de modo passivo e alienado.

Bourdieu (1989), a propósito de poder simbólico, afirma que as ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentá-las como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo (p.10)

Esta permanente utilização da “autoridade” pelo professor é afinal transversal aos tempos e manifesta uma ação que exprime força, persuasão, controle e regulação, determinante para o estabelecimento de uma relação de saber e poder que se articulam na instituição escolar e Michel Foucault (2014) traz importante contribuição para análise destas relações no campo educacional (Foucault, 2014) e correspondente simbolismo (Bourdieu, 1989).

“Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não supõe e constitui ao mesmo tempo relações de poder [...]. Em suma, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber útil ou reativo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e dos quais

ele é constituído, que determinam as formas e possíveis áreas do saber.” (Foucault, 2014, pp. 36-37).

Questão 1 - Os velhos paradigmas ligados a mecanismos baseados na relação de poder professor/aluno prevalecem na escola atual?

Volvido pouco mais de meio século sobre o articulado exposto por Brown (1939), a perspectiva pós-moderna exprime-se através de dinâmicas e valores relacionais que se diferenciam pela sua fluidez e volatilidade, “caracterizada pelo afrouxamento ou dispersão das hierarquias burocráticas de autoridade” (Bauman, 2011, p. 133).

Aquela referida dispersão de hierarquias de autoridade outorgada em legitimidade social, abre a porta à proliferação da sua manifestação, como demonstrado por L. Beauvois e outros, através da replicação, em jogo televisivo, em 2012 do paradigma de obediência à autoridade de Stanley Milgram a qual, ainda que eticamente controversa, se traduz por: “se uma pessoa é colocada numa situação em que tiver completo poder sobre outro indivíduo, a quem poderá punir tanto quanto quiser, tudo o que existe de sádico e bestial no homem aflora” (Milgram, 1983, p.89). Contrariamente ao que seria a psicologia do senso comum, ou do modo intuitivo, mostra-se, assim, o quanto é exagerado o poder da obediência pela autoridade e como muitas pessoas cumprem tarefas ou dificilmente deixam de as realizar sem as questionar.

Neste sentido, Balta e Szymanski (2012) afirmam resumidamente (p.31) que influenciámos e somos influenciados num sistema de tensões contraditórias e temos de nos mudar a nós próprios, não repetindo comportamentos que nos trazem os mesmos resultados, interagindo em consciência.

No mesmo sentido, Hannah Arendt (2016), reafirmando a hierarquização dos mecanismos exercidos através da relação de poder e a crise constante da autoridade, sempre crescente e cada vez mais profunda no mundo moderno (p.66), expressa contudo, que “a relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm o seu lugar estável predeterminado” (p.67), para mais adiante, referindo-se à crise na educação como de facto o reflexo de uma crise na ideia de autoridade, “ A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita

conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado.” (p.122). Finalmente, esta autora, indo no sentido de uma resposta, patenteia a questão acima colocada da seguinte forma:

O problema da educação no mundo moderno está no facto de, por sua natureza, não poder abrir mão da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (p.123).

Encontrando-se minimamente examinada a questão da autoridade nas relações educador-educando, importa equacionar a questão da interação com os outros. Neste sentido, refira-se Paul Ricoeur (1990), para quem a ação é interação e a interação é competição entre desafios, à vez, rivais e convergentes (p.173). Neste mesmo sentido, explica ainda o autor, que a aprendizagem da narrativa de si, implica, segundo o caso, a admiração/veneração ou o desgosto/repulsa, com as narrativas do outro, aprendendo sobre seus valores e dos que dela participam (p.334). Centrado na visão de Heidegger, o desígnio ético tem como ponto de partida o “cuidado de si”, implicando, na ‘práxis’, viver bem com e para os outros, tendo em conta que o outro também é um ser de iniciativa e escolha e tendo por base a solicitude e reciprocidade, em instituições justas. Nesta perspetiva, o autor não exclui a desigualdade, como a submissão do discípulo ao mestre.

2.2. Quanto aos rituais de interação na docência

Segundo os antropólogos, como refere Meirieu (2015), os rituais fazem parte da sociedade humana, são eles que caracterizam a humanidade a partir do momento em que nossos ancestrais decidem enterrar e honrar seus mortos. Segundo o mesmo autor, não há sociedade nem instituição possível, sem rituais, pois é o ritual que faz a sociedade, reflete os seus valores, expressa os princípios, e, assim, mantém os seres humanos juntos e promove as relações entre eles. Tal como a sociedade, também a criança em contexto escolar e familiar necessita de rituais de estruturação de espaço e de tempo, acompanhados por um simbolismo que permita identificar claramente os limites (Meirieu, 2015).

Nesta perspetiva e tendo em conta as conclusões do estudo efetuado, no qual questionaram os professores sobre o significado do conceito, Vernier &Merri (2015),

concluem tratar-se de uma prática que varia conforme os grupos, as pessoas, instituições, ciências e atividades humanas. Deste modo, sendo o professor um elemento da sociedade, é, também ele, influenciado pela instituição escolar, pela classe social de origem, pela formação universitária e experiências extraescolares que definirão a sua prática ritual. Definem cinco tipos de ritual ou prática:

Práticas ligadas à herança de valores da sociedade trazidos pela escola ao longo da História e que podem corresponder a comportamentos exigidos autoritariamente e sem conteúdo simbólico.

Ligado não só às prescrições oficiais, mas também às diferentes literaturas científicas, como a sociologia, antropologia, a psicanálise e a psicologia do desenvolvimento afetivo. Neste caso, as diferentes formações dos docentes levam a referências e interpretações heterogêneas das práticas rituais na escola.

O ritual e tal como já referira Meirieu (2015), está associado a dispositivos materiais, espaciais e temporais, tal como a entrada e saída silenciosa.

O ritual está associado ao corpo docente da escola, às condições sociais, referindo que o jovem professor é o herdeiro de práticas tradicionais nas quais vê a garantia de estabilidade necessária para ensinar os alunos considerados desinteressados da prática escolar.

Finalmente, refere que os rituais se comprometem com outras variadas funções. (Vernier & Merri 2015).

Afirma ainda Meirieu que os rituais devem ser abertos às mudanças, introduzindo variações:

En premier lieu, le rituel doit être ouvert aux changements et introduire des variations. Par ailleurs, il est performatif en permettant aux participants de changer leurs conduites et leur identité, à partir de leur participation au rituel et de leur contribution au changement du contenu du rituel. De plus, le rituel est social et public et chaque élève peut apprendre par mimesis, en étant attentif à l'activité collective à laquelle il prend part. Le rituel doit également avoir une visée symbolique. Il met alors en relief, par son caractère collectif, l'appartenance de l'élève à la classe et à l'école tout en soulevant implicitement les différents statuts des participants. Enfin, en étant construit autour d'instruments culturels (le livre, le langage, etc.), il symbolise un premier lien entre l'élève et un équivalent profane du sacré, soit le savoir. En effet, les enseignants élaborent un dispositif autour d'instruments culturels avec l'intention de faire acquérir à leurs élèves les prémisses e la lecture, des mathématiques, du début (les jours de la semaine, certaines lettres, certains nombres, certaines tournures langagières, etc.)

Jeffrey (2015) põe em destaque a importância funcional do ritual escolar, entrecruzada com a integração do conceito de estrutura de participação sociológica, contribuindo para a superação de fronteiras disciplinares. Assim, o mesmo autor apresenta três funções dos rituais, elencando-os em três grandes grupos: a) função social, que consiste na promoção da aceitação da ordem social e da hierarquia; adoção de posturas corporais exigidas pela instituição; transmissão de normas e valores culturais da sociedade; desenvolvimento do sentimento de pertença. b) funções de aprendizagem que engloba que implica uma estrutura de participação em três dimensões: comunitária, interpessoal e pessoal. c) funções de linguagem, que consiste em construir o pensamento através da linguagem. (Jeffrey, 2015).

Para expor os fatores que influenciam o comportamento e que formam a identidade quando estamos em contacto com outras pessoas, recorrer-se-á a Erving Goffman (1991) através dos seus ensaios de análise aos elementos rituais na interação social, centrada no esforço necessário para se manter uma atitude coerente diante dos outros. A manutenção de uma “face” correta nas diferentes situações permite dizer que a pessoa age com o porte correto e ao proceder desta forma, as outras pessoas envolvidas naquela configuração passam a tratá-lo com deferência. De modo inverso, os comportamentos socialmente não tolerados provocam a perda da “face”, partindo-se, conseqüentemente, para o descrédito (Goffman, 1991, pp.10-17). O autor particulariza os “atos de componente simbólica” (p.21) como sendo aqueles que permitem o (re)estabelecimento de um “estado ritual satisfatório” (p.21) para os valores sociais em jogo.

Questão 2 - De que forma os rituais de interação podem influenciar a relação entre professor e aluno?

A nova pergunta em debate remete a questão para a apropriação/adequação de rituais pelos atores da escola. Neste sentido, Françoise Hatchuel (2015) considera que “a escola é, sem dúvida, uma organização extremamente ritualizada (...) na educação, talvez até mais do que em outras áreas, podemos interpretar os rituais como maneiras de “conter” emoções, incluindo medo” (pp.94-95). A mesma autora refere ainda, como “eles podem contribuir para a construção do eu dos alunos” e

como “os rituais estabelecem também valores em termos de conhecimento” (pp.94-95).

Numa perspectiva complementar, Jeffrey (2015) contesta os autores da contracultura dos anos 70 e afirma a importância dos rituais que os alunos e os professores põem em prática para a manutenção de uma certa ordem escolar. Estes fixam os comportamentos: os gestos, o saber ser, o saber fazer, um estilo de vestuário, “une composition de soi” (Jeffrey, 2015, p.101), com base em três regras de ritualização: reciprocidade de actos positivos, distância de respeito e expressões corporais (Jeffrey, 2015, pp.104-105).

Em resultado de um inquérito a 316 professores, no estudo já referido, Vannier e Merri (2015) definem-nos como “praxis” com funções variadas quanto ao espaço, tempo, regras, confirmando a sua prática como função reguladora da aprendizagem, atribuindo-lhe pertinência suficiente para enquadrar atualidade e relevância (Vannier & Merri, 2015).

À arqueologia dos rituais, segue-se o reconhecimento de que apenas a regularidade da ação permite que corpo e emoção sejam dominados, para dar lugar à razão e à autonomia intelectual (Zaffran, 2006, p.145).

3. Problema de investigação, questões e objetivos

Considera-se como objetivo de partida para este trabalho, elencar e enquadrar cronologicamente as diversas formas de expressão e de representação usadas como papel central na educação - os rituais e a forma como regem a interação no quotidiano da escola.

Importa expor a variedade de pontos de vista sobre os rituais, procurando abordar toda a sua complexidade e o seu estudo na educação.

Num contexto com importância crescente do individualismo e autodeterminação do sujeito nas sociedades modernas, alguns teóricos que Jeffrey (2015) designa por “Beat generation” (p.102), acreditam que os rituais são desnecessários e substituíveis por práticas sociais (Jeffrey, 2015), porém, segundo o mesmo autor, a vida em comunidade implica ritualização. Para tal, importa verificar, por um lado na forma como os rituais servem para analisar as estruturas e os valores da sociedade (Emile Durkheim, 2013; Victor Turner, Abrahams & Harris, 1997), por outro, na

forma como os rituais são usados para descodificar a dinâmica comunicacional (Clifford Geertz, 2008; Perssons, 2018), o papel dos rituais na manutenção e negociação dos conflitos (Pierre Bourdieu, 2014; Stanley Tambiah, 1979). Em suma, pretende-se deduzir que, através da acção ritual, as instituições educativas inscrevem os seus objetivos, valores e normas, constituindo-se assim um saber ritual prático, pressuposto para as práticas da instituição.

Partindo do conceito de autoritarismo para afirmar a autoridade ancorada no reconhecimento e legitimidade (Arendt, 2016; Bauman, 2001; Kojève, 2004) procurar-se-á perceber como a autonomia, enquanto conquista individual e coletiva, se aproxima da autoridade (Aquino, 2014; Ferreira, 2012), passando pelo advento da internet (Giddens, 2002) e pelo reconhecimento da linha cada vez mais difusa entre lugar do professor e do aluno (Lipovetsky, 2013).

3.1. Questões de investigação

Os velhos paradigmas ligados a mecanismos baseados na relação de poder professor/aluno prevalecem na escola atual?

De que forma os rituais de interação podem influenciar a relação entre professor e aluno?

3.2. Objetivos

Analisar a existência de velhos paradigmas educacionais nos rituais de interação entre professor e aluno na escola atual.

Compreender de que forma os rituais de interação podem contribuir ou dificultar a construção de uma relação favorável à aprendizagem.

4. Descrição detalhada do projeto

O processo de condução deste projeto de investigação, em consonância com o exposto em Merriam e Tisdell (2015), procura saber mais sobre comportamentos do professor em sala de aula, enquadrando uma metodologia qualitativa em estudo interpretativo. Deste modo, permite-se que os indivíduos exponham com liberdade os seus pontos de vista, significados e percepções da realidade. Nas ciências sociais e

humanas, importa o respeito pelos cinco princípios epistemológicos interdisciplinares (Ribeiro, 2018) comuns a qualquer tipo de investigação científica, um dos quais, o princípio da complexidade da condição humana, cujos atributos são a heterogeneidade e a complexidade, sendo constatável que os indivíduos funcionam em dimensões distintas com um certo grau de autonomia entre si (pp.30-31).

4.1. Participantes

Os participantes do estudo serão divididos em quatro grupos e inquiridos, individualmente ou em conjunto, através de: entrevistas individuais (N = 10), de texto reflexivo (N=10) e grupos de discussão focalizada (N=10), num total de 120 pessoas.

Grupo 1- Professores em exercício em escola de 3º ciclo e Secundário que trabalham com adolescentes;

Grupo 2- Antigos professores de diversas escolas e de diferentes níveis de ensino com mais de 65 anos, inquiridos sobre os seus papéis como alunos e professores em diversas épocas;

Grupo 3- Estudantes do ensino secundário, cuja faixa etária se situa na adolescência, etapa em que apresentam melhores capacidades de análise das situações sobre as quais serão questionados;

Grupo 4- Antigos estudantes de diferentes gerações e níveis de escolaridade cujas perspetivas sobre os rituais e a autoridade serão específicos dos seus tempos e contextos.

4.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Este estudo recorrerá a:

- **Análise de documentos** - Revelam os fenómenos sociais em estudo constituir-se-ão como um indispensável ponto de partida. Estas fontes pré-existent, serão as fontes secundárias que permitirão uma relação diferida com o fenómeno em estudo, através da análise qualitativa do seu conteúdo. Incluem-se referências a rituais nos regulamentos e normas escolares. Também as fotografias, os registos de jornal, os periódicos e livros,

nomeadamente manuais escolares de épocas distintas, servirão como fontes ou bases para a investigação histórica ou diacrónica do fenómeno social em estudo em diversas épocas.

- **Entrevistas** semiestruturadas - Serão elaborados quatro guiões diferentes, tendo em vista a preparação de um conjunto de perguntas abertas interconectadas, algumas das quais comuns, que servirão para estabelecer comparações, porém, organizadas de forma semiestruturada, que possibilitem dirigir de forma informal, flexível e exploratória, as conversas sobre o objeto de estudo, sem, contudo, aprisionar o discurso do interlocutor em fórmulas pré-programadas. Poderão ser utilizadas fotografias antigas que retratem rituais escolares, no caso de entrevistados mais idosos.

- **Produção de texto reflexivo** - Terá como destinatários os participantes referidos, para permitir uma maior liberdade de resposta por parte dos inquiridos, permitindo uma reflexão e transmissão de memórias e pontos de vista pessoais. Este texto permitirá que os participantes exponham vivências próprias e transmitidas por tradição familiar, permitindo conhecer as práticas e rituais docentes do passado recente ou mais distante e a posição destes participantes face às situações vivenciadas.

- **Grupo de discussão focalizada** - Constituído por participantes de cada um dos grupos, este instrumento permite a troca de opiniões e debate visando a compreensão da problemática referida através de uma discussão aberta. Permite conhecer a perceção ou perceções diferentes ou predominantes sobre o tema, moderado pelo facilitador ou encorajador.

- **Notas de campo** - Serão complementares aos restantes instrumentos e servirão para anotar observações e outros registos pertinentes.

4.3. Procedimentos de recolha de dados

Os instrumentos serão aplicados a participantes de cada um dos grupos e gerações referidos que terão acesso à versão final escrita. Neste contexto e no âmbito da arqueologia da temática em estudo, serão questionadas, em primeiro lugar, pessoas dos grupos 2 e 4, uns antigos professores, outros antigos alunos de diversos níveis que, a partir das suas experiências na primeira pessoa ou próximas, podem elucidar-

nos sobre rituais de interação em diversos contextos escolares, em perspectiva diacrónica, e na influência dos mesmos na relação professor-aluno. O grupo etário mais elevado será contactado através de uma Universidade Sénior. Também serão contactadas pessoas individuais de diversas faixas etárias, através de amostra de conveniência. Posteriormente, seguindo uma lógica de diacronia, os participantes dos grupos 1 e 3 serão questionados em contexto escolar, em escola da Zona Centro, com características de heterogeneidade ao nível da população estudantil.

Os procedimentos éticos enquadram-se na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014) e no Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015). Assim, em todo o processo serão tidas em conta as questões éticas e solicitadas as necessárias autorizações para a realização do estudo, nomeadamente à direção do estabelecimento de ensino. Todos os participantes darão o consentimento informado e, no caso dos participantes menores de idade, será solicitada também autorização aos encarregados de educação.

4.4. Procedimentos de análise de dados

Depois da respetiva recolha dos diversos dados, propõe-se a utilização de um método que promova o encadeamento de evidências através da Triangulação como modo de validação da pesquisa, tornando-a de acordo com Yin (2001), convincente em função do uso de múltiplas fontes de evidência, desenvolvendo linhas convergentes de investigação.

- Estudo qualitativo: Utilização de grelhas de análise de dados mediante a codificação de categorias e subcategorias pré-existentes e emergentes. A partir das unidades de registo codificadas em cada categoria, extraem-se indicadores. Com base nestas grelhas são analisadas categorias detetadas nas entrevistas, grupos de discussão focalizada e texto reflexivo. Será utilizada a ferramenta “MAXQDA2018”.

Após o tratamento de dados, proceder-se-á ao cruzamento de informação recolhida e à interpretação, em Triangulação, de três ou mais fontes. A interpretação empírica deverá ter em conta os dados sociais e os contextos políticos e ideológicos vivenciados, bem como a identificação social e cultural dos participantes inquiridos. A análise dos dados exigirá também uma posição de neutralidade e rigorosa.

5. Referências bibliográficas

- André, M.E. (2013). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, Brasil: Papirus Editora. Google EBook. ISBN 9788530810580
- Aquino, J. G. (2014). *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora. ISBN: 9788524922015.
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. Coleção Debates, 64. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva, S.A. ISBN: 9788527301176.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2.
- Balta, F., Szymanski, G. (2012). *Moi, toi, nous ... Petit traité des influences réciproques*. Paris, França: Dunod Editeur. ISBN: 9782729612719.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Zahar. ISBN: 9788571105980.
- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Zahar. ISBN: 9788537807705.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa, Portugal: Difel. ISBN: 9722900145.
- Bourdieu, P. (2014). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris, França: Editora Fayard. Google EBook. ISBN: 9782213639444.
- Brown, F. J. (1939). *The sociology of childhood*. Edição da Prentice-Hall. Recuperado de: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uva.x002482038;view=1up;seq=249>
- Durkheim, E. (2013). *Les formes élémentaires de la vie religieuse: Le système totémique en Australie*. Paris, França: PUF. Google EBook. ISBN: 9782130624905.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia Contributos para a compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na escolar*. (4ª Ed.). Porto, Portugal: Porto Editora. ISBN: 9789720349620.
- Fleuri, R.M. (2001). *Educar para quê: Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. (9ª ed). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Foucault, M. (2014). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. (ed. Electrónica gerada por Google Play). Paris, França. Édition Gallimard. Google EBook. ISBN: 9782072176609.
- Gama, S. (1958). *Diário*. Obras de Sebastião da Gama, Volume II - Brochado. Edições Ática.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Brasil: LTC S.A. ISBN: 9788521613336
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Zahar. ISBN: 9788571106697.
- Goffman, E. (1991). *Les rites d'interaction*. Paris, França: Les Éditions de Minuit. ISBN: 9782707300225.

- Hatchuel, F. (2015). Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place. *Recherches en Éducation* Hors Série. n° 8. Nantes: Université de Nantes. ISSN 1954 3077
- Jeffrey, D. (2015). Le sens des rites scolaires. *Recherches en Éducation* Hors Série. n° 8. Nantes: Université de Nantes. ISSN 1954 3077
- Kojève, A. (2004). *La Notion d'autorité*. Paris, França: Édition Gallimard. ISBN: 9782070770441.
- Lipovetsky, G. (2013). *A Era do Vazio. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Coimbra: Edições 70. ISBN: 9789724417462.
- Meirieu, P. (2015), «Des rituels, oui... mais lesquels? », Café Pédagogique <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx>, consultado a 14 março 2015
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, Edition 4. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, Inc. Google EBook. ISBN: 9781119003601
- Milgram, S. (1983). *Obediência à autoridade. Uma visão experimental*. Tradução de Luiz Orlando Coutinho Lemos. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Francisco Alves. Recuperado de: <https://en.calameo.com/books/005567717a9c6979c1d1e>
- Persson, A. (2018). *Framing Social Interaction: Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. Abingdon-on-Thames, England: Routledge. Google EBook. ISBN: 9781317133537.
- Ribeiro, G.M. (2018). *Novo Manual de Investigação – Do rigor à originalidade, como fazer uma tese no século XXI*. Lisboa : Contraponto.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, França: Éditions du Seuil. ISBN: 2020114585.
- Sampaio, B. (1947). *Idearium – Antologia do Pensamento Português*. Lisboa: Edições SNI
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética)*. SPCE.
- Tambiah, S. (1979). *A Performative Approach to Ritual*. London, UK: The British Academy. Recuperado de: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/pubs/proc/files/65p113.pdf>
- Turner, V., Abrahams, R. & Harris, A. (1997). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure* (eBook). São Paulo, Brasil: Aldine Transaction. ISBN: 9780202011905.
- Universidade Católica Portuguesa (2015). *Código de Ética e de Conduta*. UCP.
- Vannier, M.P. e Merri, M. (2015). À quoi pensent les enseignants quando on leur parle de rituels? *Recherches en Éducation* Hors Série. n° 8. Nantes: Université de Nantes. ISSN 1954 3077
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, Brasil: Bookman
- Zaffran, J. (2006). La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse. *Revue Éducation et Sociétés*, 17, 141-158. DOI: 10.3917/es.017.0141.

O QUE VALE O VALE DO AVE? MEMÓRIA DESCRITIVA DE UM PROJETO

Anabela Ribeiro Correia¹, Cláudia Josefina Pacheco Nóbrega²,

Letícia Alexandra Ribeiro Faria da Silva³

anabelarc2@gmail.com, claudia.pacheco.nobrega@gmail.com, leticiarfs@gmail.com

^{1 2 3} Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

A comunicação que propomos assenta numa reflexão sobre os domínios de autonomia curricular (DAC), tendo por base uma memória descritiva realizada numa instituição de ensino privado da área metropolitana do Porto, no ano letivo de 2018-2019. Os DAC constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, tendo por base as aprendizagens essenciais emanadas pelo Ministério da Educação. Deste modo, os DAC surgem como uma resposta à inovação pedagógica, na medida em que promovem o trabalho prático e/ou experimental e possibilitam aos alunos a interligação das várias áreas do conhecimento que possuem nos seus currículos escolares. Como palco, as aulas de DAC seguiram a metodologia do trabalho por projeto em torno do tema «O que vale o Vale do Ave?». Como bastidores, as disciplinas de História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Físico-Química, Português e Estudo do Meio, que cantaram em unísono com os atores principais: os alunos de primeiro, quinto e sétimo anos de escolaridade. Todos os produtos finais concretizados foram apresentados ao seu público-alvo: a comunidade escolar (alunos, pessoal docente, pessoal não docente e encarregados de educação), promovendo a ligação escola-família. Pretendemos, assim, demonstrar como as DAC constituem uma medida de inovação pedagógica e de mudança educativa, através da análise das conquistas e dos obstáculos encontrados ao longo do ano letivo, e ouvindo a voz de todos os intervenientes neste projeto – alunos, professores e encarregados de educação.

Palavras-chave: domínios de autonomia curricular, inovação pedagógica, mudanças educativas.

1. Introdução

A presente memória descritiva podia iniciar-se com a seguinte citação de Chico Buarque: «As pessoas têm medo das mudanças. Eu tenho medo que as coisas nunca mudem». Trata-se do relato de uma nova experiência pedagógica que tem como mote *inovação e flexibilização* – falamos dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

De acordo com o despacho n.º 5908/2017, a educação é um meio privilegiado de promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades e, como tal, deve ter como principal princípio a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos.

Considerando que só se ensina quando alguém aprende, podemos afirmar que um ensino de qualidade é aquele que se traduz em aprendizagens efetivas e consistentes, com conhecimentos consolidados, que são passíveis de serem mobilizados em situações concretas e que capacitam os alunos para a cidadania na sociedade atual. E porquê? Ser cidadão implica ser conhecedor e capaz de integrar conhecimento, comunicar eficientemente, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, ser cooperante e autónomo, ser criativo, ser audaz, responsável e ter sensibilidade estética e artística e, ainda, ser cuidador do seu bem-estar e ter capacidade de relacionamento interpessoal. Todas estas competências são competências-chave inscritas no *Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Para permitir que todos os alunos alcancem as competências-chave enunciadas é necessária uma adequação das práticas pedagógicas e didáticas às aprendizagens pretendidas.

Desta forma, e com o intuito de proporcionar melhores aprendizagens a todos os alunos e a permitir a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, foi concedida às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Assim, e dando cumprimento ao disposto no artigo 38.º do referido decreto-lei, o Colégio da Trofa procedeu à

aplicação do referido decreto-lei e das matrizes constantes dos seus anexos nos 1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade.

Neste contexto, e enquadrado no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PFAC), surge o espaço de confluência de saberes: os DAC. Trata-se de uma oferta complementar de escola para os 1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade. Estes assentam no pressuposto de que “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, 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 (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

De forma a promover uma efetiva articulação curricular, horizontal e vertical, entre os referidos ciclos de escolaridade, foi definido um tema integrador comum a todos os anos, suficientemente amplo para envolver todas as áreas disciplinares e se constituir como um facilitador da articulação curricular. Deste modo, e tendo em conta que o Colégio da Trofa está localizado no Vale do Ave e que recebe alunos provenientes dos vários concelhos que o integram, esta característica geográfica foi o ponto de partida para a elaboração do tema integrador: “O que vale o Vale do Ave?”.

Este tema integrador foi trabalhado de forma interdisciplinar e segundo uma metodologia de trabalho em projeto, no 1.º ano, no 5.º ano, com destaque no Português e História e Geografia de Portugal e no 7º ano, com ênfase nas Ciências Naturais e Físico-Química.

O projeto foi concebido em setembro de 2018 e a sua concretização decorreu ao longo do ano letivo 2018/2019. No entanto, este foi sendo reinventado, ajustado, reconstruído e adaptado às necessidades e interesses demonstrados pelos alunos. Muitas vezes, foram os alunos que tomaram as rédeas do trabalho e convocaram temáticas que foram além do previamente delineado.

Ao longo do ano letivo os alunos realizaram projetos concretos, que aglutinaram as aprendizagens essenciais das diferentes áreas disciplinares/disciplinas, projetos que visaram o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores, que os

capacitassem na tomada de decisões adequadas e que lhes conferissem um papel interventivo – princípios emanados do *Perfil do Aluno para o Século XXI*.

A memória descritiva que aqui apresentamos pretende descrever o projeto que foi desenvolvido nos 5.º e 7.º anos, bem como uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do ano em DAC, como se se tratasse de um antes, durante e depois.

2. Enquadramento teórico e conceptual do projeto

Nesta secção importa referir a literatura científica da temática, a fim de compreender que mudanças têm ocorrido ao longo do tempo no que respeita à gramática e desenvolvimento escolar e que impactos provocaram.

Tal como nos diz o Decreto-lei n.º 55/2018, “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.”. Assim, pressupõe-se a realização de aprendizagens efetivas e significativas por parte dos alunos, alicerçadas em sólidos conhecimentos, mobilizados em situações concretas, que potenciem o desenvolvimento de competências de nível elevado, essenciais para lidar com a complexidade do mundo atual.

Para isso, segundo Azevedo (2006), é inevitável, necessária e até urgente uma mudança séria e sustentada do modelo escolar dominante. É necessário criar novas dinâmicas de aprendizagem interdisciplinar, relacionando saberes, competências e valores, criando-se oportunidades para os alunos aprenderem mais e melhor, com mais profundidade e com mais ligação ao real. É, igualmente, essencial colocar os professores e os alunos a cooperar e a trabalhar em articulação curricular, reforçando a autonomia profissional dos professores e a autonomia dos alunos. No fundo, é necessária inovação pedagógica. Esta exige modos de trabalho mais flexíveis, adequados à heterogeneidade dos alunos, das suas características, necessidades e potencialidades e que os impliquem diretamente na construção do seu próprio saber, saber-fazer e saber-ser, ou seja, “aprender fazendo”. Isto implica que o aluno se torne mais ativo e autónomo nas suas aprendizagens, sendo para

isso necessário proceder a uma reconfiguração do ofício de aluno (Perrenoud, 1995), tornando-o ator principal do seu projeto de formação e desenvolvimento.

Assim, “é no modo como se ensina que hão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2010). É importante favorecer e privilegiar modos de trabalho pedagógico de tipo incitativo que trabalhem ao nível das disposições e motivações dos alunos e procurem desenvolver nestes uma apropriação cognitiva do real.

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino e aprendizagem que satisfaz estes pressupostos. Para colocar em prática este modelo de ensino e aprendizagem é necessário criar equipas educativas que são uma “fórmula organizacional capaz de concretizar a colaboração entre docentes e de assegurar uma gestão curricular integrada nas nossas escolas” (Lima, 2009). Para que este modelo organizativo tenha reflexos nas práticas educativas, é necessário que haja um “suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho & Machado, 2009). As equipas educativas enquanto “comunidades de práticas” e “locus de mudança da escola e do modo de trabalho docente”, e enquanto estruturas de gestão pedagógica assumem uma responsabilidade coletiva pelas aprendizagens dos alunos contribuindo, desta forma, para “o desenvolvimento da escola no seu todo”, fazendo dela “uma organização aprendente” (Formosinho & Machado, 2009; Guerra, 2001), o que favorece a implementação de processos eficazes de inovação pedagógica.

As práticas de inovação pedagógica supõem uma organização dos saberes que os integre em torno de questões significativas e identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, para além das fronteiras das disciplinas (Beane, 2002). Assim, as equipas educativas deverão conceber o seu plano de gestão integrada e flexível do currículo, desenvolvendo atividades que permitam atingir os objetivos traçados. Todos os elementos das equipas educativas devem participar nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular. Estas pessoas devem estar vocacionadas e comprometidas, ser flexíveis e abertas à mudança, multiculturais, autónomas e capazes de trabalhar colaborativamente.

Não podemos falar de inovação e mudança sem entendermos a nomenclatura. Afinal, o que se entende por currículo? Segundo Roldão e Almeida (2018), o

currículo escolar é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Deste modo, o currículo torna-se num conceito facilmente alvo de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990). Assim, “é essencial analisar o conteúdo do currículo face às necessidades e públicos atuais que caracterizam a escola como instituição em cada época” (Roldão & Almeida, 2018).

Deste modo, é crucial fazer uma adequada gestão curricular que implique “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018). Esta gestão curricular pressupõe vários campos de decisão curricular entre os quais a visão pedagógica da escola que se deve traduzir na escola a vários níveis, nomeadamente, pedagógicos e de gestão, e que deve estar alinhada com as opções, prioridades e organização das aprendizagens a desenvolver devendo transparecer na planificação das atividades a realizar. Aquilo que se prioriza numa escola deve depender das características dessa escola pois as prioridades devem ser definidas tendo por base o tipo de alunos, as suas experiências, oportunidades e interesses e da necessidade de garantir a consecução das aprendizagens do currículo nuclear definido a nível nacional. Todo o modo de pensar numa escola deve estar devidamente pensado e articulado.

Segundo Matias e Cabral (2017), os “conhecimentos não se constituem como um *currículo único pronto-a-vestir*, padronizado e estandardizado. As escolas reconstróem o currículo prescrito em função dos alunos concretos. E, nas realidades observadas, é uma invariante pedagógica o recurso sistemático a um desenvolvimento curricular baseado em projetos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar”.

Assim, o currículo deve ser observado como um todo constituído por diferentes partes, mas que deve ser interligado e articulado, de forma a evitar-se redundâncias, facilitando as relações entre diferentes campos do saber, andaimando aprendizagens futuras e recuperando aprendizagens passadas, de forma que a aprendizagem possa fazer sentido para os alunos, tornando-se mais significativa e sólida.

Deste modo, e de acordo com os autores, um bom projeto implica definir os objetivos, as atividades, as estratégias, os recursos e os processos de avaliação

considerados adequados à apropriação do saber e à realização de novas aprendizagens, em domínios específicos, facilitadores do desenvolvimento global do aluno. Este trabalho requer uma mobilização de conhecimentos e técnicas por parte do professor em vários domínios, nomeadamente, científico, didático e psicológico e, como tal, deve ser desenvolvido por profissionais especialmente preparados e motivados para o seu desempenho, pois “a pedagogia, contrariamente à educação, é circunscrita a situações bem definidas (...), trata-se de encontrar os meios adequados para permitir aos alunos a apropriação de um novo saber” (Boutinet 1987).

Também a avaliação se configura como um desafio. Este é um campo de decisão curricular e para avaliar determinada aprendizagem/competência têm de ser criadas oportunidades para que a mesma se concretize. Avaliar é diferente de classificar. A avaliação deve ser entendida como um momento de aprendizagem, e os próprios mecanismos de avaliação devem servir para a aquisição de conhecimento. Daí a necessidade de se implementarem inúmeras formas de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e de um feedback constante para a melhoria do processo de aprendizagem.

3. Estratégias de operacionalização do projeto

Esta secção centra-se na conceção do projeto e no trabalho desenvolvido durante o seu desenrolar com as turmas dos 5.º e 7.º anos. Como palco, as aulas de DAC seguiram a metodologia do trabalho de projeto em torno do tema «O que vale o Vale do Ave?». Como bastidores, as disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português, Ciências Naturais e Físico-Química, que cantaram em uníssono com os atores principais: os alunos 5.º e 7.º anos de escolaridade. Todos os produtos finais concretizados foram apresentados ao seu público-alvo: a comunidade escolar (alunos, pessoal docente, pessoal não docente e encarregados de educação), promovendo a ligação escola-família.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2018-2019 teve como principal objetivo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e dos professores, fomentando sempre o trabalho colaborativo, alicerçado na exploração e aplicação de processos cognitivos complexos, promotores da confiança em si e nos outros, no gosto pela investigação e pela descoberta, gerador de autonomia intelectual e cívica,

indo ao encontro dos princípios das *Aprendizagens Essenciais* e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

De forma a promover nos alunos a construção e consolidação de uma cultura científica e artística de base humanista conjeturada no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e, ainda o desenvolvimento das áreas de competências previstas no documento mencionado, pretendemos atingir, com os diferentes projetos desenvolvidos ao longo do ano, os seguintes objetivos:

- . Fomentar a aplicação das diferentes linguagens de modo adequado a diferentes contextos de comunicação desenvolvendo a capacidade de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- . Fomentar a utilização de instrumentos de pesquisa diversificados que contribuam para o conhecimento e valorização do Vale do Ave,
- . Desenvolver experiências que permitam a interpretação e transformação de informação em conhecimento conduzindo à construção de produtos, usando recursos diversificados;
- . Promover o trabalho por projetos, permitindo a tomada de decisões e a resolução de problemas;
- . Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, bem como a sua comunicação, usando recursos diversificados;
- . Promover situações que permitam convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem autónoma e criticamente;
- . Estimular comportamentos de cooperação, partilha, tolerância, empatia e responsabilidade, fomentando o trabalho em equipa;
- . Desenvolver a capacidade argumentativa, de negociação e aceitação de diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade;
- . Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;

- . Dinamizar o trabalho por projeto, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, criando oportunidades de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
- . Fomentar a consciência e responsabilidade ambiental e social, da região onde se inserem – Vale do Ave – trabalhando de forma colaborativa para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.

Aquando da elaboração dos horários e, de forma a facilitar a operacionalização dos DAC, os tempos letivos foram organizados de forma que o bloco letivo de DAC e das disciplinas mobilizadoras nomeadamente, História e Geografia de Portugal e Português, no 5.º ano, e Ciências Naturais e Físico-Química, no 7.º ano fossem sequenciais. Esta organização teve como objetivo permitir uma flexibilidade de horários de modo a promover a interdisciplinaridade.

3.1. O que vale o Vale do Ave? – Património histórico, religioso, gastronómico e industrial

Começamos pelo 5.º ano de escolaridade. A turma A do 5.º ano é composta por vinte e cinco alunos, treze raparigas e doze rapazes. A turma B do 5.º ano é composta por vinte e quatro alunos, onze raparigas e treze rapazes. O projeto foi desenhado com base nos conteúdos programáticos das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português, mas contou com contributos de todas as disciplinas.

Para esta interdisciplinaridade ser possível, ocorreram reuniões formais e informais com os professores do Conselho de Turma de forma a mobilizar as aprendizagens essenciais das suas disciplinas para determinado objetivo do projeto. Além disso, os docentes de DAC dos vários anos de escolaridade envolvidos reuniram com regular frequência, de forma a planificar, organizar e discutir aspetos essenciais que conduzissem à melhor aprendizagem de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes e valores que auxiliassem os alunos na vida quotidiana nomeadamente, o trabalho em equipa, a participação oral, a importância da reflexão e da crítica.

O projeto de 5.º ano começou por colocar os alunos a refletir sobre o desafio que é trabalhar em grupo, particularmente o respeito pelos colegas, a valorização das melhores qualidades de cada um e a importância do saber ouvir e gerir as críticas

que são feitas. Assim, de forma a realizar uma divisão justa e pensada dos alunos em grupo, os pares pedagógicos fizeram uma breve apresentação sobre as características positivas e negativas de quatro animais: leão, cavalo, cão e águia. De seguida, cada aluno refletiu e escolheu o animal com as características com as quais se identificava mais. Com estes dados, os docentes agruparam os alunos de acordo com as suas escolhas, tendo em conta que cada grupo necessitava de um líder (leão), de um moderador (cavalo); de um porta-voz focado (águia) e de elementos com facilidade natural em trabalhar em grupo (cão). Desta forma, obtiveram-se grupos o mais homogêneos possível, sem dar lugar a interesses pessoais.

Com os grupos formados, foram atribuídas, de forma aleatória, as temáticas do Vale do Ave (património histórico, geográfico, gastronómico, industrial e religioso) a cada grupo e entregue um guião de projeto a cada um.

De forma a consolidar os conhecimentos adquiridos e a fomentar a participação oral e cívica dos alunos, numa perspetiva de valorização do património local, os alunos organizaram uma tertúlia no Colégio da Trofa com a participação do Dr. José Pedro Reis, doutorando em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e natural da Trofa. Para tal, num trabalho colaborativo, alunos e professores, planificaram e concretizaram a atividade (o convite, a organização do auditório e a elaboração dos certificados de presença). Em grupo, delinearam questões a colocar ao convidado no dia da tertúlia, de forma a adquirir informações pertinentes para os trabalhos que cada grupo estava a elaborar. Este evento possibilitou aos alunos o contacto direto com o património histórico e humano local, num contexto diferente ao de sala de aula, que exigiu o desenvolvimento das capacidades de organização e planificação essenciais em qualquer projeto, e de competências como a reflexão crítica e a oralidade.

A continuidade da elaboração do projeto e das pesquisas realizadas para esse efeito, deu lugar a um novo desafio: a elaboração de uma notícia para um concurso intraturma denominado “A melhor notícia do Vale do Ave”. Dando asas à imaginação, os alunos, de forma individual, escreveram notícias sobre o Vale do Ave, que, de seguida, foram expostas e avaliadas pelos docentes de DAC. Ao longo deste processo os alunos foram recebendo feedback do seu trabalho, o que lhes permitiu uma reestruturar e reajustar o seu trabalho de forma a obter um produto final do qual muito se orgulharam.

O produto final apresentado no final do 1.º período consistiu na apresentação, com o apoio de um documento em PowerPoint, realizado nas aulas de TIC, sobre a temática atribuída, em que consolidavam os resultados das pesquisas e atividades realizadas ao longo período para o projeto de DAC.

De forma a enriquecer o contacto direto e físico com o Vale do Ave, os alunos participaram numa visita de estudo à cidade de Guimarães. Aqui, os alunos realizaram um *Peddy Paper*, em parceria com o Museu Alberto Sampaio, almoçaram num restaurante típico da região, para terem a oportunidade de degustar algumas iguarias que haviam abordado nos seus trabalhos, visitaram o Museu de Cultura Castreja e a Citânia de Briteiros, património abordado em História e Geografia de Portugal. Posteriormente, em interdisciplinaridade com TIC, todos os alunos realizaram bandas desenhadas virtuais onde relataram esta saída de campo.

Esta visita de estudo foi consolidada com a resolução de uma ficha formativa, e constituiu o ponto de partida para o início do produto final do 2.º período: a elaboração de um diário de bordo.

Neste diário de bordo, os alunos narraram todas as atividades elaboradas ao longo do ano letivo em DAC. Os diários de bordo foram expostos no Colégio para toda a comunidade escolar.

Nas sessões de DAC que se seguiram, as duas turmas trabalharam em conjunto. Unidos pela mesma temática, os grupos elaboraram vários tipos de produtos finais.

O grupo de património histórico e religioso elaborou maquetes de monumentos e edifícios da região e interpretaram a lenda do Vale do Ave, dando-a a conhecer aos outros grupos. Além disso, em articulação com as disciplinas de Educação Musical e Educação Física, e em conjunto com o grupo dedicado à gastronomia, organizaram uma dramatização. O grupo da gastronomia elaborou livros de receitas típicas do Vale do Ave e, posteriormente, preparou uma dramatização de um banquete medieval com os pratos e sobremesas típicas do Vale do Ave. O grupo de património geográfico dividiu-se em dois subtemas: por um lado, desenharam um mapa da bacia hidrográfica do Vale do Ave em papel de cenário, de forma a consolidar alguns conhecimentos da disciplina de História e Geografia de Portugal: distinção entre rede e bacia hidrográfica; a localização de elementos do rio Ave, como os afluentes e subafluentes, e a nascente e foz. Por outro lado, em interdisciplinaridade com a disciplina de Ciências Naturais e em trabalho colaborativo com a turma de 1.º ano,

localizaram as principais espécies de fauna e flora desta região, colocando fotografias destas espécies na maquete do Vale do Ave elaborada pelos mais novos, numa geometria flexível e variável entre o 5.º e o 1.º ano de escolaridade. Por fim, o grupo dedicado ao património industrial elaborou em suporte multimédia (PowerPoint), uma apresentação com a abordagem a aspetos históricos e geográficos da indústria do Vale do Ave, como, por exemplo, a importância da localização próxima às linhas de água e a referência a algumas máquinas industriais que ainda hoje são conservadas. Além disso, desenharam um mapa da região do Vale do Ave e escreveram, nos respetivos locais, os nomes das principais empresas desta área.

3.2. O que vale o Vale do Ave? – Património geológico hídrico e natural

O mesmo tema aglutinador foi trabalhado pelas duas turmas do 7.º ano. Estas são constituídas por 21 alunos (turma A) e 20 alunos (turma B). A turma A apresenta 6 raparigas e 15 rapazes e a turma B 12 raparigas e 8 rapazes.

Tal como no 5.º ano todo o projeto assentou na interdisciplinaridade quer vertical, quer horizontal sendo as disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química as timoneiras deste projeto.

Numa primeira fase foi necessário que os alunos se familiarizassem com a metodologia de trabalho por projeto. Tendo sido debatido, numa dinâmica *de chuva de ideias*, quais seriam as principais características e passos do trabalho por projeto. No final deste debate de ideias, foi apresentado e discutido com os alunos o diagrama do processo de implementação da ABP. Martins (2016), tendo por base Calvo (2015).

Foi também durante uma atividade de *chuva de ideias* que os alunos definiram, tendo por base as Aprendizagens Essenciais das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, os diferentes tópicos a abordar dentro do grande tema aglutinador “O que Vale o vale do Ave?” que foi repartido em 3 subtemas a trabalhar ao longo dos 1º, 2º e 3º períodos, a saber, “Monumentos do Ave”; “Águas do Vale: Termas e rio” e “O Homem no Vale”, respetivamente.

Num segundo momento, procedeu-se à constituição dos grupos de trabalho. Os alunos foram levados a refletir sobre o trabalho em grupo *versus* trabalho em equipa,

tendo sido definidos diferentes papéis, o que permitiu a elaboração de grupos constituídos por elementos com diferentes competências e sensibilidades.

Após esta primeira fase, os alunos iniciaram a pesquisa de informação para a consecução dos projetos do 1.º período. As questões problematizantes do primeiro subtema às quais se pretendiam que os projetos dessem resposta foram: *Que materiais constituem os monumentos?*; *De onde provêm esses materiais?* e *Como classificar esses materiais?*. Assim, efetuaram pesquisas sobre os diferentes tipos de rochas existentes em Portugal, caracterizaram os diferentes tipos de paisagens geológicas, relacionaram algumas características das rochas e a sua ocorrência com a forma como são utilizadas pelo Homem e analisaram criticamente a importância da ciência e da tecnologia na exploração sustentável dos recursos litológicos.

Como produtos finais dos projetos desenvolvidos durante o 1.º período resultaram um guião de campo e posters científicos que foram explorados na primeira exposição que consistiu numa apresentação aos encarregados de educação, que ocorreu no segundo período. O guião de campo serviu de suporte à saída de campo realizada. Durante essa saída de campo, os alunos visitaram uma pedreira, uma empresa de transformação e comercialização das rochas e depois a sua aplicabilidade nas diferentes construções históricas e religiosas do Vale do Ave, em particular do concelho da Trofa, entre as quais, Castro de Alvarelhos, Capela de N.ª Sr.ª das Dores, Estação antiga dos comboios da Trofa e Ponte da Lagoncinha, em articulação vertical com as temáticas abordadas no 5.º ano.

Ainda dentro da temática das paisagens geológicas os diferentes grupos elaboraram em articulação com a disciplina de Educação Visual um trabalho com a técnica de *stop and motion*.

Durante o 2.º período, procedeu-se à elaboração do projeto 2 subjacente ao subtema “*Águas do vale: termas e rio*”, durante o qual se procurou responder às seguintes questões: Como se caracterizam quantitativamente e qualitativamente as amostras de água recolhidas nas termas e ao longo do rio Ave? *Que processos físicos se podem utilizar para purificar a água do rio Ave?*; *Qual a relação entre as termas e as rochas do interior da Terra?*; *De que forma o rio Ave contribui para a formação de rochas sedimentares?*; *Qual a influência do rio nas características das amostras sedimentares recolhidas ao longo das suas margens?* e *Qual a influência do rio na modelação do relevo?*.

Para a concretização deste projeto foram reformulados os grupos elaborados no 1.º período, procedendo-se a uma organização flexível dos alunos em grupos de configurações diferenciadas para que fosse possível satisfazer as necessidades individuais de cada um e aumentar a possibilidade de diferenciar o ensino e gerar aprendizagens em cada um dos alunos (Alves, 2010).

A informação obtida foi apresentada em *flyers* elaborados pelos alunos na segunda apresentação aos encarregados de educação, durante a qual os discentes demonstraram também algumas técnicas laboratoriais de separação de componentes de misturas homogêneas e heterogêneas. Elaboraram, ainda, alguns modelos exemplificativos da dinâmica de um curso de água (transporte e deposição de materiais) e da ação do rio na modelação da paisagem.

Todos os trabalhos realizados ao longo do ano letivo pelo 5.º e 7.º anos foram apresentados na exposição final de DAC, em conjunto com os alunos do 1.º ano de escolaridade, aberta a toda a comunidade escolar, em especial, aos encarregados de educação das turmas envolvidas.

4. Estratégias de monitorização implementadas e resultados obtidos

Todo o processo de DAC foi monitorizado com os devidos documentos.

No respeito à avaliação dos alunos, foram elaboradas grelhas de monitorização para os alunos preencherem em cada aula. Assim, em cada aula, os alunos tinham oportunidade de especificar na grelha os seguintes aspetos: objetivos dessa aula; autoavaliação individual; autoavaliação do grupo, sugestões de melhoria do professor (*feedback*) e algumas observações que considerassem pertinentes.

Nos diferentes guiões de aprendizagem, os alunos deveriam refletir sobre as dificuldades sentidas e estratégias desenvolvidas para a superação das mesmas.

O *feedback* dado pelos professores aos alunos era constante, por vezes de forma informal, outras vezes formalmente, tendo em vista a superação de eventuais dificuldades constituindo, assim, prática complementar na promoção das aprendizagens, permitindo também o acompanhamento pelos encarregados de educação.

No 7º ano e no 5º (em formato de diário de bordo) os alunos foram construindo o seu portefólio, onde incluíam os vários guiões de aprendizagem, a informação recolhida nas suas pesquisas, as diferentes versões dos trabalhos realizados, com os vários avanços e recuos fruto da discussão de ideias e do feedback dos professores, e as inúmeras reflexões que foram fazendo ao longo do ano. Este instrumento espelha a evolução das suas aprendizagens, ao nível dos conhecimentos e das competências.

Além da avaliação ao longo da execução do projeto e no culminar do mesmo, também no final de cada período, aquando do momento de autoavaliação, foi pedido aos alunos uma reflexão sobre as aulas de DAC de forma que os professores também pudessem ajustar as suas práticas.

No final do ano letivo, e de forma a compreender como o projeto DAC foi percebido e sentido e para permitir uma melhoria das práticas educativas, foi aplicado um inquérito aos alunos, docentes diretamente envolvidos e encarregados de educação. A estes inquéritos responderam 81 alunos, 9 professores e 39 encarregados de educação.

Os questionários aplicados aos alunos tinham como objetivo aferir sobre o desenvolvimento dos alunos, o desempenho/apoio do professor e da eficácia das estratégias utilizadas. A grande maioria dos alunos concorda ou concorda plenamente que DAC lhes permitiu desenvolver competências, nomeadamente, no âmbito da resolução de problemas, da responsabilidade e do trabalho em grupo. A grande maioria concorda que o projeto DAC lhe permitiu conhecer melhor o mundo que os rodeia, e que os comentários dos professores lhes permitiram uma melhoria dos trabalhos realizados. Como aspetos positivos apontaram o trabalho em grupo, as exposições e trabalhos realizados e as saídas de campo/visitas de estudo. Como aspetos negativos apontaram as condições das salas de aulas e a pouca duração da aula de DAC. As sugestões de melhoria foram no sentido de colmatar os aspetos negativos apontados e a manutenção dos positivos.

No que concerne aos inquéritos realizados aos professores, pretendia-se perceber a opinião da equipa docente envolvida no que respeita à organização curricular dos DAC, à motivação e empenho dos professores e aferir os aspetos mais positivos e negativos em relação a este projeto, elencando sugestões de melhoria. Todos os docentes envolvidos assumem que as orientações educativas inscritas nos

documentos legais foram cumpridas, de que os conteúdos selecionados para tratar em DAC e as metodologias adotadas garantiram a consecução das aprendizagens e de que a avaliação foi focada na regulação das aprendizagens. No entanto, no que diz respeito aos espaços físicos, quatro dos nove inquiridos referem que estes não se encontram adequados às necessidades de DAC.

Relativamente à motivação e empenho dos docentes, os aspetos que contribuíram de forma mais significativa para a motivação foram a colegialidade, parceria, o trabalho colaborativo e as relações interpessoais. No entanto, dois dos nove inquiridos sente que, ao longo do ano letivo, não ocorreram as oportunidades necessárias para o desenvolvimento do diálogo e cooperação formal entre os docentes. Como aspetos positivos os docentes enumeram a metodologia de projeto, a interdisciplinaridade, o empenho dos alunos e a valorização regional; enquanto que, como aspetos negativos, destacam o pouco tempo para planificar e reunir e a desadequação dos espaços físicos e dos materiais. A fim de melhorar os aspetos acima indicados, os inquiridos sugerem melhorar os espaços físicos, criar condições nos horários dos docentes dedicado a estes projetos, e referem que o conhecimento prévio dos alunos seriam um fator facilitador e promotor do sucesso dos DAC.

Os inquéritos aplicados aos encarregados de educação tinham como objetivo determinar o conhecimento que estes tinham do projeto, sobre o desempenho dos educandos e sobre a satisfação das atividades realizadas. Assim, a grande maioria dos encarregados de educação diz que lhe foram prestadas informações sobre o projeto DAC. Contudo, no que diz respeito aos critérios de avaliação, há 7 resposta (cerca de 18%) que referem que não lhe foram prestados esclarecimentos sobre os critérios de avaliação. A grande maioria dos inquiridos (mais de 90%) concorda ou concorda plenamente que DAC permitiu um maior conhecimento, maior desenvolvimento de competências dos seus educandos, mostrando-se estes muito satisfeitos com este projeto. Estes foram também os principais aspetos positivos apontados bem como o trabalho de grupo. Como aspetos negativos e consequente melhoria os encarregados de educação apontaram as condições físicas do espaço onde decorreu a exposição final.

5. Impactos do projeto

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma forma de trabalhar o currículo que possibilita, sem dúvida, um serviço educativo de maior qualidade aos nossos alunos pois dá maior significado/relevância ao conteúdo uma vez que estes são trabalhados de forma a despertar o interesse dos alunos por serem apresentados de forma realista e holística em vez de fragmentados e, ainda relevantes em termos pessoais, permitindo que construam os seus saberes a partir da sua própria experiência.

Ao longo do ano, podemos verificar que os alunos foram-se comprometendo de forma mais concreta e permanente na construção dos seus conhecimentos e vivenciaram situações de aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível elevado. A organização e o desenvolvimento de atividades de grupo, nas quais os alunos foram estimulados a observar, questionar, identificar problemas, pesquisar soluções, trocar ideias e informação e relacionar nova informação com conhecimentos previamente adquiridos, num trabalho colaborativo com vista a objetivos comuns, permitiu essencialmente cultivar as capacidades de criatividade, cooperação, resolução de conflitos, empatia, aprendizagem autónoma, análise e pensamento crítico, assim como atitudes de respeito, de iniciativa e de eficácia pessoal.

A nível mais pessoal nas diferentes reflexões que os alunos formam realizando é notória a sua satisfação com DAC. A nível das aprendizagens os alunos referem que DAC lhe permitiu um maior conhecimento do mundo que os rodeia: “O tema “O que vale o vale do Ave?” foi um tema muito original e interessante, pois estamos a estudar a terra onde vivemos. Confesso que não sabia metade das coisas sobre o Vale do Ave, por isso DAC contribuiu muito para a minha aprendizagem.” Também a nível das competências os alunos consideram que DAC teve um impacto muito positivo: “Em DAC aprendi a trabalhar em grupo, a saber falar em público com menos vergonha, a saber ouvir e respeitar a opinião dos outros e a saber escolher qual o tipo de apresentação se adequa a cada tema.”

De uma forma geral notamos uma melhoria significativa nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, não só na qualidade dos produtos apresentados como também nos processos. Ao longo do tempo verificamos uma maior intervenção e envolvimento de todos os elementos do grupo, o que conduziu a uma maior discussão de ideias,

contudo, os conflitos diminuíram, fruto da maior capacidade de aceitar e respeitar a opinião do outro que foram adquirindo.

Com a implementação do referido modelo, os professores envolvidos sentiram uma maior disponibilidade para a prática de observação dos seus alunos, menor necessidade de exposição e maior descoberta conjunta com os alunos. Sentiram que evoluíram profissionalmente beneficiando de um clima de trabalho colaborativo na conceção, na planificação e execução do projeto, uma vez que houve abordagem transdisciplinar. Decididamente, que as práticas pedagógicas “tradicionais” foram infetadas por esta nova forma de ensinar e aprender. Há, agora, uma maior urgência em colocar o aluno como ator principal deste processo, uma maior necessidade de o evocar, cada vez mais, a ser o construtor do seu conhecimento e aprendizagem. Se no início pensar fora da caixa foi difícil, agora não é possível voltar para dentro da caixa.

6. Sugestões de melhoria

No que concerne a sugestões de melhorias, surgem-nos alguns aspetos que consideramos que podem aperfeiçoar o funcionamento do trabalho de projeto relacionados com organização dos professores, organização física dos espaços e organização dos alunos.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é um modelo inovador de ensino e aprendizagem que incide sobre conceitos e princípios de disciplinas, e que implica o envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa para resolução de problemas e outras tarefas relevantes, permitindo-lhes trabalhar autonomamente para construir o seu próprio saber, culminando em produtos concretos. Tal facto implica que os educadores/professores planeiem atividades que propiciem o desenvolvimento das diferentes competências que os alunos necessitam desenvolver, o que, por sua vez, pressupõe uma planificação prévia das atividades, numa lógica colaborativa de interação com os pares da equipa educativa. Esta planificação deve, na nossa perspetiva, ter em conta as aptidões dos alunos de forma a envolvê-los no seu processo de ensino aprendizagem e, como tal, implica um grande conhecimento dos mesmos por parte dos professores, devendo a equipa pedagógica ser constituída por professores que já trabalharam os alunos em anos anteriores, na impossibilidade de isso acontecer essa informação deve ser prestada o mais detalhada possível.

Para além disso, a equipa pedagógica deve ter tempo suficiente para proceder à planificação e organização das atividades a desenvolver no projeto antes do mesmo iniciar, ainda que estas depois possam e devam estar sujeitas a ajustes. É assim, imprescindível que a escola crie condições para que isso se concretize, efetivamente.

Ao longo do ano letivo denotamos que a planificação elaborada no início do ano letivo, tanto para o 5.º como para o 7.º anos não evidenciava a intencionalidade das ações. O trabalho de projeto pressupõe que o aluno seja protagonista de todo o seu processo de aprendizagem e como tal, embora sob orientação dos professores, as ações/atividades a desenvolver devem ser decididas por eles. Contudo, a sequência de atividades e ações a desenvolver estavam previamente definidas, facto que não transparece nas planificações. Deste modo, um aspeto a melhorar nas mesmas será tornar esta intencionalidade visível. Para operacionalizar esta intencionalidade deverá ser incluída na planificação uma coluna com a estratégia global de ação onde seja evidente a sequência cronológica das ações a decorrer bem como as competências do *Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* que essas ações permitem concretizar. Tal sugestão de melhoria encontra-se exemplificada na figura 1. Visto tratar-se de uma planificação de um trabalho de projeto esta não pode estar concluída no início do ano. É, pois, uma planificação dinâmica que vai sendo construída à medida que os alunos tomam decisões sobre a tipologia de trabalho a realizar, mas nela deve estar evidente a estratégia global das ações bem como a sua intencionalidade.

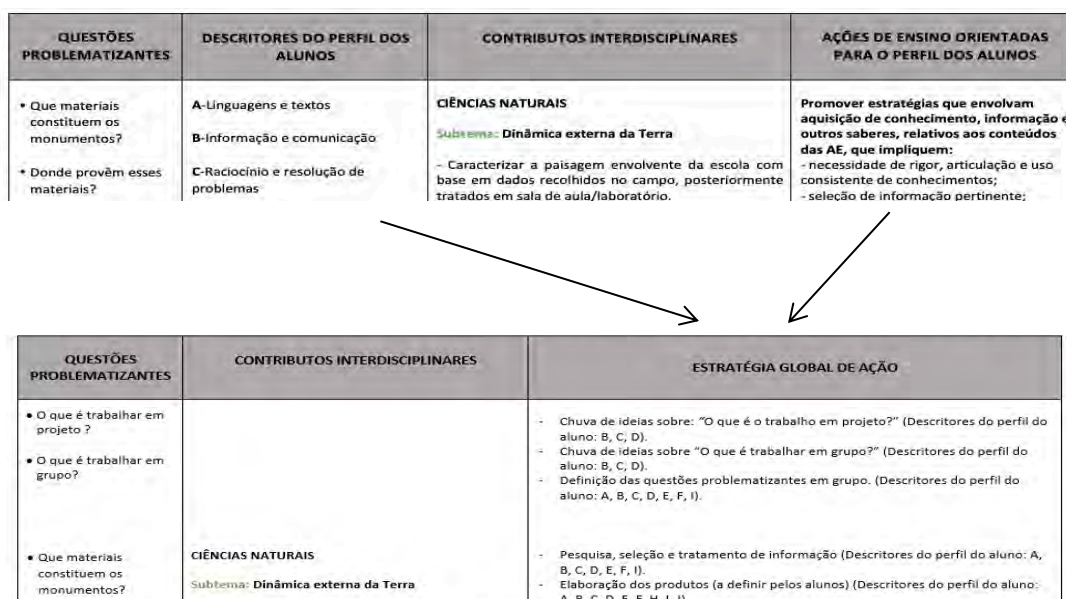


Figura 1- Sugestão de melhoria da planificação anual de DAC (exemplo 7.ºano)

No que respeita aos espaços físicos da escola é, na nossa opinião, necessário pensar e praticar outros modos de organizar o espaço e o mobiliário das salas de aula de modo a flexibilizar e diversificar os modos de trabalho dos alunos (por exemplo, ter salas com vários computadores com acesso à internet, câmaras fotográficas e de filmar), uma vez que a organização atual e predominante das salas de aula bem como o respetivo mobiliário, solicitam um ensino predominantemente transmissivo.

Também consideramos importantes alterações ao nível de agrupamento dos alunos no sentido de favorecer o desenvolvimento académico, pessoal e social de todos, aumentando as oportunidades de aprendizagem e promovendo o sucesso de cada um. Deste modo, consideramos ser necessário deixar de agrupar os alunos em turmas e criar sistemas que possam estar em constante alteração e suficientemente flexíveis para responder às necessidades dos alunos, pois o agrupamento dos alunos em turmas fixas torna difícil responder às necessidades individuais de cada um, limitando a possibilidade de diferenciar o ensino e gerar aprendizagens em cada um dos alunos.

Assim, é necessário proceder a uma organização flexível dos alunos em grupos diferenciados, quer dentro de uma mesma turma, quer entre várias turmas, possibilitando a formação de pequenos grupos que tornem possíveis projetos diferenciados, adaptados às necessidades específicas de cada aluno, criando-se, assim, uma escola para todos. Desta forma, achamos essencial que os DAC do mesmo ano ocorram à mesma hora (o que não aconteceu com o 7º ano) de forma a permitir esta flexibilização.

7. Considerações finais

Cada vez mais, a escola é invadida pela heterogeneidade de alunos, com diversas necessidades, potencialidades e dificuldades. Deste modo, é urgente e necessária uma mudança, pois não podemos continuar a ensinar os alunos como se todos fossem iguais – isso é tão limitativo! Tal como concluímos numa das sessões desta pós-graduação, não podemos dar vitamina C a todos os alunos, quando algum carecem mais de vitamina C e outros de vitamina A.

A verdade é que esta diversidade de necessidades dos alunos complica a diferenciação pedagógica, nomeadamente no que concerne à uniformização do ensino. Assim, esta uniformização deverá ser feita no modo: o mesmo conteúdo pode ser ensinado de formas diferentes. Para tal, é fundamental refletir sobre o que é essencial que aprendam e o que é acessório, embora não se deva confundir o conceito de “aprendizagens fundamentais” com o de “aprendizagens mínimas”.

É fundamental que na planificação das atividades a desenvolver se trabalhem/impliquem as diferentes inteligências múltiplas de forma a permitir que todos os alunos possam evidenciar o melhor de si. Enquanto professores, temos de ligar os conteúdos à vida prática, de forma a criar respostas diferentes para perguntas iguais.

No entanto, vivemos numa realidade complexa e contraditória, porque o modelo tradicional e embrionário moderno faz com que a sociedade, particularmente os alunos, ainda sejam reticentes às mudanças escolares, uma vez que tudo o que não é alvo de classificação é visto como excedentário.

Assim, a multiplicidade de alunos que existem nas nossas escolas exige respostas adequadas, tornando-se necessário e indispensável garantir igualdade no acesso e no sucesso educativo, no sentido de edificar uma real escola para todos. Quanto maior o compromisso com a diferença, maior será a possibilidade que os alunos têm para aprender.

As aprendizagens deverão ser feitas num quadro de algum significado e de intencionalidade, tendo sempre em consideração três questões fundamentais: *O que ensino? O que eles aprendem? O que é avaliado?*

Estas aprendizagens têm pensadas e planificadas com vista a ação ativa do aluno na construção do seu próprio saber e tendo sempre por base a conexão curricular de forma a dar sentido a tudo o que se aprende, evitando-se assim, que sejam as denominadas “não-aprendizagens”. Para isso, deve-se romper com o modelo tradicional, equacionando-se novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes mais flexíveis e mutáveis, fazendo um uso mais eficaz dos espaços escolares e do tempo, organizando-os de modo a criar formas de gestão curricular mais inovadoras, integradas e flexíveis – os alunos devem ser os produtores e protagonistas do seu conhecimento.

Estas transformações só serão possíveis através da criação e implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, assumindo-se o compromisso de cada um pela aprendizagem de todos.

Afinal, tal como disse Warren Bennis, «ninguém é mais inteligente do que nós todos juntos».

8. Referências bibliográficas

- 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., Formosinho, J., Verdasca, J. (org.) *Nova Organização Pedagógica da Escola, Caminhos e Possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2006). *Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. Comunicação ao IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (2016). Há Uma Brecha no Dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2016). Há uma brecha no dique: Horizonte 2020. Fundação Manuel
- Azevedo, J. (2018). Autonomia e flexibilidade: olhemos para a lua e não apenas para o dedo. in <http://pontosj.pt>
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Ministério da Educação
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, H. (2016). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2016). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de ler.
- Lima, J. Á. (2009). Prefácio. In J. Formosinho & J. Machado, *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidade de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 2016, pp. 11-31.

- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de Planos Individuais de Trabalho e Desenvolvimento Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 01).
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE)

HERDEIROS DA INCAPACIDADE DA ESCOLA

Ana Couto¹, Lucília Moutinho²

anasantanacouto@gmail.com, lucilia.pinto.moutinho@gmail.com

^{1 2} Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

Este estudo resulta de uma reflexão sobre a necessidade de desconstrução da autoimagem negativa de um conjunto alargado de alunos/as, que frequenta uma escola profissional no distrito do porto. Estes alunos/as, ao longo do seu percurso escolar, aprenderam a ser e a estar desmotivados perante a escola e perante a vida como consequência das suas vivências escolares e sociais. O que vivenciamos é que os/as alunos/as oriundos de universos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais reprovam e que mais tempo demoram a concluir os vários níveis de ensino (CNE, 2011; Público, 2012; Romão, 2012; Azevedo, 2012). Esta trajetória escolar prolongada torna-se ela mesma uma “espiral negativa” ao longo de todo o percurso educativo. Denota-se que a postura destes/as alunos/as face à escola é potenciada pela inabilidade da escola em criar mecanismos de inclusão de todos e de cada um no processo de aprendizagem, devendo valorizar os percursos, as vivências e aptidões de cada um. Se por um lado é necessário reforçar a autoestima dos alunos/as, por outro é preciso adequar a expectativa dos professores, para que esta não se torne em mais uma dimensão do problema. Portanto, o/a educador/a é, entre outros pontos, aquele que ajuda o educando a descobrir seu ideal e evitar os riscos de alienação (Freire, 2004, p.87 citado por Castro Filha, 2011). Em suma, pretende-se discutir a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar. Isto porque, dadas as necessidades impostas pelas mudanças que se verificam em função das transformações no trabalho/emprego, o ensino deve ir

além do efeito imediato e vislumbrar o desenvolvimento, nos alunos/as, do pensamento capaz de apreender a realidade social.

Palavras-Chave: desânimo aprendido, desvalorização da escola, desvinculação das aprendizagens

1. Narração da situação problemática

A intenção deste estudo é compreender como um grupo de jovens, que frequentam Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF) e Cursos Profissionais (CP), se posicionam face à escola e que sentido lhe atribuem. Pretende-se, também, refletir e identificar mecanismos que permitam mudar a gramática escolar tradicional de forma a dar intencionalidade às aprendizagens.

A motivação para esta temática prende-se com as dificuldades sentidas no dia-a-dia da escola, para dar resposta a alunos/as que estão na escola por obrigação (porque ainda estão ao abrigo da escolaridade obrigatória) e que entendem a escola como um “castigo” (porque muitos deles estão obrigados a frequentar a escola pela CPCJ e pelo Tribunal de Menores) que têm que aguentar até atingirem a maioridade.

Tendo estas motivações por base, sentimo-nos estimuladas a desenvolver esta investigação procurando compreender o sentido que os/as jovens atribuem à escola num tempo em que esta se encontra por um lado, em grande transformação e por outro apresenta uma grande resistência à mudança e inovação. Trata-se de uma realidade em que a maioria dos jovens se interroga sobre se vale a pena investir numa formação escolar que não é sinónimo de garantia de emprego, nem de valorização social.

A escola enquanto elevador social falhou, pois durante muito tempo em gerações anteriores, permitiu que os filhos estudassem e elevassem a posição social melhorando as condições de vida da família em relação aos seus pais. No entanto, hoje em dia isso já não se verifica, havendo uma desvalorização e desacreditação dos conhecimentos e competências adquiridas na escola. Esta situação agrava-se uma vez que a escola insiste em valorizar apenas os conhecimentos académicos negligenciando os outros saberes.

O que vivenciamos no nosso dia-a-dia é um grande desinteresse por parte dos/as nossos/as alunos/as, por qualquer atividade escolar: frequentam as aulas por

obrigação, sem, contudo, participar nas atividades básicas ou cumprir regras básicas de educação e convivência. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos/as professores/as, e estes mostram-se frustrados por os discentes não irem ao encontro das expectativas criadas e não conseguirem atingir totalmente os objetivos definidos.

Os/as professores/as, na maioria das vezes, estão focados nos conteúdos que têm que lecionar para cumprir o programa e não conseguem destinar parte do tempo letivo para a descodificar estes/as alunos/as e aproveitar a subjetividade de interesses e motivações de cada um.

Sabença, (2019), Cabral (2013) e Alves (2000) resumem bem a situação atual que se eternizou por gerações como Pennac (2009) descreve. “A razão deste desapego face à escola enquanto local de aprendizagem é justificada como sendo um problema intrínseco da própria escola”, e que o “modelo escolar vigente, com a sua específica gramática, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem”, está obsoleto, não responde às necessidades e interesses dos jovens e o currículo escolar não lhes diz nada porque não veem sentido nas aprendizagens que têm de efetuar. Como refere Alves, “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (2000, p.34). Pennac afirma ainda que “Bastava-me entrar numa sala de aula para logo me ausentar. (...) não conseguia compreender o que me ensinavam, nem de resto o que a escola esperava de mim...” (2009, p.82; Sabença, 2019, p.47).

O problema principal e que constitui o nosso objeto de estudo é a construção de uma autoimagem negativa do/a aluno/a ao longo do seu percurso escolar potenciado pela inabilidade da escola de criar mecanismos de inclusão de todos e de cada um no processo de aprendizagem.

O documento “Estrutura modular nas escolas profissionais” produzido pelo GETAP em 1993, espelha a necessidade que a escola tem neste momento de definir: os objetivos que a escola quer atingir em função do perfil de aluno que queremos formar; quais as aprendizagens verdadeiramente essenciais para estes alunos/as; que experiências formativas é que consideramos que devem ser vivenciadas pelos alunos/as; como podemos organizar de forma eficaz essas experiências e como podemos avaliar o desenvolvimento das competências de aprendizagem.

Precisamos, deste modo, de criar as condições necessárias à implementação das transformações idealizadas para a nossa escola. Para dar início a esta tarefa pareceu-nos importante descrever o contexto da nossa escola: Trata-se de uma escola profissional situada no distrito do Porto com poucos anos de atividade e que ministra cursos de CEF (3º ciclo – Nível II) e CP (secundário – Nível IV). A Escola apresenta alguma escassez de alunos/as, tendo de acolher frequentemente os/as alunos/as “indesejados/as” nas escolas de ensino regular da região, fazendo com que grande parte dos alunos/as que frequentam a escola são reféns de um passado de retenções escolares, de indisciplina e absentismo escolar, oriundos de meio social desfavorecido e de famílias disfuncionais. O Corpo docente é constituído por aproximadamente 25 elementos, e apresenta alguma rotatividade e instabilidade criando problemas de continuidade pedagógica. Relativamente às lideranças, verifica-se que a Direção Executiva apresenta um estilo de liderança autocrática, mas por vezes apresenta dificuldade na afirmação da sua liderança e de transmissão da sua visão de escola a toda a equipa. Procura garantir a competência de perito na gestão organizacional, o controlo dos fluxos de comunicação interna e as relações com o meio e com entidades parceiras. Muito envolvida no trabalho administrativo. A Direção Pedagógica desenvolve esforços no sentido de uma liderança Democrática. Partilha a sala com a Direção Executiva. Procura ser a força aglutinadora das várias equipas, estimulando e incentivando o trabalho conjunto e garantindo a coesão. Os coordenadores de Curso apresentam dificuldades em afirmarem-se como líderes e criticam o excesso de burocracia. Apresentam um vazio de liderança pedagógica e estão muito envolvidos no trabalho administrativo. Os Diretores de Turma, na sua maioria, fazem uma interpretação minimalista das suas funções. Não se assumem como líderes intermédios e criticam o excesso de burocracia. Os Diretores de Turma, são indicados pela Direção e muitas vezes não têm experiência suficiente para exercer o cargo. Verifica-se, com alguma frequência, alguma tensão nos conselhos de turma relativamente às questões pedagógicas, de organização de sala de aula e das atividades com os alunos/as. Os auxiliares de ação educativa surgem como líderes por possuírem o poder derivado das fontes de comunicação e dos vários fluxos de informação que existem na organização, por vezes excedendo as suas competências.

Para servir de base ao estudo efetuamos um diagnóstico, identificando os pontos fortes e fracos da escola, conforme a seguir se descreve. **Pontos fortes:** núcleo duro

da equipa pedagógica, motivada para implementar as mudanças necessárias para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e capaz de promover um processo de ensino aprendizagem inclusivo; educação de proximidade; caminho percorrido no sentido de dotar as atividades letivas de cariz mais prático e intencional; promoção de atividades cívicas e de enriquecimento curricular para os/as alunos/as; mobilidade transnacional dos alunos/as para os períodos de FCT; boa articulação com as entidades do concelho, de cariz social, cultural e educativo; entidade proprietária da escola possuir larga experiência na formação profissional de jovens.

Pontos Fracos: liderança autocrática, desmotivação de alguns elementos do corpo docente ao longo do ano letivo que se traduz em aulas pouco ou nada interessantes para os/as alunos/as, na maioria expositivas; dificuldade em atribuir intencionalidade à componente tecnológica dos cursos; dificuldade na prevenção da indisciplina; dificuldade em organizar tempo para trabalho colaborativo; dificuldade em implementar trabalho de articulação curricular de qualidade; existência de barreiras na comunicação entre as partes envolvidas no processo educativo da escola; ausência de lideranças partilhadas ou mesmo de líderes intermédios; dificuldade na otimização recursos capazes de dar resposta aos cursos existentes e à inovação necessária; escassez de espaços de lazer/convívio para os/as alunos/as; horário escolar pouco flexível, pois, encontra-se condicionado pelos horários dos transportes.

Que escola somos?

Uma escola de proximidade que se preocupa com todos e com cada aluno;

Uma escola que desenvolve práticas de cidadania;

Uma escola que promove pequenos projetos de integração de saberes por turma.

Uma escola com vontade de criar dinâmicas de aprendizagem que ajudem os jovens a compreender a importância da escola na sua vida e no seu futuro;

Mas com problemas de indisciplina e de absentismo escolar, que ainda não encontrou um fio condutor para a sua atuação, dispersando-se numa multiplicidade de atividades avulso que não se articulam e sem aplicabilidade para o futuro dos/as

alunos/as e com necessidade de encontrar respostas educativas adequadas às expectativas dos nossos alunos/as.

Que escola queremos ser?

Uma escola que proporcione: experiências de sucesso aos/às nossos/as alunos/as; aprendizagens relevantes, significativas e integradoras que respeitem as necessidades individuais; um processo de Educação para os valores indispensáveis à construção da personalidade do aluno; um processo de reflexão, inovação e curiosidade, no sentido do querer aprender mais, de desenvolver a autonomia, o pensamento reflexivo, crítico e criativo, e fomente a constante procura de novas soluções e aplicações; uma relação de proximidade com o tecido empresarial.

Uma escola que incute: o respeito por si mesmo e pelos outros; o saber agir eticamente; o sentido de responsabilidade e integridade; a consciência da obrigação em responder pelas próprias ações; a ponderação nas nossas próprias ações e das ações alheias em função do bem comum; autoconfiança necessária à solução dos problemas de aprendizagem e reintegração na família e na sociedade, incluindo no aspeto profissional; participação e implicação ativa dos encarregados de educação e da comunidade.

Uma escola que forme: cidadãos/as mais cultos/as, responsáveis e respeitadores da liberdade dos outros; que demonstrem respeito pela diversidade humana e cultural e ajam de acordo com os princípios dos direitos humanos; capazes de negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; interventivos/as e empreendedores/as e dotados de ferramentas que os preparem para as incertezas do futuro.

2. Revisão de literatura

A massificação do ensino permitiu que em vez de se garantir o acesso e o sucesso de todos os alunos/as “acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar.” (Formosinho e Machado, 2008 p.6) Com o aumento da escolaridade obrigatória, mais alunos/as acabariam por reprovar por inadaptação a esta escola de massas. Este modelo escolar não se coaduna com a diversidade de características, interesses e capacidades dos alunos/as, produzindo efeitos no

insucesso ao nível das três funções básicas da escola: instrução, socialização e estimulação (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, citado por Sabença, 2019 p.10).

Segundo Cabral (2013 cit. In Sabença, 2019) com a lógica da reprovação anual, que acaba por ir desviando periodicamente do sistema os alunos/as que não conseguem aprender, assumiu-se como natural que haja alunos/as que aprendem e alunos/as que não aprendem, alunos/as que são aprovados e alunos/as que são reprovados.

Como refere Alves, “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (2000, p.34). Pennac afirma ainda que “Bastava-me entrar numa sala de aula para logo me ausentar. (...) não conseguia compreender o que me ensinavam, nem de resto o que a escola esperava de mim...” (2009, p.82)” (Sabença, 2019, p.47).

Como descrito por Rosenthal e Jacobson em 1968 no seu livro *Pigmalião na sala de aula*, os alunos/as que os professores acreditavam que tinham boas hipóteses de sucesso alcançavam as melhores notas, enquanto os que não convenciam os professores das suas capacidades, ou que estes achavam que tinham menos capacidades apresentavam dificuldades. Pacheco (2019) defende que não se aprende o que o outro diz, mas que se aprende o outro. Os professores inconscientemente tentam realizar as suas expectativas e muitos casos de insucesso devem-se não à falta de capacidade dos alunos/as, mas sim à forma como o/a professor/a descodifica e cataloga o/a aluno/a que tem à sua frente.

Fenómeno semelhante foi estudado por Robert K. Merton, que o chamou profecia auto-realizável, porque quem faz a profecia é, na verdade, quem a faz acontecer. Uma profecia autorrealizada é um prognóstico que, ao se tornar uma crença, provoca a sua própria concretização. Quando as pessoas esperam ou acreditam que algo acontecerá, agem como se a profecia ou previsão já fosse real e assim a previsão acaba por se realizar efetivamente. Ou seja, ao ser assumida como verdadeira - embora seja falsa - uma previsão pode influenciar o comportamento das pessoas, seja por medo ou por confusão lógica, de modo que a reação delas acaba por se tornar a profecia real. (Wikipédia)

Todas estas situações vividas por estes alunos/as levam a uma interiorização de desânimo como descreve Seligman. Todos os indivíduos experienciam situações de desânimo já que, em algum momento da sua vida, se veem confrontados com situações que não controlam, que não conseguem ultrapassar, ou em que os

acontecimentos do meio são independentes do seu comportamento. O desânimo aprendido representa uma síndrome cognitivo-comportamental em que há uma aprendizagem individual. Se os indivíduos são capazes de aprender a contingência através da observação, são igualmente capazes de aprender que, na ausência de contingência entre o comportamento e o resultado, a não-contingência prevalece (Seligman,1975, citado por Figueiredo, 2011, p.33).

Alves, (2007), classifica o Desânimo Aprendido como uma condição devastadora. Relata que se observam os seus sintomas em comentários de alunos/as, como: "Eu sou estúpido (ou azarado), para quê esforçar-me?" e que tais alunos/as demonstram uma apatia quase completa e uma passividade persistente. Segundo o mesmo autor o Desânimo Aprendido é relativamente raro na maior parte das turmas, mas quando se verifica é bastante desencorajador. Façamos então o paralelo, para as turmas em que se juntam 25 alunos/as provenientes de diversas escolas e que todos eles apresentam esta condição.

Para Jensen, (2002) os/as alunos/as que são mais susceptíveis ao estado de Desânimo, são os alunos/as de risco - aqueles que provêm de lares ameaçadores e que exibem na sala de aula características de comportamentos agressivos típicos da situação de sobrevivência na rua - podem muito provavelmente ser afetados. Sugere, também, que devíamos ter uma nova perspetiva sobre a tão falada "falta de motivação" no aluno desanimado pois os alunos/as que parecem estar mais aptos para lidar com o falhanço na escola, os alunos/as que parecem mais dotados das capacidades para lidar com tal situação podem, de facto, ser os mais incapazes de o fazer.

Como Pennac afirma no seu livro *Mágoas da Escola* (2009, p.53) "Há crianças que se convencem muito rapidamente, e se não encontrarem alguém que as contrarie, uma vez que não é possível viver sem paixão, desenvolvem, na falta de melhor, a paixão do fracasso."

Por outro lado "Quando os alunos/as sentem-se respeitados, inicia-se um ciclo produtivo, eles sentem-se aceitos e confiantes, sentem-se seguros e isso reduz o medo, o que lhes permite ser mais como são na sua originalidade e podem se abrir para a participação em classe sem medo de cometer erros" (Cassadus,1997, citado por Silva, 2012). E de igual forma "Quando o/a professor/a chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o/a aluno/a se sentir sujeito

do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o/a professor/a usa palavras de estímulos à sua capacidade de pensamento. (Cunha, 2002, p.72 citado por Silva, 2012)

Como diz Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Enquanto professores é necessário que haja uma leitura do aluno, da história do aluno e da situação em que o/a aluno/a e o/a professor/a se encontram. “Educar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes em relação com o ensino de conteúdos.” (Freire, 1999 p. 33-34 citado por Vechia, 2005).

Uma coisa é certa: “cabe à escola e aos professores/as, ajudar os alunos/as a ultrapassarem estes desajustes emocionais e evitar que os alunos/as fiquem rotulados para sempre porque segundo Cabral “a culpa não se deve só aos alunos/as mas às escolas, aos professores e às aulas que se organizam em função do aluno médio” que não existe, ou existe apenas como ficção” (Sabença, 2019, p. 73).

De forma a encontrar respostas para incluir em todos os alunos/as que, neste momento, se sentem afastados e desvinculados das dinâmicas da escola, é fundamental uma “intervenção que altere os modelos de organização escolar tradicionais”, na medida em que “a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma “gramática” escolar desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só não se coadunam com novas formas de combater o (in)sucesso escolar” (Alves, Azevedo, Cabral e Melo, 2015, p. 23-24 citado por Martins, 2018 p. 29).

Como Martins (2019) escreve, o currículo prescrito constitui-se, assim, como um processo flexível que produz oportunidades de aprendizagens em todos os/as alunos/as. Todavia, o sucesso desta concretização depende da alteração das normas, dos procedimentos e das organizações dos tempos e dos espaços escolares, dos modos de agrupar os alunos/as e de implementar outras metodologias pedagógicas (Palmeirão e Alves, 2017d, p.6), ou seja, o sucesso das novas medidas está sujeito à modificação da atual “gramática” escolar (Alves e Cabral, 2017b).” (Martins, 2018 p.34)

3. Métodos, técnicas, recursos e estratégias de intervenção

Com base no diagnóstico feito, os maiores pontos fracos são a baixa motivação, baixo empenho e a elevada taxa de desistência dos alunos/as que durante os anos de funcionamento da escola não conseguimos, ainda, sanar. A estratégia de inovação terá que passar por um processo disruptivo, que rompa com a definição de escola inscrita na memória dos nossos alunos/as, tentando assim eliminar os pontos fracos da escola e permitir aos alunos/as voltar a descobrir a escola e a ter esperança nela.

Este processo disruptivo terá de partir de pontos fortes da escola. A Direção e o núcleo de docentes motivados e comprometidos, com capacidade de motivar e contagiar os restantes docentes da escola, serão a força de arranque deste projeto de inovação. Esta rutura terá que ser imposta aos restantes elementos, mas discutida, para que todos os elementos da comunidade educativa se possam inteirar e envolver no projeto. No final da discussão, será também necessária uma reflexão para identificar as áreas fulcrais de formação de professores.

Será também, pedida uma reflexão profunda relativamente aos conteúdos de cada módulo/disciplina para que se defina de forma inequívoca quais as aprendizagens verdadeiramente essenciais. E assim traçar um percurso de acordo com as capacidades de cada aluno. Será necessário identificar um roteiro de locais/espços promotores de conhecimento/aprendizagem, na comunidade próxima à escola e até mesmo no concelho, onde os alunos/as possam pesquisar, observar e aprender.

Haverá a necessidade de organizar curricularmente os cursos, para que a distribuição da carga horária dos módulos no horário anual de cada turma permita uma plena articulação de saberes e conteúdos necessários a cada módulo. Estes devem ser organizados de forma a não haver uma repetição vazia de conteúdos, mas um aprofundamento e ligação à sua aplicação no dia-a-dia tendo por base uma articulação curricular e o trabalho colaborativo.

Deverá ser contemplado no horário do professor momentos de trabalho colaborativo, que deverá ser aproveitado pelo mesmo, para que de forma natural e mediante os objetivos e conteúdos do seu/sua módulo/ disciplina, procure dentro do conselho de cada turma os colegas dos módulos/disciplinas que melhor completem e ou colaborem com o trabalho que quer desenvolver. Este trabalho colaborativo deverá estar refletido na programação anual de cada curso e na forma como este estará organizado sequencialmente.

O mote de todo o desenvolvimento curricular terá que partir da componente tecnológica para promover a aprendizagem de conceitos essenciais através de situações práticas adequadas ao perfil de saída do curso que levaram atrás de si a componente científica dos cursos (como disciplinas com bases científicas necessárias ao desenvolvimento da componente prática) e das disciplinas da componente sociocultural que contribuirão para o desenvolvimento das diferentes atividades.

Numa primeira fase, dar prioridade aos conceitos base de cada área disciplinar. Visando sempre a necessidade de transversalmente a todas as áreas disciplinares e de forma articulada, com Cidadania e Área de Integração, a aquisição de regras, atitudes e valores importantes para a convivência entre pares. Sem esquecer que cada aluno está inicialmente refém das suas vivências e história, e que precisa ser visto como um indivíduo válido e que deve ser incentivado para que se mentalize do seu potencial.

Tendo em conta os/as alunos/as que frequentam a escola, há a necessidade urgente de considerar os/as alunos/as como seres capazes de opinar, entender e expressar os seus desejos e ideias. Há necessidade de ajudar os/as alunos/as a refletir, promover o autoconhecimento, a eleger preferências e a desenhar um caminho para o seu futuro. Há a necessidade de parar para os ouvir e perceber o porquê de não quererem cumprir as regras. Há necessidade de implementar uma educação democrática. Respeitar os tempos de cada um. A educação deverá ser flexível, no entanto haverá um conjunto de valores inegociáveis. Esses valores estão plasmados no Guia do aluno que servirá como matriz de comportamentos a ser seguido e respeitado por todos os elementos da comunidade educativa, da Direção aos auxiliares de educação, dos alunos/as aos Encarregados de Educação e será do conhecimento de todos. Qualquer elemento da comunidade educativa tem a responsabilidade de ser educador e todos os/as alunos/as o deverão seguir, de forma autónoma ou mais orientada.

Posteriormente e à medida que os alunos/as forem evoluindo aumentar o grau de aprofundamento dos conceitos espicaçando a curiosidade de cada aluno. Desta forma o/a professor/a/formador deverá adequar e ajustar as estratégias e metodologias aos grupos de alunos/as/as e ou alunos/as/as que constituem o seu

objeto de trabalho a cada momento sem desperdiçar as oportunidades que surgem da saudável convivência entre pares.

Sempre que possível deveremos contemplar a articulação curricular e a multidisciplinariedade privilegiando a metodologia de projeto. Estes projetos multidisciplinares orientados pelos professores serão discutidos com os alunos/as para que sem descorar os objetivos/conteúdos do currículo nuclear e as necessidades/interesses da comunidade em que estes alunos/as se irão integrar decorrentes do perfil de saída dos cursos os alunos/as se sintam parte integrante do processo.

Quando a opção for a exposição, e tendo em conta o perfil dos alunos/as envolvidos, é aconselhado que esta seja da responsabilidade dos alunos/as, em que os alunos/as deverão conduzir as atividades posteriores à exposição sempre sobre a orientação do professor/formador. Os alunos/as devem ser chamados a intervir nas aulas expositivas, utilizando por exemplo as tecnologias de informação e aplicações disponíveis. Desta forma os alunos/as assumirão um papel mais ativo.

Os métodos e estratégias utilizadas devem ser adequadas a cada turma e dentro de cada turma a cada grupo de alunos/as. Numa primeira fase, especialmente, no início do percurso formativo deverá ser privilegiado o trabalho prático em pequenos grupos, grupos livres, formados pelos próprios alunos/as. É importante perceber quais as áreas de interesse de cada aluno, identificar as maiores dificuldades e os pontos fortes de cada aluno. Permitir que os alunos/as se agrupem de forma a compensar os seus pontos fracos com os pontos fortes de outros alunos/as. Posteriormente, grupos ou pares de acordo com as tarefas. Quando os alunos/as atingirem autonomia e maturidade deverão trabalhar individualmente sobe a orientação do professor/formador e de acordo com o feedback do mesmo.

Aos alunos/as deve ser dada a hipótese para trabalhar currículo de subjetividade. Este currículo de subjetividades deve ser cruzado com os conteúdos essenciais e objetivos do currículo base e orientado pelo professor/formador através do feedback dado aos/às alunos/as.

O manual será mais um recurso a utilizar e não apenas o único recurso a utilizar pelos/as alunos/as. O manual pode ser um primeiro local de contacto com os conteúdos a aprender e em caso de sistematização necessária pode também ser o recurso escolhido. Os/as alunos/as devem olhar para o manual como o local onde

podem validar de forma autónoma a informação recolhida nas restantes fontes de pesquisa. Numa sociedade repleta de informação, os/as alunos/as deverão ser estimulados a treinar o seu espírito crítico e aprender a perceber quais as informações que devem ser aceites como válidas e quais não devem ser tidas em conta.

O espaço de sala de aula deverá ser livre, poderá ser escolhido pelo/a professor/a desde que previamente previsto, permitindo ao/á professor/a aproveitar ao máximo todas as situações que favoreçam a aprendizagem dos/as alunos/as. Não restringindo o espaço de sala de aula ao delimitado por quatro paredes.

As formas de trabalho devem ser claras para todos e sempre que possível negociadas com os/as alunos/as. O entusiasmo dos alunos/as e os resultados alcançados serão o melhor veículo de informação e contágio. Se os espaços escola, e não só as quatro paredes da sala, se tornarem na montra do resultado do trabalho dos/as alunos/as a informação correrá de forma natural e estará disponível para todos.

Todos os momentos serão momentos de potencial avaliação e feedback. A avaliação passará por permitir que o/a aluno/a ao compreender que conteúdos não aprendeu, possa reformular o seu trabalho desenvolvido até ao momento e adaptar as estratégias utilizadas para que posteriormente possa voltar a demonstrar que conseguiu atingir os objetivos propostos inicialmente. Desta forma a avaliação deixa de ser um processo estanque e castrador passando a ser um instrumento útil para a construção da aprendizagem. Aqui o/a professor/a tem um papel importante em que o feedback é essencial. Para isso, é aconselhado, por exemplo, a utilização de testes em duas fases em que, se por um lado, será dada uma segunda hipótese a uns, por outro será dada a hipótese de ampliação/ aprofundamento de conhecimentos a outros. Outro exemplo, será um portfólio em que o/a aluno/a vai colecionando as suas conquistas e o/a professor/a poderá validar as aprendizagens alcançadas através de pequenas conversas, que poderão ser gravadas pelo professor, e arquivadas digitalmente.

O documento base que servirá de base à estratégia de intervenção é o Projeto Educativo (PE) da escola que se encontra em desenvolvimento para o próximo triénio.

O Projeto Educativo, sendo um documento comumente condutor da peça de arquitetura pedagógica que permite uma reflexão aberta e em rigor da missão da

escola, analisando para isso o trabalho desenvolvido no tempo e no espaço para se traçar linhas orientadoras e nevrálgicas para o futuro.

Consideramos fundamental a construção de um projeto educativo que seja concretizável e que caminhe no sentido daquilo que consideramos ser “a escola que queremos no futuro”, para depois proceder à disseminação do mesmo de forma a conseguir um comprometimento dos profissionais envolvidos na construção do sucesso educativo.

Partindo de uma reflexão conjunta chegamos à conclusão que a missão da escola para PE do próximo triénio, a qual passamos a transcrever: Contribuir para a construção de projetos de vida ajustados às necessidades e expectativas de cada aluno/a com o objetivo de formar cidadãos/ãs dotados/as de ferramentas para fazer face às incertezas do futuro.

Assim, pretendemos desenvolver nos/as nossos/as alunos/as/as uma série de competências transversais (tendo por base o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória) que se encontram já definidas, com os respetivos descritores e níveis de desempenho.

No processo de elaboração do PE para o próximo triénio foi efetuada uma auscultação aos alunos/as/as, pessoal não docente, pessoal docente e encarregados/as de educação e que pretendia obter resposta a duas questões: que valores e que áreas de intervenção deveriam ser prioritárias. Os resultados obtidos na auscultação sobre os valores fundamentais serviram para alicerçar a atividade da escola.

Analisados os resultados do inquérito, optou-se por considerar que deveriam ser os cinco valores mais votados a serem inscritos no PE e que devem alicerçar as atividades da escola no próximo triénio, a saber: respeito, igualdade, amizade, responsabilidade e união.

No que se refere ao plano de ação, consideramos que este devia ser desenvolvido tendo por base os resultados dos inquéritos efetuados à comunidade educativa. A análise dos inquéritos realizados, apontou para a necessidade de intervenção na área da Gestão escolar e do Planeamento, monitorização e avaliação das Práticas pedagógicas.

No PE já se encontram estabelecidos, para cada um dos processos, o plano de ação para o período de vigência do projeto (2019/2022) no qual se encontra definidos os objetivos a atingir e as ações a desenvolver.

Partilhando da ideia de que o currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações, consideramos que a que melhor se aplica ao nosso contexto é “que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão 2018). Considerando isso, e como já foi dito anteriormente, considera-se que a escola tem obrigatoriamente que efetuar uma gestão curricular orientada para o contexto e para o perfil de alunos/as que queremos formar.

Até á data, trabalhou-se na conceção de uma série de ferramentas que permitam estruturar este processo. Começamos por estruturar um projeto de desenvolvimento curricular para uma turma de 10º ano e para o desenvolvimento do trabalho usamos uma metodologia de trabalho colaborativo de vários elementos afetos ao curso. Para a realização da atividade fizemos uso do referencial de formação do CNQ, do projeto educativo; do perfil do aluno definido para a nossa escola, do decreto-lei 54/2018, do decreto-lei 55/2018 e de literatura existente sobre o assunto, mas tendo por base a investigação produzida pela professora Maria do Céu Roldão.

Assim, tomamos de base algumas opções que se consideram fundamentais para o sucesso do planeamento curricular deste caso concreto.

O desenvolvimento do domínio de cidadania e desenvolvimento funcionará em justaposição com a disciplina de área de integração com os contributos de outras disciplinas.

Opção pelo não uso da percentagem de flexibilidade prevista no decreto-lei 55/2018 por se considerar que o ensino profissional com a sua estrutura modular já permite essa flexibilização.

Opção pela alternância de funcionamento disciplinar e interdisciplinar.

Ajustamento do processo de aprendizagem às potencialidades e dificuldades do/a aluno/a recorrendo a estratégias/atividades diferenciadas.

Conhecimento geral (alunos/as e encarregados de educação) das competências essenciais a atingir a cada período letivo.

Com base nisso, e por considerarmos necessário alguma concretização, optamos por definir, para o 10º ano, os objetivos, competências e metodologias por período e por definir alguns aspetos que consideramos essenciais:

Serão privilegiadas as experiências e oportunidades de aprendizagem de cariz prático, assentes no saber fazer, que promovam a autonomia e proatividade dos/as jovens, como veículo de aquisição de novos conhecimentos. Assim como aquelas que fomentem a integração do contexto socioeducativo com a comunidade.

Estas experiências e oportunidades de aprendizagem serão tidas em consideração ao longo de todo o ano e serão enquadradas na metodologia de projeto de acordo com o currículo pedagógico do curso.

Pretendemos atribuir intencionalidade às aprendizagens através do desenvolvimento de ferramentas práticas assentes no saber fazer.

Pretendemos formar pessoas reflexivas, capazes de atuar transversalmente face aos entraves do quotidiano de forma resiliente e proativa promovendo a diferença e o respeito para com o próximo.

Pretendemos desenvolver profissionais capazes, dotados de ferramentas práticas que lhes permitam atuar de forma eficaz e eficiente desenvolvendo o setor de atividade onde se inserem e para isso a escola deverá trabalhar de forma transdisciplinar promovendo modelos reflexivos das três componentes (sociocultural, científica e técnica) consciencializando os alunos/as sobre a importância das soft skills e hard skills.

A avaliação dos/as alunos/as/as será realizada de forma contínua, sistemática, com base em metas de aprendizagem estabelecidas a curto prazo, com descritores previamente definidos e conhecidos pelos/as alunos/as/as, com feedback permanente e construtivo do desenvolvimento das competências e causa.

Para isso, estamos a desenvolver ferramentas para a gestão do currículo e sua operacionalização: documento base de gestão curricular; planificação de atividades integradoras; planificação de aprendizagem e de avaliação e grelha de avaliação.

Para uma maior concretização, e de forma que possa ser aplicado e testado no ano letivo 2019/2020, definimos um conjunto de itens a serem desenvolvidos em cada fase: conceção, implementação, monitorização e avaliação.

Conceção

Seleção e recrutamento das equipas pedagógicas

Apropriação do projeto educativo por toda a equipa pedagógica

Criação do modelo de gestão curricular para cada turma

Disseminação do guia do aluno e encarregado de educação por curso

Definição dos critérios gerais de avaliação 2019/2020

Apropriação dos descritores de competências transversais definidos

Esboço das linhas mestras do plano anual de atividades

Definição do modelo de planificação a seguir (para trabalho disciplinar e trabalho interdisciplinar)

Elaboração do manual do docente que explique as práticas pedagógicas e a sua operacionalização

Assegurar as necessidades de materiais e equipamentos necessário ao bom funcionamento dos cursos

Criação de um programa de integração, orientado para o perfil profissional de cada curso e competências transversais a desenvolver

Definição dos domínios da cidadania e desenvolvimento para cada turma

Implementação

Implementação de ações de formação para pessoal docente e não docente de forma a proceder ao alinhamento das ações de todos os elementos da comunidade educativa

Reunião de trabalho na qual todos os/as docentes do curso apresentarão os objetivos dos módulos/UFCD que irão lecionar para que seja possível identificar pontos

convergentes entre as diferentes disciplinas, para numa fase posterior se definir projetos aglutinadores de aprendizagens dentro das três componentes de formação.

Reunião de trabalho da equipa pedagógica na qual definir-se-ão os projetos aglutinadores para o curso, os intervenientes e o processo de avaliação para cada projeto, tendo em conta o diagnóstico das expectativas dos/as alunos/as recolhidos durante a atividade de acolhimento.

Reunião de trabalho da equipa pedagógica para definir o cronograma, os espaços e os recursos necessários à dinamização de cada projeto.

Elaboração plano anual de atividades

Realização de oficinas de reflexão orientadas para o perfil profissional e transversal a desenvolver

Monitorização

Reuniões de trabalho da equipa pedagógica para monitorizar o desenvolvimento dos projetos

Análise das ocorrências de comportamento registadas

Análise dos registos de assiduidade

Análise dos módulos em atraso nos CP

Análise das notas negativas nos CEF

Avaliação

Aplicação de inquéritos de satisfação aos alunos/as

Aplicação de inquéritos de satisfação ao pessoal docente

Aplicação de inquéritos de satisfação aos encarregados de educação

Avaliação de desempenho do pessoal docente

Reunião geral para debate de ideias e sugestões de melhoria

Elaboração do Relatório Final de atividades

Elaboração de relatório do projeto educativo

Consideramos que a definição destas atividades é essencial para uma implementação com sucesso. No entanto gostávamos de salientar, a importância que consideramos acrescida, da calendarização das atividades de acolhimento aos alunos/as pois apresenta-se como sendo um ponto de mudança de mentalidades dos elementos da comunidade escolar. Acreditamos ser fundamental, desde o primeiro momento, dar suporte ao/á aluno/a, ouvir suas ideias, sugestões e reclamações, incentivar sua participação no processo educacional, valorizar seu envolvimento e receber seu feedback pois são ações que contribuem enormemente para a manutenção da saúde relacional no ambiente escolar.

Pensamos que um modelo escolar voltado para as expectativas do/a aluno/a propicia uma condição de respeito que, por também ser mútuo, alimenta-se ciclicamente. Quando o/a aluno/a se sente respeitado pela escola, a sua motivação para a ação aumenta. Assim, no programa de integração do/as alunos/as encontram-se já planeadas algumas atividades:

Brainstorming inicial por turma, com o objetivo de perceber o que é para os/as alunos/as a escola e o que eles/as esperam da escola. Esta atividade ficará registrada no quadro, através da utilização de post/its e será posteriormente registrada fotograficamente para que fique afixada na sala de cada turma.

Realização de workshop por curso, convidando técnicos especializados das várias áreas para darem o seu testemunho do que é o dia-a-dia de trabalho daquela área específica e quais as competências profissionais e transversais necessárias ao desempenho dessa função. Neste momento deverão ser apresentadas aos/às alunos/as as várias saídas profissionais associadas a cada curso.

Sessão de reflexão com os/as alunos/as no sentido de os/as fazer refletir sobre como é que eles se vêem como futuros profissionais da área, que competências consideram que têm, que competências necessitam de trabalhar mais afincadamente e solicitar os contributos deles no sentido de organizar as aprendizagens tendo em conta as suas necessidades. Este momento deverá ficado em vídeo para que, no final de cada período eles

possam fazer a mesma reflexão (também registada) para que cada um/a possa ver o seu processo de evolução.

Estas atividades têm como objetivo:

- . Proporcionar um momento de reflexão e autoconhecimento para os/as alunos/as;
- . Permitir uma adequação das expectativas dos/as alunos/as à realidade;
- . Ajudar os/as alunos/as a determinar objetivos realizáveis;
- . Favorecer a medição da evolução da apropriação do perfil de saída do curso por parte dos/as alunos/as;
- . Permitir aos/às professores/as perceber quais as expectativas dos/as alunos/as em relação ao curso à escola;
- . Facilitar aos/às professores/as o ajuste da planificação das suas atividades aos alunos/as de cada turma.

4. Considerações finais

Como foi referido inicialmente, este trabalho orientou-se pela intenção alterar a gramática escolar de forma a ir ao encontro das expectativas de todos/as e de cada aluno/a de forma a minimizar algumas tensões relacionais estabelecidas com os/as professores/as e outros atores educativos. Se por um lado, alguns/mas jovens revelam revolta e indignação pela intolerância e agressividade demonstrada por alguns professores ou assistentes operacionais, por outro lado, outros evidenciaram um forte vínculo relacional com professores e outros agentes educativos.

Tendo em conta que o projeto pretende desenvolver uma série de ações para, para além de diminuir o abandono, o absentismo e a indisciplina escolar, aumentar a mobilização dos/as alunos/as/as para com a escola.

Nas conversas informais com os/as jovens evidencia-se uma forte crítica ao currículo formal. Na sua maioria consideram que não existe qualquer relação entre os planos curriculares e as suas vidas quotidianas e não vislumbram nenhuma utilidade prática naquilo que aprendem na sala de aula.

Tendo em conta os princípios plasmados no Projeto Educativo, a intenção é criar condições de sucesso para todos/as os/as alunos/as, através da cooperação de uma equipa multidisciplinar e do desenvolvimento do plano de ação identificado.

Na perspetiva da maior parte dos alunos/as, muitos/as professores/as continuam a recorrer a práticas pedagógicas expositivas, deixando pouca liberdade de interpelação o que faz com que o/a aluno/a fique apenas com um papel reprodutor de conteúdos lecionados, executor de exercícios rotineiros e realização de momento de avaliação.

De acordo com as ideias até agora explicitadas, depreendemos que a apropriação das aprendizagens por parte dos/as jovens será mais facilmente alcançada através de processos curriculares que pressupõem mudanças de fundo nas práticas pedagógicas, nomeadamente no que respeita a um maior envolvimento dos/as jovens nos seus processos formativos.

Sendo este projeto um estudo de caso de uma realidade específica, acreditamos que as medidas adotadas trarão um grande impacto positivo no clima escolar e nas relações interpessoais, podendo, contudo, não ser viável e funcional noutras realidades escolares.

5. Referências

- Alves, J. M. (2007) Desânimo Aprendido. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2007/02/o-desnimo-aprendido.html>
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, n.º 1, n. 1, outubro 2010, 67-74
- Alves, J. M. (2011). Tempo de lucidez e exigência. *Terrear*. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/178680.html>
- Alves, J. M. e Cabral, I (2017). *Uma outra escola possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Universidade Católica Editora
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora
- Figueiredo, M. (2011). *Locus de controlo: Variável influente ou influenciada pelo desempenho na Matemática? Estudo com uma amostra de alunos/as do 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61420286.pdf>

- Formosinho, J. e Machado, J. (2008). Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 5-16, jan./jun. 2008
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do oprimido*. 39 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Haase, V. G. (2015). Efeito Pigmalião: as expectativas da professora e o desempenho dos alunos/as. In *Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento*. Disponível em: <https://lndufmg.wordpress.com/2015/07/05/efeito-pigmaliao-as-expectativas-da-professora-e-o-desempenho-dos-alunos/as/>
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viagem à Escola do Século XXI*. São Paulo: Fundação telefónica
- Jensen, E. (2002). *O Cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: Um Guia para pais e educadores*. Porto: ASA. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2015/04/a-bioquimica-da-aprendizagem.html>
- Machado, J. e Alves, J. M. (2013). *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Editora
- Martins, S. (2018). *A voz dos nossos alunos/as. Perspectivas e sentires*. Porto: Editora
- CRSE (1986). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: GEP/ME (pp.105 a 136)
- Orvalho, L. (Coord) (1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: GETAP.ME
- Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação*. Edições Mahatma.
- Pennac, D. (2009). *Mágoa da escola*. Porto: Porto Editora
- Reynolds, P. H. (2003) *O Ponto*. Figueira da Foz: Bruáa Editora
- Sabença, A. (2019). *Viver e sentir a Escola depois da retenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
- Salema, M. (2006) *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora
- Silva, O. (2012). *Afetividade e aprendizagem: Limites e possibilidades*. Curitiba: Centro Universitário Barão de Mauá
- Vechio, A. (2005). Educação e afetividade em Paulo Freire: Pedagogia da autonomia. Disponível em: http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06_art03.php
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos/as, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Universidade Católica Editora.

A BIOÉTICA E AS CIÊNCIAS NATURAIS - 1975 A 2019

Sérgio Olim Gomes de Mendonça

sergiomendon@hotmail.com

Associação Portuguesa de Bioética

Resumo

A bioética como área do conhecimento que se debruça sobre a forma como o homem interfere na natureza, sobretudo no campo da medicina e da saúde, floresceu nas últimas duas décadas e lançou questões que conduzem a uma reflexão necessária para a própria sobrevivência e manutenção da espécie humana a que a escola, e a conseqüente formação de jovens que integrarão uma sociedade que se pretende participativa e informada, não poderá estar alheia. Da análise à abordagem de temas de bioética no 3.º ciclo do ensino básico – 7.º, 8.º e 9.º ano, no período de tempo entre 1975/1976 e 2018/2019, no âmbito da disciplina de Ciências Naturais, recorrendo aos programas de estudo, orientações e/ou metas curriculares e a manuais escolares, conclui-se que os programas de ensino que possuem maior diversidade de temas de bioética são os respeitantes à reorganização curricular, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 6/2001, e alterações subsequentes. A área em que são abordados mais assuntos relativos à bioética é no âmbito da Ecologia. São os manuais escolares da reorganização curricular os que aprofundam um pouco mais as questões bioéticas, sendo de realçar que um dos manuais escolares apresenta o termo e o conceito de bioética. De acordo com os manuais escolares adotados pelas escolas, os alunos poderão ter uma maior ou menor formação no âmbito das temáticas relativas à bioética.

Palavras-Chave: Bioética, ciências, currículo, programas/metlas.

1. Enquadramento

Como contextualização histórica há a referir que o pós 25 de abril de 1974, pode ser caracterizado por um período de grande instabilidade política e social, em que o país procurava um rumo a tomar, tendo a Constituição Portuguesa de 1976, introduzido grandes mudanças na vida social, económica e política em Portugal. Foi com a democratização do ensino e com a participação ativa da comunidade educativa na escola que se começou a sentir a necessidade destas instituições responderem aos desafios impostos pela comunidade educativa local e pela sociedade em geral.

A partir do ano letivo de 1975/76, o atual 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi reestruturado, tendo sido criado o Ensino Secundário Unificado (ESU). No que concerne à gestão e administração das escolas, entrou em vigor a partir do ano de 1976, o Decreto-Lei n.º 697-A/76, de 23 de outubro, o qual permitiu a participação dos encarregados de educação, alunos e outras entidades exteriores ao espaço físico da escola, na orientação escolar e organização dos estabelecimentos de ensino.

No espaço de tempo em estudo foram alterados mais quatro vezes os planos de estudo em vigor para o 3.º CEB, nomeadamente com a designada reforma do sistema educativo, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, com a reorganização curricular, contemplada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com a revisão curricular, apresentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e, ainda, pelo diploma da autonomia e flexibilidade curricular, estipulada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estas modificações, em termos de planos curriculares, foram fruto de alterações de políticas educativas resultantes da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo e, também, de diplomas relativos à autonomia e gestão das escolas, designadamente o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Neste quadro de crescente autonomia das escolas, com uma participação cada vez maior da comunidade envolvente e com a evolução da ciência e tecnologia, passa a haver a necessidade de ser dada maior relevância à educação para a cidadania, onde se pode enquadrar o estudo de temas de Bioética, essenciais para a formação integral do indivíduo.

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo “sugere também toda uma ampla área de informação com vista à formação pessoal do indivíduo, nomeadamente no campo da educação para a saúde, da educação do consumidor, da educação sexual e familiar e da educação ecológica.” (Valente, 1989, pp. 138-139).

A bioética como área do conhecimento que se debruça sobre a forma como o Homem interfere na natureza, sobretudo no campo da saúde, nomeadamente no que concerne às questões relacionadas com as inovações tecnológicas, lançou questões que conduzem a uma reflexão necessária para a própria sobrevivência e manutenção da espécie humana a que a escola, e a consequente formação de jovens, não poderá estar alheia.

O conceito de bioética adotado na presente investigação é um conceito mais global, no qual são combinados os conhecimentos biológicos com o conhecimento dos valores humanos, onde se poderá incluir a bioética mais ligada aos cuidados de saúde (Brito, 2008, pp. 81-84).

Considera-se de extrema importância a inclusão, nos programas das disciplinas de Ciências Naturais, de conteúdos relativos à bioética, considerando que a transmissão desses conhecimentos faz com que o conhecimento “biológico” surja interligado à vida quotidiana da comunidade, pois os problemas éticos suscitados pela evolução da ciência e, conseqüentemente, da tecnologia envolvem diariamente a sociedade.

Foi a evolução da ciência e da tecnologia que conduziu a que o homem pudesse alterar e condicionar, como nenhuma outra espécie, o meio ambiente e o próprio homem. É de realçar que a ciência e a tecnologia são diretamente condicionadas pela sociedade, nomeadamente pelos interesses da mesma. São os princípios históricos, sociais e económicos, sobretudo estes últimos, que ditam, por vezes, o rumo da ciência e a evolução tecnológica, pelo que é essencial que os nossos alunos estejam preparados para colaborarem ativamente nesse rumo (Mendonça, 2016, p. 131).

Na presente investigação foram tomados em consideração, somente, os programas de ensino, metas curriculares e aprendizagens essenciais dirigidos às disciplinas da área das Ciências Naturais, do 3.º CEB, designadamente no âmbito do ensino secundário unificado, as disciplinas de Ciências da Natureza (7.º ano), Biologia (8.º e 9.º anos) e Saúde (opção de 9.º ano), relativamente à reforma educativa, a disciplina de Ciências Naturais (7.º e 8.º anos) e, ainda, no que concerne à reorganização

curricular, à revisão curricular e ao “regime” de autonomia e flexibilidade curricular, no que concerne à disciplina de Ciências Naturais (7.º, 8.º e 9.º anos).

A metodologia adotada na presente investigação empírica foi baseada na análise de legislação, programas de ensino, metas curriculares e aprendizagens essenciais e, ainda, em manuais escolares.

Numa primeira fase, foi efetuada uma pesquisa exaustiva de toda a legislação emanada no período em análise, relativa às políticas educativas implementadas em Portugal. Foi, também, efetuada a pesquisa bibliográfica, quer no âmbito do contexto histórico, político, económico, social e das políticas educativas, quer relativamente à bioética. Foram, posteriormente, analisados os programas, metas curriculares e aprendizagens essenciais das disciplinas objeto de estudo da presente tese.

Foi utilizada uma metodologia qualitativa (análise de conteúdo) para a análise dos programas de ensino, de acordo com parâmetros fixados (divisão e classificação de temas de bioética a considerar). Esta análise foi efetuada não só visando os conteúdos programáticos a serem abordados, mas também outros aspetos constantes dos programas, designadamente a fundamentação para o estudo da disciplina, as competências gerais e essenciais, os objetivos, as sugestões metodológicas e as propostas de atividades.

Para poder aprofundar a investigação, considerando que os alunos contactam sobretudo com o manual escolar adotado e que o “currículo construído” pelo professor tende a refletir mais a mensagem do manual escolar adotado na escola do que a mensagem dos documentos orientadores (Neves & Morais, 2006, p. 88), foram analisados três manuais escolares de cada uma das disciplinas objeto de estudo, onde se tentaram verificar se os mesmos refletiam as temáticas relativas à bioética, constantes dos programas de estudo.

2. Problemática e objetivos

O problema que se pretendia estudar nesta investigação estava relacionado com a abordagem de temáticas relativas à Bioética no 3.º CEB (7.º, 8.º e 9.º anos), entre os anos letivos de 1975/76 e 2018/2019, no âmbito das Ciências Naturais.

Com base no problema, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- a) Verificar a existência de princípios e/ou temáticas relativas à Bioética na legislação diretamente relacionada com as políticas educativas implementadas no atual 3.º CEB;
- b) Relacionar o contexto do país e as políticas educativas com os programas aprovados para as disciplinas em estudo, tendo sempre presente a existência de temáticas relativas à Bioética.
- c) Verificar como os manuais escolares adotados abordam os temas de bioética presentes nos programas, considerando que estes são um dos instrumentos de trabalho dos professores e o principal auxiliar de apoio ao estudo dos alunos.

3. Desenvolvimento

3.1. O 3.º CEB em Portugal entre 1975/1976 e 2018/2019

Antes de apresentar as alterações da estrutura curricular, registadas durante o período em análise, é importante referir que a escolaridade básica corresponde à “escolarização universal”, isto é, através da escolaridade básica pretende-se que os alunos obtenham um conjunto de aprendizagens significativas que os possam tornar indivíduos “competentes” (Pires, 1989, pp. 11-22).

3.1.1. O Ensino Secundário Unificado – 1975 a 1988

Passando às alterações na estrutura curricular para o 3.º CEB, é de salientar que face às alterações políticas e sociais ocorridas após o 25 de abril de 1974, era importante introduzirem-se alterações nas diferentes vias de prosseguimento de estudos, pois mantinha-se a injustiça social que representava o encaminhamento tão prematuro dos jovens para as duas vias principais de ensino pós-obrigatório, os quais possuíam um desigual prestígio social: o ensino liceal e o ensino técnico.

Assim, é lançado o primeiro ano da escolaridade secundária que substitui, a partir de 1975-76, todas as vias até aí existentes para prosseguimento de estudos.

Nos primeiros anos da existência do ensino secundário unificado toda a informação e os esclarecimentos às escolas foram efetuados através de circulares enviadas pela Direção Geral do Ensino Secundário. O curso secundário unificado inicia-se em 1975-1976, com o 7.º ano de escolaridade (1.º ano do ESU), cuja estrutura curricular foi apresentada pela Circular n.º 1/75, de 19 de junho.

Após várias alterações, o Despacho n.º 139/79, de 2 de maio, vem estabelecer o plano de estudos do Curso Geral Unificado do Ensino Secundário, o qual se manteve em vigor até à publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, do qual consta, para além das disciplinas do tronco comum, uma outra disciplina, com a carga horária entre 4 a 7 horas semanais, de uma determinada área vocacional, entre as quais a disciplina de Saúde e Educação.

Quadro 1: Extrato do plano de estudos, onde consta, somente, as disciplinas objeto da presente investigação.

Disciplinas	7.º ano	8.º ano	9.º ano	
			1979/1980	1980/1981
Ciências da Natureza	3	-	-	-
Biologia	-	2	3	3
Área Vocacional	-	-	4/7	4/7

3.1.2. O 3.º CEB – 1989 a 2001

O desenvolvimento económico que se registou nos anos 80, bem como a convicção de que a oportunidade igual de acesso à educação contribuiria para a igualdade de oportunidades de sucesso e desenvolvimento para todos os cidadãos, fez com que a escola se tornasse num instrumento indispensável de promoção social, causa e efeito da democratização, representando o “foco da mudança” (Skilbeck, 1992, p. 20).

Da instituição escolar espera-se que desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades, sendo que este facto colocou em evidência o desajuste da escola tradicional, meramente transmissora de conhecimentos académicos (Pires, Fernandes & Formosinho, 2001, pp. 78-79).

Face às expectativas, é exigido às escolas que promovam o desenvolvimento cognitivo, mas também que desenvolvam “no indivíduo capacidades fundamentais para continuar a aprender atitudes positivas e criativas face a si mesmo e aos outros e ao meio que o cerca, isto é, pede-se que a escola ajude a desenvolver pessoal e socialmente o futuro cidadão” (Clímaco & Rau, 1989, pp. 175-176).

Com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e com o diploma da autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) tornou-se imperativo introduzir alterações nos currículos do ensino básico. É de salientar que a escolaridade básica obrigatória passou a ser de nove anos.

Face ao trabalho desenvolvido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo foi publicado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que veio estipular o novo currículo do ensino básico e secundário.

É afirmado no normativo que a estrutura curricular publicada “procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.”

O quadro seguinte representa o desenho curricular referente ao 3.º CEB.

Quadro 2: Extrato do plano curricular e carga horária semanal, onde consta a disciplina objeto da presente investigação.

Disciplinas	N.º de horas semanais		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Ciências Naturais	4	3	----

3.1.3 O 3.º CEB – 2001 a 2012

Face à entrada em vigor do diploma de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, tornou-se imperativo a existência de alterações ao currículo, considerando que a intervenção dos pais/encarregados de educação, assim como a participação ativa (em alguns casos)

de outros elementos da comunidade educativa, fizeram com que fosse repensado a pertinência de determinadas disciplinas/conteúdos programáticos face aos contextos das comunidades educativas locais.

Em 18 de janeiro de 2001 é então publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, que vem apresentar uma nova estrutura curricular para todo o Ensino Básico, nomeadamente para o 3.º Ciclo.

É salientado que a reorganização curricular apresentada consagra três áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), assim como introduz a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o desenvolvimento da educação para a cidadania, entre outros aspetos considerados essenciais à adequação do currículo face aos desafios que os “novos tempos” suscitam.

Em seguida é apresentado um extrato do desenho curricular, para ser aplicado ao 3.º CEB, a partir do ano letivo de 2001/2002 (para o 7.º ano).

Quadro 3 - *Extrato da estrutura curricular, onde consta a disciplina objeto da investigação.*

Componentes do currículo		Carga horária semanal (x 90 minutos)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total Ciclo
Áreas curriculares disciplinares	- Ciências Físicas e Naturais				
	- Ciências Naturais	2	2	2,5	6,5
	- Físico-Química				

Refira-se que este desenho curricular não apresenta, pela primeira vez, as cargas curriculares para cada disciplina, mas sim por áreas curriculares, cabendo a cada escola a distribuição da carga horária para cada uma das disciplinas. Essas opções deveriam constar do Projeto Curricular de Escola, com a fundamentação necessária para a decisão do estabelecimento de ensino.

4. Análise dos programas, metas curriculares e aprendizagens essenciais das disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Biologia e Saúde (1975/76 a 2019)

Antes de passar à análise dos programas das disciplinas, é essencial definir o conceito de currículo e de programa. Poder-se-á considerar currículo “o conjunto das atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas na aula ou fora delas”. De acordo com a Sociologia da Educação, currículo será tudo o que é apreendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada (Formosinho, 1999, pp. 43-44).

No entanto, na presente investigação o currículo será considerado como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola (...) e a razão de cada uma dessas opções” (Zabalza, 2001, p. 12). No conceito apresentado está implícita a necessidade de adequar o conjunto das aprendizagens ao contexto educativo, ou seja, adequá-las às especificidades locais (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, pp. 28-29). Esta definição é designada, por alguns autores, como currículo formal.

O conceito de programa corresponde “às diretivas gerais, aos temas obrigatórios das diferentes matérias”, ou seja, corresponderá ao texto oficial que “delimita as finalidades e os objetivos (...), apresenta um sumário das matérias a cobrir e do conteúdo do ensino, e mostra os meios pelos quais professores e alunos podem abordar os diversos assuntos e temas que devem ser tratados” (Skilbeck, 1992, p. 78). Poder-se-á, então, definir programa como o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, sugestões metodológicas, entre outros aspetos, a considerar em um determinado nível (Zabalza, 2001, p. 12).

Antes de passar à análise dos programas é importante explicitar quais os conceitos, princípios e temas, no âmbito da bioética, que estarão subjacentes a essa análise.

Assim, considera-se que a intervenção do homem no meio ambiente cabe necessariamente no âmbito da bioética, pois não se pretende reduzir a bioética a uma ética médica, uma vez que a bioética está implicada na descoberta moral de

soluções para a sobrevivência da humanidade, o que inclui o respeito e a preservação das condições ambientais necessárias à sobrevivência das gerações vindouras (Leone, Privitera & Cunha, 2001, pp. 90-91).

O conceito de bioética que se enquadra mais nestes princípios será o de que bioética é o “saber transdisciplinar que planeia as atitudes que a humanidade deve tomar ao interferir com o nascer, o morrer, a qualidade de vida e a interdependência de todos os seres vivos. Bioética é decisão da sociedade sobre as tecnologias que lhe convém. É expressão da consciência pública da humanidade” (Archer, Biscaia & Osswald, 1996, p. 32).

4.1. Metodologia adotada para a análise dos programas

Para a análise da presença de temas de bioética, nos programas das disciplinas objeto de estudo da presente investigação, foi efetuada a análise qualitativa dos referidos documentos, ou seja, foi através da análise de conteúdo, recorrendo a parâmetros fixados (divisão e classificação de temas de bioética a considerar), que foi identificada a presença dos temas/conceitos pré-estabelecidos.

Para a elaboração da matriz de análise de conteúdo foram tomados em consideração, com base em possíveis classificações conceptuais, as categorias mais adequadas ao contexto em análise (Mendonça, 2009, p. 99). Foram, então, utilizados os seguintes tópicos, nos quais se podem agrupar os temas de bioética: Bioética Geral; Genética e Bioética; Bioética, reprodução humana e estatuto do embrião; Experimentação em seres humanos; Bioética e final da vida; Agressões à vida; Bioética e tratamentos médicos; Bioética - Tecnologia e investigação; Ecologia.

4.2. Análise comparativa dos programas das disciplinas objeto de estudo entre 1975 a 2019

Procedendo a uma análise comparativa da existência de temas relacionados com a bioética, de acordo com a classificação adotada para a análise de conteúdo, face aos programas de ensino em vigor entre 1975 e 2019, para o atual 3.º CEB – 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, a relação é a que a seguir se apresenta no gráfico.

Acresce referir que o gráfico representa a diversidade de assuntos abordados, incluindo-se aqui a disciplina de opção do 9.º ano do ensino secundário unificado – Saúde, considerando que não há qualquer diferença, em termos qualitativos.

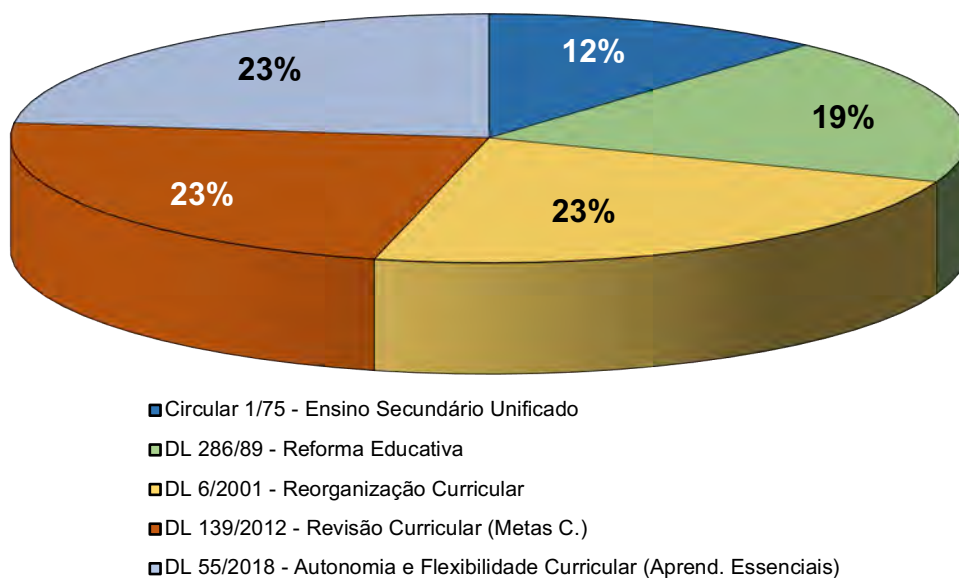


Figura 1: Diversidade de temas de Bioética – Evolução 1975 a 2019

Da análise do gráfico, verifica-se que são os programas das disciplinas de Ciências Naturais – 7.º, 8.º e 9.º anos, no âmbito da reorganização curricular (DL 6/2001), da revisão curricular (DL 139/2012) e da autonomia e flexibilidade curricular (DL 55/2018), que contêm uma maior diversidade de temas de bioética a serem abordados, considerando que estão presentes assuntos de bioética de seis áreas diferentes (Bioética Geral, Genética e Bioética, Bioética – reprodução humana e estatuto do embrião, Agressões à vida, Bioética – tecnologia e investigação e Ecologia). Seguem-se os programas de Ciências Naturais – 7.º e 8.º anos, Decreto-Lei n.º 286/89, com cinco temáticas diferentes (Bioética – reprodução humana e estatuto do embrião, Agressões à vida, Bioética e tratamentos médicos, Bioética – tecnologia e investigação e Ecologia) e, por último, os programas para o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade do ensino secundário unificado.

No entanto, quando analisamos em relação à presença de temas, em termos numéricos, constatamos que existem algumas diferenças, quando incluimos ou não

a disciplina de Saúde. Contudo, considerando que a disciplina referida anteriormente constituía uma opção, os gráficos seguintes não contemplam esses dados.

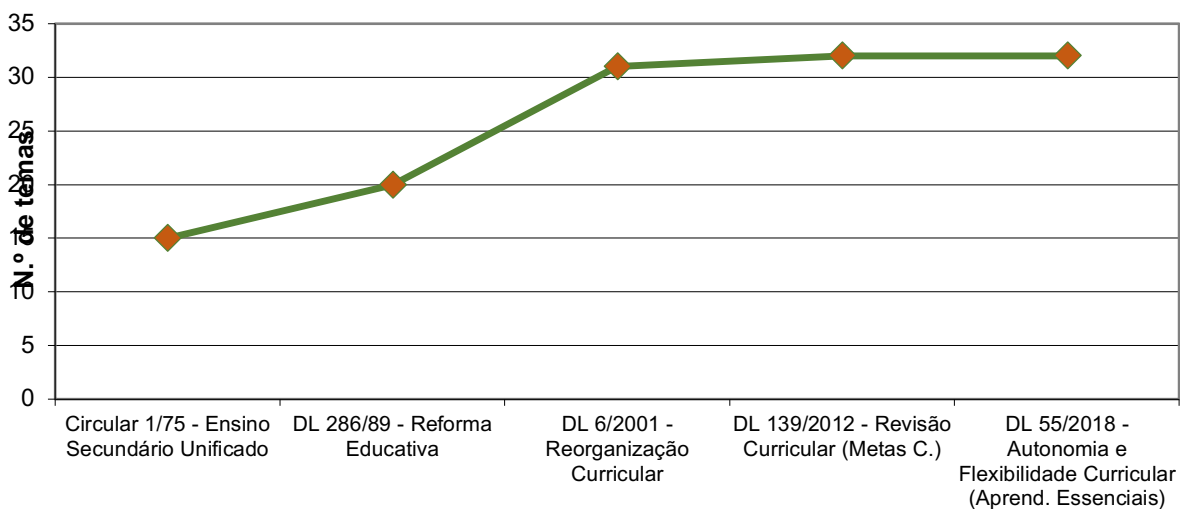


Figura 2: Presença de temas de bioética – Evolução de 1975 a 2019

Da análise do gráfico, verifica-se que houve uma evolução positiva na abordagem de temas de bioética ao longo do tempo. No âmbito do ESU o número de temas abordado no 7.º, disciplina de Ciências da Natureza, 8.º e 9.º, disciplina de Biologia, era de quinze temas diferentes, sendo de vinte, relativamente aos programas das disciplinas de Ciências Naturais – 7.º e 8.º ano de escolaridade - Decreto-Lei n.º 286/89. É, efetivamente, nas orientações curriculares para a disciplina de Ciências Naturais – 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, no âmbito do Decreto-Lei n.º 6/2001 onde encontramos a presença de um maior leque de temas a serem abordados, trinta e um temas diferentes, constatando-se o aumento para trinta e dois temas, no âmbito do Decreto-Lei n.º 139/2012 e do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Esta evolução pode ser explicada, sobretudo, pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia e de alguma falta de regulamentação e/ou ausência de princípios éticos, que conduziram a preocupações relativas aos direitos da pessoa humana.

Os gráficos seguintes, enquadram, de acordo com a análise de conteúdo efetuada, os temas de bioética detetados nos programas de ensino em vigor entre 1975 e 2019, sem contabilizar com a disciplina de Saúde.

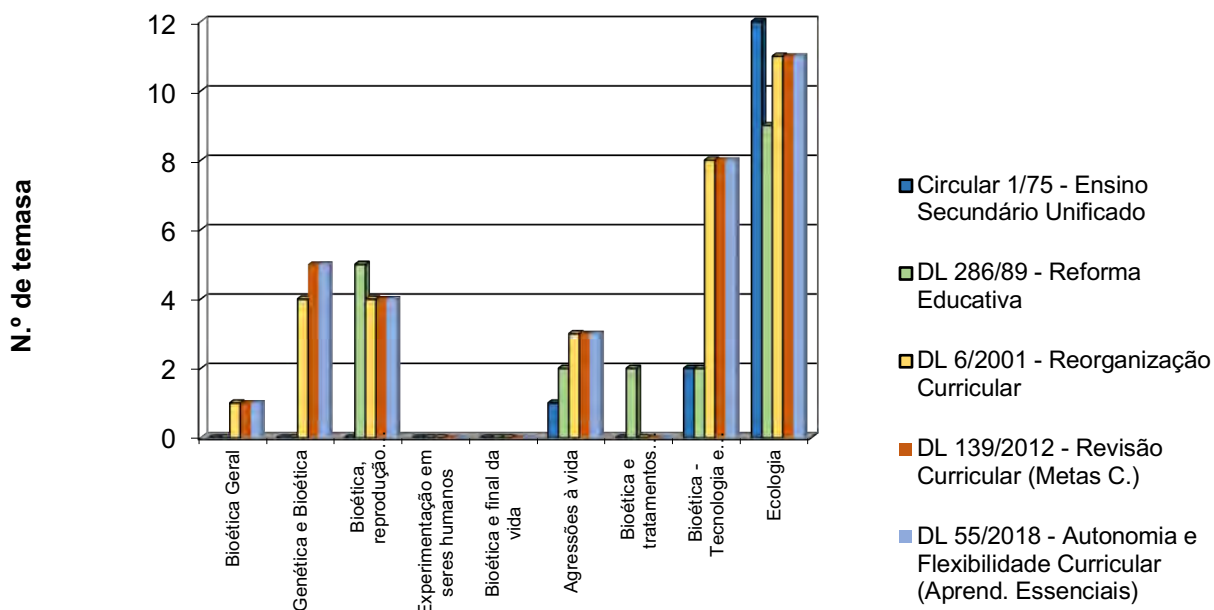


Figura 3: Temas de bioética presentes nos programas, desde 1975 a 2019

Da análise do gráfico, verifica-se que a área em que são abordados mais assuntos relativos à bioética é no âmbito da Ecologia, com a abordagem de doze temáticas ao longo do 7.º, 8.º e 9.º anos, no âmbito do ensino secundário unificado, com onze temáticas ao longo dos mesmos anos de escolaridade, no âmbito da Reorganização Curricular, da Revisão Curricular e do diploma da Autonomia e Flexibilidade Curricular e, finalmente, com nove temas relativamente à Reforma Educativa.

A área da bioética que se segue, em número de temas abordados, é no âmbito da Bioética – tecnologia e investigação, considerando que a partir do Decreto-Lei n.º 6/2001, são abordadas oito temáticas ao longo dos três anos do 3.º CEB. Os programas que estiveram em implementação desde 1975 até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, apresentam o mesmo número de temáticas abordadas nesta área, designadamente dois temas ao longo do atual 3.º ciclo.

Para concluir, não há qualquer referência nos programas de ensino, em vigor ao longo de quarenta e quatro anos, relativamente a experimentação em seres humanos e bioética e final da vida.

5. Análise de manuais escolares das disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Biologia e Saúde (1975/76 a 2018/2019)

Depois de prescrito em programas e orientações, as editoras de manuais escolares assumem a função de traduzir o currículo prescrito em atividades pedagógico/didáticas, ou seja, são as editoras que auxiliam os docentes na produção de materiais de ensino para a utilização em contexto de ensino aprendizagem e é o manual que será o apoio à aprendizagem dos alunos, pelo que este material é de extrema importância.

Entre os diversos conceitos apresentados na legislação portuguesa, a Lei n.º 47/2008, de 28 de agosto, definiu o manual escolar como sendo “o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional (...), apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação de aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor”.

5.1. Ensino Secundário Unificado

5.1.1 Ciências da Natureza 7.º ano (1975/76 a 1991/92) – Manuais (1), (2) e (3)

Dentro dos temas previstos no programa, só o manual da Porto Editora é que os contempla a todos, existindo como oposto o manual das Edições ASA, que não reflete no seu manual qualquer um desses temas. É de salientar que os temas de bioética previstos no programa, não constam dos conteúdos programáticos, mas sim dos objetivos do programa e da metodologia a adotar nas visitas de estudo, o que poderá estar na origem desta disparidade de critérios entre as editoras em análise.

5.1.2 Biologia 8.º ano (1976/77 a 1992/93) - Manuais (4), (5) e (6)

Ao contrário do que aconteceu para o 7º ano, todos os manuais escolares das editoras em análise contemplam os temas de bioética previstos no programa. Há,

também, a referir que, ao contrário do que ocorreu para o 7.º ano, os temas de bioética estavam presentes em termos de conteúdos programáticos.

Procedendo-se a uma análise comparativa entre os manuais, verifica-se que o livro da Porto Editora se destaca por apresentar o termo manipulação genética. No entanto, não é efetuada qualquer reflexão bioética. É, também, abordada a questão da seleção de espécies, devido ao seu elevado rendimento para o homem e os efeitos negativos sobre as espécies selvagens.

5.1.3 Biologia 9.º ano (1977/78 a 1993/94) - Manuais (7), (8) e (9)

Todos os manuais escolares contemplam os aspetos relativos às temáticas previstas que se podem enquadrar no âmbito da bioética, designadamente as “drogas”, como sendo uma agressão à vida, onde se incluem as consequências que podem advir da utilização dessas substâncias nos filhos de mulheres grávidas.

No que concerne a “experiências com seres humanos”, dois manuais referem que Lady Worthley Montagu, em 1717, fez “variolar” os seus filhos, com todos os perigos associados a esse procedimento.

Relativamente à “ecologia e gerações futuras”, de forma geral todos os manuais salientam a necessidade de preservação do ambiente por forma a não comprometer o futuro das gerações vindouras, sendo de salientar que no manual da Porto Editora é mesmo referido que “A explosão demográfica tomou proporções comprometendo mesmo o futuro da humanidade” (p.221).

5.2. Reforma do Sistema Educativo

5.2.1. Ciências Naturais 7.º ano (1992/93 a 2001/2002) - Manuais (10), (11) e (12)

Considerando que os aspetos relacionados com as implicações do desenvolvimento da ciência, designadamente os relativos à “tecnologia e ética”, só estavam contemplados nos objetivos gerais para a disciplina, não existindo conteúdos programáticos sobre essa temática, cada editora adotou na conceção do manual uma orientação diferente, sendo de salientar que, inclusive, a Editorial O Livro não contemplou qualquer aspeto relativo a esse tema.

Todas as restantes temáticas, previstas em termos de conteúdos programáticos, são abordadas por todas as editoras.

A Porto Editora e a Texto Editores, no âmbito da “tecnologia e ética”, dão ênfase à energia nuclear, como sendo uma fonte de energia muito rentável, só possível devido à evolução da ciência e da tecnologia, mas que apresenta muitos riscos para o ambiente e para a humanidade. Sendo de salientar que a Porto Editora menciona que algumas nações fazem “contratos com países menos desenvolvidos para enterrar, nesses países, o lixo nuclear” (pp. 119 e 125).

5.2.2. Ciências Naturais 8.º ano (1993/94 a 2002/2003) - Manuais (13), (14) e (15)

Quase todos os temas previstos no programa para a disciplina estão contemplados nos livros escolares, à exceção de dois temas no âmbito da bioética (“aborto”, “ontogénese e estatuto do embrião”). A questão relativa ao “aborto” não é abordada pela Porto Editora, assim como pela Texto Editores, não sendo a questão da “ontogénese e estatuto do embrião” tratada pela Texto Editores, nem a questão do “estatuto do embrião” pelas restantes duas editoras.

Por outro lado, a única editora que aborda a questão dos “transgénicos” é a Texto Editores, referindo simplesmente que são produzidos através de técnicas de engenharia genética. Não são suscitadas quaisquer questões bioéticas relativas à criação dos transgénicos, nem da introdução dos mesmos no meio ambiente.

No que concerne à temática relativa à “reprodução medicamente assistida”, é de referir que, embora este tema conste dos três manuais, somente o da Porto Editora é que dá a possibilidade de serem levantadas questões éticas relativas à doação de gâmetas e às barrigas de aluguer (p. 232).

5.3. Reorganização Curricular, Revisão Curricular e Autonomia e Flexibilidade Curricular

Considerando que as alterações ao programa da disciplina de Ciências Naturais, a partir de 2001, são pouco significativas, optou-se por agrupar a análise dos manuais desse período. É, também, de salientar que à data da presente comunicação os manuais escolares ainda não refletiam as alterações introduzidas no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, possuindo apenas a referência às metas curriculares.

5.3.1. Ciências Naturais 7.º ano (a partir de 2002/2003) - Manuais (16), (17) e (18)

Todos os manuais contemplam os aspetos bioéticos presentes no programa para a disciplina.

Relativamente aos temas “tecnologia e ética”, “limites da investigação científica” e “do imperativo tecnológico ao imperativo ético”, há a salientar que no manual da Porto Editora é referido que “A Ciência é influenciada pela Sociedade, progredindo lentamente entre avanços e recuos”, pelo que “Os resultados obtidos pelos cientistas são frequentemente polémicos e influenciam a sociedade de forma positiva ou negativa”. É, ainda, salientado que “A tecnologia está ao serviço da Sociedade, que pode utilizá-la para o seu progresso ou para a sua destruição” (pp. 34 e 38).

As temáticas referidas anteriormente são, também, abordadas e exploradas pelo manual da Texto Editores, sendo tratada a questão das mortes de astronautas ocorridas em alguns projetos espaciais, assim como o lixo que o homem tem deixado no espaço na investigação do universo (pp. 20-21).

O manual da Porto Editora é o único que aborda a questão do “desenvolvimento sustentado”, considerando a vulnerabilidade da costa portuguesa (p. 154). Igualmente é só no manual da Texto Editores que há uma referência à “ecologia e gerações futuras”, pois é referido que “É essencial preservar a biodiversidade, pois de outra forma o futuro da espécie humana estará comprometido” (p. 57).

No que concerne a todos os outros aspetos assinalados, as referências são várias ao longo dos manuais analisados, sendo o da Areal Editores o que contempla um menor número de temas de bioética.

5.3.2. Ciências Naturais 8.º ano (a partir 2003/2004) - Manuais escolares (19), (20) e (21)

Verifica-se que todos os manuais abordam os conteúdos programáticos previstos no programa para a disciplina.

De forma genérica, há menções constantes às pressões exercidas pela sociedade sobre a ciência e tecnologia no sentido de serem encontradas formas alternativas de energia, por forma a serem mantidos e até elevados os padrões de vida atuais, mas com uma consciência ética de preservação e respeito pelo ambiente para a

continuidade da vida no planeta Terra e, conseqüentemente, para a manutenção de condições minimamente adequadas para as gerações futuras.

A Texto Editores é a única que aborda a questão do “apuramento de espécies”, com o intuito das espécies selecionadas serem mais produtivas e resistentes às condições ambientais; no entanto não faz qualquer reflexão sobre questões éticas e ambientais relativas à intervenção do homem na seleção de espécies e à introdução dessas no meio ambiente (p. 128).

Por outro lado, é a Areal Editores que menciona a temática relativa à “biotecnologia”, quando propõe aos alunos a realização de uma atividade em que são apresentadas as ovelhas Megan e Morag que foram clonadas (embora não seja aplicado o termo). É, ainda, referido que através da biotecnologia se pode alterar o património genético do embrião e “criar, por exemplo, uma ovelha que produz vacinas dissolvidas no leite”.

No que se refere às questões diretamente ligadas à “tecnologia e ética” e “do imperativo tecnológico ao imperativo ético”, todos os manuais abordam estas temáticas na medida em que é essencial que se reflita sobre a utilização de determinadas tecnologias que veem, supostamente, fornecer melhores condições de vida à humanidade, mas que são passíveis de ser altamente prejudiciais ao ambiente e, conseqüentemente, ao próprio homem. Entre essas questões está a utilização da energia nuclear.

5.3.3. Ciências Naturais 9.º ano (a partir 2004/2005) - Manuais (22), (23) e (24)

Dos temas enquadráveis no âmbito da bioética previstos no programa, o manual da Porto Editora é o único que contempla todos os aspetos explícitos e implícitos.

O manual escolar referido anteriormente contempla aspetos referentes a “definições de bioética”, “procedimentos em bioética”, “biologia e bioética” e “bioética e ciência”. Este manual é o único que apresenta o termo “bioética” e que a define (p. 77). Através da imagem do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida e do Professor Doutor Luís Archer, são apresentadas as temáticas mais debatidas atualmente em bioética.

São, ainda, suscitadas questões bioéticas que se colocam diariamente, como por exemplo: “É correto modificar ou criar novos seres vivos?”; “Será possível a

engenharia genética vir a ser utilizada para fins perigosos?"; "É correto clonar animais?"; "A clonagem humana deveria ser permitida aos casais sem filhos?"; "Os pais deveriam poder escolher o sexo dos filhos? E outras características, como a cor dos olhos, altura ou inteligência?"; "A quem pertence a sequência do genoma humano? Aos cientistas que a descodificaram, a pessoa de onde veio, ou a todos nós?" (p. 77).

O tema da "manipulação genética" está presente em todos os manuais escolares analisados, sendo suscitadas questões bioéticas que se colocam a esta temática.

O manual da Areal Editores é o único que aborda as questões relativas à "terapia gênica" na linha somática e, ao abordar a técnica da terapia genética, apresenta as questões éticas que se colocam a esta técnica, designadamente possíveis riscos, como o aparecimento de tumores, inflamações e toxicidade nos seres vivos testados (p. 88).

As questões relativas aos "transgênicos" e aos "transgênicos e ambiente" são abordadas em todos os manuais, sendo exploradas as questões éticas não só da manipulação dos genes desses seres vivos, assim como, da introdução desses seres vivos no meio ambiente e as possíveis consequências para o ambiente e para a humanidade.

Relativamente à "clonagem", todos os manuais contemplam esta temática, no entanto, a exploração das questões éticas associadas é mais desenvolvida no manual da Texto Editores, o qual apresenta as questões éticas que se colocam à clonagem humana (p. 99), nomeadamente a possibilidade de comprometer a individualidade, perda de variabilidade genética da nossa espécie, envelhecimento precoce e o aparecimento de grande número de malformações.

As temáticas "ontogénese e estatuto do embrião", "embriões congelados" e "diagnóstico pré-natal/pré-implantatório", são só abordadas no manual da Areal Editores (pp. 61, 62, 86 e 89), estando presente não só a ontogénese, mas também princípios relativos ao estatuto do embrião, designadamente que alguns autores consideram que a vida surge no momento da concepção, pelo que o uso de embriões terá de ser cuidadosamente controlado e protegido, tendo como princípio básico o respeito pela Vida Humana. É, também, referida a existência de 100 000 embriões excedentários congelados, sem destino definido.

No que concerne às “experiências com células estaminais”, todos os manuais fazem referência ao tema, porém, é só no manual da Areal Editores que é referido que a extração de células estaminais de embriões humanos é muito controversa (p. 86).

6. Conclusões

As principais conclusões da presente investigação são:

- entre 1975 e 2019, os normativos não refletem, de forma explícita, questões diretamente relacionadas com temas de bioética, sobretudo anteriormente a 2001;
- com a reorganização curricular (2001), as orientações curriculares para a disciplina de Ciências Naturais, 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, passam a ter uma maior diversidade de temas de bioética a serem abordados;
- a área em que são abordados mais assuntos relativos à bioética é no âmbito da Ecologia;
- embora, no geral, os manuais sejam pobres em termos de exploração das temáticas relativas à bioética, verifica-se que são os manuais da Porto Editora que apresentam maior diversidade de temas.

7. Referências bibliográficas

- Archer, L.; Biscaia, J.; Osswald, W. (1996). *Bioética*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo
- Brito, J. (2008). “Ética e Bioética(s)”. In: Reimão, C. (Coord.), *Ética e profissões: desafios da modernidade*. Atas do Colóquio Ética e Profissões. Lisboa: Universidade Lusíada Editora
- Clímaco, M. C.; Rau, M. J. (1989). “A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório”. In: PIRES, E. L. et al – *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA
- Formosinho, J. (1999). “Currículo e cultura escolar”. In Machado, M.; Gonçalves M. - *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA
- Leone, S.; Privitera, S.; Cunha, J. (2001). *Dicionário de Bioética*. Vila Nova de Gaia: Editorial Perpétuo Socorro
- Mendonça, S. (2009). *A Bioética no 3.º Ciclo Ensino Básico (1975/76-2005)*. Tese de Mestrado, Faculdade de Filosofia - Universidade Católica Portuguesa, Braga

- Mendonça, S. (2016). *Formação Bioética no Ensino Básico – Estudo sobre a situação atual e perspectivas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa, Porto
- Neves, I.; Morais, A. (2006). “Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da atual reforma das ciências para o ensino básico”. In: *Revista de Educação, XIV (2)*
- Pires, E. L. (1989) “Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita”. In: Pires, E. L. et all – *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA
- Pires, E.; Fernandes, A.; Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA
- Skilbeck, M. (1992). *A Reforma dos Programas Escolares*. Porto: Edições ASA.
- Valente, M. O. (1989). “A Educação para os Valores”. In: Pires, E. L. et all – *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª ED. Porto: Edições ASA

7.1 Manuais escolares analisados (pela ordem apresentada)

- (1) Aveiro, M.; Dias, M. (1987). *Ciências da Natureza – 7.º ano*. Porto: Porto Editora
- (2) Ferreira, J.; Amaral, M. (1982). *Ciências da Natureza 7.º - Os seres vivos e o ambiente*. Porto: Edições ASA
- (3) Gonçalves, A. et all (1985). *Temas do Mundo Vivo – Os seres vivos e o Ambiente*. Lisboa: Didática Editora
- (4) Roque, M.; Castro, A. (1982). *Biologia – O homem e o ambiente – 8.º ano*. Porto: Porto Editora
- (5) Gonçalves, A. et all (1989). *Temas do Mundo Vivo – O homem e o ambiente – 8.º ano*. Lisboa: Didática Editora, 1989.
- (6) Tuna, M.; Galhardas, M.; Ribeiro, V. (1986). *Biologia – O Homem e o Ambiente – 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: Plátano Editora
- (7) Roque, M.; Castro, A. (1989). *Biologia – 9º ano - O homem e a saúde*. Porto: Porto Editora
- (8) Ferreira, J.; Amaral, M. (1986). *Biologia – O Homem e a Saúde: 9.º ano de escolaridade*. Porto: Edições ASA
- (9) Neves, M.; Paulino, C.; Bação, F. (1991). *Conhecer o Homem - Biologia 9.º ano de escolaridade*. Lisboa: Plátano Editora
- (10) Motta, L.; Viana, M. (1995). *BioTerra – Ciências Naturais – 7.º ano*. Porto: Porto Editora
- (11) Domingues, H.; Batista, J.; Sobral, M (1998). *O Mistério da Vida – Ciências Naturais 7.º ano*. Lisboa: Texto Editora
- (12) Simões, M.; Ferreira, M.; Silva, C. (1997). *Ciências Naturais – 7.º ano*. Lisboa: Editorial O Livro

- (13) Motta, L.; Viana, M. (1996). *BioTerra – Ciências Naturais – 8.º ano*. Porto: Porto Editora
- (14) Domingues, H.; Batista, J.; Sobral, M (1999). *O Mistério da Vida – Ciências Naturais 8.º ano*. Lisboa: Texto Editora
- (15) Simões, M.; Ferreira, M.; Silva, C. (1997). *Ciências Naturais – 8.º ano*. Lisboa: Editorial O Livro
- (16) Motta, L.; Viana, M. (2006). *BioTerra – Terra no Espaço, Terra em transformação - Ciências Naturais – 7.º ano*. Porto: Porto Editora
- (17) Antunes, C.; Bispo, M.; Guindeira, P. (2006). *Novo Descobrir a Terra 7*. Porto: Areal Editores
- (18) Agria, M.; Salvaterra, V. (2006). *Ecosfera – Terra no Espaço, Terra em transformação - Ciências Naturais – 7.º ano*. Lisboa: Texto Editores
- (19) Silva, A. et al (2007). *Planeta Vivo: Sustentabilidade na Terra – Ciências Naturais 8.º ano*. Porto: Porto Editora
- (20) Domingues, H.; Batista, J. (2007). *8 Gaia: Sustentabilidade na Terra – Ciências Naturais 8.º ano*. Lisboa: Texto Editores
- (21) Antunes, C.; Bispo, M.; Guindeira, P. (2003). *Descobrir a Terra: Sustentabilidade na Terra*. Porto: Areal Editores
- (22) Motta, L.; Viana, M. (2008). *BioTerra – Viver melhor na Terra - Ciências Naturais – 9.º ano*. Porto: Porto Editora
- (23) Campos, C.; Delgado, Z. (2008). *Viver melhor na Terra 9CN – Ciências Naturais 9.º ano*. Lisboa: Texto Editores
- (24) Antunes, C.; Bispo, M.; Guindeira, P. (2008). *Novo Descobrir a Terra 9: Viver melhor na Terra*. Porto: Areal Editores

MUDANÇAS DECRETADAS E OS EFEITOS NA AÇÃO ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Carla Baptista¹, José Matias Alves²

baptistacarla@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

O presente projeto de investigação parte da ânsia de compreender a abordagem das organizações escolares ao problema da falta de garantia do direito ao sucesso educativo e a melhores aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, em seguimento de orientações legais. As mais recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, através da realização de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências mais complexas, preparando os alunos para a incerteza do futuro. Apesar de sucessivos programas de promoção do sucesso escolar e políticas de reforma implementados ao longo das últimas décadas, nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. O problema, portanto, mantém-se. Consequentemente, o caminho da mudança trilhado, sendo malsucedido, tem de ser questionado. A problemática da nossa investigação assenta, assim, na necessidade de compreender se as respostas normativas decretadas, a organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes, numa palavra se a *gramática escolar* instituída na ação concreta, cumpre as promessas que enunciam. O estudo que nos propomos realizar insere-se num paradigma qualitativo interpretativo, uma vez que nos centraremos

na descrição e compreensão de fenómenos. Efetivamente, pretendemos compreender aprofundadamente uma realidade específica e singular – a forma como a organização escolar se apropria de orientações normativas, através do estudo de duas organizações escolares específicas.

Palavras-Chave: inovação e mudança educativa, reforma educativa, culturas organizacionais, culturas profissionais docentes.

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

O presente contexto normativo relativo ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) formula como intenção a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, numa escola inclusiva, de forma que todos os alunos consigam adquirir conhecimentos e desenvolver competências, atitudes e valores que os preparem para uma vida numa sociedade com novos e exigentes desafios.

A concretização deste propósito implica que “seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho introdução). Esta autonomia curricular é materializada, nomeadamente, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola, na possibilidade de adoção de diferentes formas de organização do trabalho (ex. equipas educativas), bem como na flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho, numa lógica de coautoria e de responsabilidade partilhada dos agentes educativos aquando da concretização do processo da promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Mas para melhor compreendermos a eficácia destas novas orientações legais, é preciso conhecer a forma como as organizações escolares delas se apropriam e conhecer as suas implicações nas práticas educativas. É este o objeto central da investigação que nos propomos realizar. Para tal, destacaremos como objeto de investigação a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o qual se propõe promover melhores aprendizagens para todos os alunos, através de práticas de autonomia e flexibilidade curriculares nas organizações escolares. O objeto de

estudo irá, todavia, ser focalizado na aplicação do referido Decreto-Lei em duas escolas públicas específicas, portanto, em realidades específicas.

2. Enquadramento teórico e conceptual

As primeiras décadas do século XXI parecem perpetuar a discussão da crise do modelo global de educação escolar. O fracasso de muitas tentativas de reforma (ensaiadas nas últimas décadas do século XX e no virar do século) levou à continuidade do debate e aos vários estudos nas ciências da educação sobre a necessidade de repensar, reconstruir, reinventar a escola.

Por outro lado, a acelerada transição cultural, a evolução para a sociedade do conhecimento/da informação, os novos desafios que a sociedade atual enfrenta, decorrentes da globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, a necessidade de uma sociedade mais humanista, solidária, democrática conduzem justamente ao enunciado que corrobora a urgência de os sistemas escolares terem de evoluir e melhorar o seu desempenho social.

É certo que “a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega.” (Nóvoa, 2005, p. 15). A inadaptação da realidade escolar ao mundo para além dos muros da escola torna-se cada vez mais notória. Berlinguer (2017) afirma: “je suis convaincu qu’un des plus gros problèmes aujourd’hui pour le développement du pays est que son école est inadaptée” (p. 34). Isto porque “La vieille école (...) est devenue artificielle et a perdu tout naturel” (id. Ibid., p. 33). O sistema tradicional escolar que sobrevive, ainda, hoje, tornou-se anacrónico. Efetivamente, “Telle qu’elle a été préservée, l’instruction n’assume plus son rôle: elle n’assure ni assez de qualité ni assez d’équité. C’est pour cela qu’elle doit être radicalement transformé.” (Berlinguer, 2017, p.36).

Alves e Baptista (2018) afirmam que “Os modelos atuais estão (...) desadequados dos tempos incertos e *líquidos* em que vivemos. É urgente (re)olhar a escola com espírito aberto e responsável” (p. 130).

Esta perspetiva de que a escola não tem cumprido a sua função é também defendida por Alves (2011), lembrando que:

Quase toda a gente sabe que o modelo de organização escolar tem prestado relevantes serviços à sociedade e às pessoas. Mas, nas últimas décadas, com a escolarização de massas, tem tido dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. (p.1)

Perrenoud (2001), referindo-se a reformas curriculares, defende que tais reformas “não seriam necessárias se a escola cumprisse as suas promessas, se os saberes escolares, uma vez adquiridos, fossem transferíveis (...) e se tornassem um recurso para a vida (...)” (p. 17).

Defendendo a reestruturação do modelo organizacional, através da reinvenção da *gramática escolar*, Cabral (2017) afirma que o modelo “que tem servido de palco à ação educativa nas nossas escolas tem impedido (...) o cumprimento da promessa de uma escola para todos (...)” (p. 75).

Recentemente, Santos Guerra (2018) defendeu que a mudança, a inovação na escola não é conveniente, mas antes absolutamente imprescindível, referindo que “Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido” (Santos Guerra, 2008, p. 22). A escola, defende o mesmo autor, não pode permanecer ancorada a velhas conceções, a velhas práticas, em dinâmicas obsoletas, uma que vez que naturalmente “Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. También cambian las personas. Las necesidades, las condiciones, las expectativas de los alumnos y de las alumnas son cambiantes” (id. Ibid., p. 23), assumindo, assim, o lema “innovar o morir” (Santos Guerra, 2018).

Na verdade, desde os finais do século XIX que o sistema tradicional de instrução de massas, surgido como resposta à universalização da escola no contexto da crescente industrialização, é criticado. A lógica escolar da industrialização – todos os alunos devem aprender o mesmo, ao mesmo ritmo e do mesmo modo – foi contestada desde cedo, por exemplo, pelos pedagogos da Escola Nova (Dewey, Decroly, Claparède, Montessori). Vários movimentos pedagógicos ao longo do século XX (Neill, C. Rogers, Freinet, Kilpatrick, Freinet...) afirmavam, através de iniciativas profundamente inovadoras no seu contexto, que a escola deveria centrar-se no aluno e desenvolver-se na premissa de que o aluno é o protagonista da sua aprendizagem - em sequência dos seus fundamentos filosóficos, sociais e pedagógicos. Apesar da

existência de iniciativas inovadoras desde os finais do século XIX, estas nunca conseguiram alterar o sistema escolar de algum país no seu todo. A continuação da instrumentalização da escola após a 2ª Guerra Mundial como um meio de desenvolvimento económico, num contexto de massificação do ensino, contribuiu para a consolidação do modelo de escola que hoje conhecemos.

No entanto, temos assistido atualmente a uma forte tendência que defende que é imperativa a inovação escolar. Isto acontece, pois as novas exigências - sociais, económicas, tecnológicas – do mundo atual não encontram respostas no tradicional sistema educativo. O processo da inovação educativa tem sido, efetivamente, um caminho para responder às necessidades do mundo, da sociedade atual.

No entanto, e apesar da defesa da mudança em educação, poderemos constatar um *olhar desencantado* (Bolívar, 2007) sobre essa mudança.

As múltiplas reformas levadas a cabo por vários sistemas de ensino nos últimos quarenta anos do século XX, em resposta à crise da educação e às suas críticas, pretendiam democratizar o acesso à educação, combater o insucesso, melhorar a eficácia e a qualidade do sistema educativo.

No entanto, usando as palavras de Hargreaves & Fink (2007), “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11).

Barroso (2001), afirmando que a maioria das reformas educativas falhou nos seus propósitos, defende que essas propostas de reforma não assentavam no cerne da escola e da ação pedagógica na sala de aula, não sendo, então, de admirar “a sensação de que tenham sido tantas as *mudanças* e tão poucas as *diferenças*, principalmente ao nível do núcleo duro do funcionamento quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula.” (p. 64). O mesmo autor (Barroso, 2001) defende que as bases da organização da escola têm permanecido estáveis ao longo dos tempos. As mudanças que *abanam* com as estruturas organizacionais (maneira como se organiza o espaço e o tempo; o modo de agrupar os alunos; a forma de organização do conhecimento em disciplinas...) são muito poucas.

Canário (2005), referindo-se ao insucesso das inúmeras reformas ensaiadas na generalidade dos sistemas educativos a nível mundial a partir dos anos 60, aponta que as explicações para esse insucesso foram divergindo ao longo do tempo: numa

primeira fase, as propostas da explicação relacionaram-se com conceitos de resistência à mudança, “as escolas e os professores não mudam porque resistem à mudança”, ou seja, “o falhanço das reformas era, em larga medida, imputado aos destinatários” (Canário, 2005, p. 93); numa segunda fase, ficou evidente a importância das dinâmicas que na escola comandam e regulam os ritmos e a natureza das mudanças, tendo ficado “mais claros os limites da acção coerciva da administração para impor soluções *racionais* concebidas em gabinete e construídas a partir de processos *experimentais*” (id. Ibid., p. 93). Nas palavras de Canário (2005),

a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos actores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efectivas, se houver produção de inovações nas escolas (Canário, 2005, p. 95).

Se obviamente “as mudanças em educação não ocorrem simplesmente aos ritmos dos ofícios burocráticos, nem apenas sob as orientações dos oficiais superiores” (Lima, 2011, p. 174), então a mudança educativa será sempre um processo longo, contínuo, persistente, árduo, até porque “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (Nóvoa, 1988, p.8).

Esta perspectiva de que a mudança decretada, imposta não tem impactos significativos na organização escolar é também defendida por Sebarroja (2001), referindo que as propostas que vêm de fora, sem a implicação e participação dos professores, irão de uma maneira geral circunscrever-se a “mudanças secundárias (...) que em pouco alteram o sentido do conhecimento, as relações quotidianas entre aqueles que ensinam e aprendem e a cultura docente” (id. Ibid., p. 26). Relativamente à perspectiva que defende que, por vezes, são necessárias propostas, estímulos externos por parte da administração (o eventual “caminho para despertar um corpo docente excessivamente adormecido” (id. Ibid., p. 27), Sebarroja (2001) alerta para o facto de ser necessário analisar-se “até que ponto as hipotéticas inovações que possam ser geradas são reais e credíveis e perduram no tempo”, chegando mesmo a afirmar que “(...) as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente” (id. Ibid., p. 27).

Nesta linha de pensamento, Bolívar (2003) defende que só se poderá alterar a cultura de escola (formas habituais e consolidadas de trabalhar) se as mudanças nascerem de dentro e tornarem a escola capaz de desenvolver a sua própria cultura inovadora, através nomeadamente da implicação dos professores num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas – a escola que aprende e se desenvolve.

Na mesma esteira, Cabral (2018) defende que as políticas educativas que mais favorecerão a inovação pedagógica e a melhoria das aprendizagens “serão aquelas que tenham em conta que é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, gerando a implicação de um número expressivo dos que a irão operacionalizar, monitorizar, avaliar e reconceitualizar.” (p. 11)

Na perspetiva de Perrenoud (2002), as reformas nos sistemas educativos perdem o seu sentido, nada alterando, quando não assentam nas *mudanças de terceiro tipo* – relacionadas diretamente com as práticas pedagógicas. O impacto da mudança é muito ténue quando a mudança se alicerça nas reformas estruturais - *mudanças de primeiro tipo* – e nas reformas de currículo – *mudanças de segundo tipo*. Na mesma obra, o autor defende ainda que a escola não mudará contra a vontade dos seus atores ou fá-lo-á apenas superficialmente, até porque “um ministro pode mudar os textos por decreto, mas não os procedimentos” (id. Ibid., p. 101). A mudança em larga escala terá que ter efetivamente em conta a mudança desenvolvida no terreno, através de uma *pilotagem negociada*, se se pretender “sair da lógica absurda segundo a qual o corpo docente e uma parte dos quadros pensam (...) que basta baixar-se, na altura certa, para resistir aos fantasmas reformadores de um ministro de passagem” (id. Ibid., p. 101).

Focando o olhar a partir do início deste novo milénio, podemos, então, partilhando a visão de Bolívar (2007), evidenciar que o fracasso das estratégias de mudança *top-down* (uma primeira vaga) motivou a reestruturação da estratégia delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade da melhoria – *bottom-up* – (uma segunda vaga). Atualmente, todavia, o redesenho organizativo aponta o foco na aprendizagem dos alunos e no rendimento da escola, condições *sine qua non* para se poder falar de melhoria ou qualidade educativa – uma terceira vaga. Assim, as dicotomias centralização vs. descentralização, *top-down* vs. *bottom-up*, pressão vs. compromisso, igualdade vs. equidade dissolvem-se, dando origem a uma nova perspetiva: uma coerência e um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema,

numa lógica de uma mudança sustentável (Bolívar, 2007). Esta nova perspectiva da mudança educativa será fulcral na reinvenção do sistema educativo, assumindo-se como base que a “sustentabilidade da mudança e da liderança educativa é tridimensional – ela possui profundidade, amplitude e durabilidade” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 37).

Tendo-se, na verdade, percebido a ilusão sobre a capacidade de reformas *top-down* para provocarem a melhoria da escola (Hopkins, 2013), uma outra perspectiva foi sendo construída. As estratégias centralizadas de melhoria do sistema educativo, não tendo conseguido transformar o núcleo duro da melhoria – a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem – deram lugar a “una baja regulación normativa mediante una amplia autonomía y, en su lugar, un control de los *productos* por evaluaciones externas” (Bolívar, 2017, p. 8).

Defende-se, hoje, “a new professional accountability model”, no qual “internal accountability must *precede* external accountability if lasting improvement in student achievement is the goal” (Fullan, Rincón-Gallardo, Hargreaves, 2015).

O papel que poderão desempenhar as estratégias políticas de melhoria das reformas em grande escala estará dependente da construção da capacidade institucional e de aprendizagem organizativa de cada escola – potenciar a capacidade interna das escolas –, sendo que a mudança deverá ter impactos na aprendizagem dos alunos, de todos os alunos (Bolívar, 2017).

Assim sendo,

un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un equilibrio entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora. Esta se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de todo el alumnado y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos, formación del profesorado o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo. (Bolívar, 2017, p. 9).

Na senda do mesmo autor, na fase da inovação e da melhoria em grande escala em que nos encontramos atualmente, dever-se-á promover *estratégias laterais* (com estruturas de apoio ao trabalho das escolas), e não pressionar ou prescrever externamente para a melhoria interna, nem tão pouco delegar ingenuamente às escolas a responsabilidade dessa melhoria. (Bolívar, 2017).

A capacitação interna das escolas como elemento fundamental no processo de mudança é também defendida por Schleicher (2018), associado a outros elementos-chave, tais como o envolvimento dos professores na concepção da reforma, introdução de projetos-piloto e avaliação contínua.

Mas, existindo hoje, um amplo aumento da investigação e conhecimento sobre o que funciona no processo de reforma, de mudança, de melhoria educativa, por que razão os planos de reforma continuam a falhar ou a serem tão difíceis de alcançar substancialmente?

Schleicher (2018) responde à indagação:

The laws, regulations, structures and institutions on which policy makers tend to focus when reforming education are just like the small, visible tip of an iceberg. The reason why it is so hard to move education systems is that there is a much larger, invisible part under the waterline. This invisible part is composed of the interests, beliefs, motivations and fears of the people who are involved. This is where unexpected collisions occur, because this part tends to evade the radar of public policy. (Schleicher, 2018, p. 204)

O mesmo autor defende que a reforma educacional apenas irá acontecer se os educadores a implementarem e dela se apropriarem. Será fundamental, então, a cooperação dos docentes, até porque “They can easily undermine reforms in the implementation phase, while blaming policy makers for having attempted misguided reforms in the first place.” (id. Ibid., p. 206)

4. Problema de investigação, questões e objetivos

O presente projeto de investigação parte da ânsia de compreender a abordagem das organizações escolares, em seguimento das recentes orientações legais, ao problema da falta de garantia do direito ao sucesso educativo e a melhores aprendizagens de todos e de cada um dos alunos.

Hoje, em pleno século XXI, a escola depara-se, e cada vez mais, com um mundo caracterizado pela diversidade, situação esta impossível de harmonizar com a uniformidade naturalizada dos processos educativos.

Se o sistema de “escola única”, caracterizado pela unicidade educativa e pela preocupação de um “ensino para todos”, não chegou a cumprir totalmente a sua

promessa de igualdade aquando do momento da sua criação (na verdade, a “escola de massas” conduziu à constatação da desigualdade no interior da escola, por esta não ter mudado estruturalmente, seguindo a organização que, no passado, servira um público tendencialmente homogéneo), por que razão haveria de ser eficaz um tal sistema na sociedade atual - divergente, caracterizada por mudanças constantes?

O problema central assenta no facto de a uniformidade de processos pedagógicos e institucionais, que suportaram a massificação do ensino, ter sido e continuar a ser a resposta dada a uma realidade social caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação tem vindo a impedir o cumprimento do serviço público de uma escola democrática, justa, inclusiva, libertadora e tem vindo a contribuir, igualmente, para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Neste sentido, o caminho a seguir deverá assentar em práticas que assegurem que a escola seja justa para com cada aluno, que o processo de escolarização faça sentido na vida das pessoas que são os alunos. Sendo que a igualdade de oportunidades não é “dar” o mesmo a todos, mas “dar” a cada um o que precisa, dever-se-á, então, construir modelos escolares flexíveis, dinâmicos, personalistas e que estejam ao serviço do desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões.

A forma de responder à natural heterogeneidade dos alunos na escola, num mundo de profundas transformações, passará, assim, pela criação de sistemas flexíveis de organização educativa, os quais darão oportunidade para o efetivo desenvolvimento do sucesso escolar e sobretudo educativo. A autonomia e flexibilidade curricular nas escolas poderá ser entendida como a forma/o meio para um fim - fazer com que todos os alunos (e cada um) aprendam.

As mais recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, através da realização de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências mais complexas, preparando os alunos para a incerteza do futuro.

No entanto, esta preocupação com a promoção do sucesso e melhoria das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, estando atualmente no centro das preocupações educativas, não é algo novo. Efetivamente, desde a criação de Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), vários foram os

programas de promoção do sucesso escolar legislados. Por outro lado, os conceitos de *autonomia*, de *gestão*, de *flexibilidade*, relacionados com o trabalho do professor e das escolas sobre o currículo, não são novos também em Portugal (relembre-se a Reorganização Curricular de 2001), conceitos esses, todavia, não apropriados na prática e na cultura dos docentes.

Efetivamente, e apesar de sucessivos planos e políticas, nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. O problema, portanto, mantém-se. Consequentemente, o caminho da mudança trilhado, sendo malsucedido, tem de ser questionado.

A problemática da nossa investigação assenta, assim, na necessidade de compreender se as respostas normativas decretadas, a organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes, numa palavra se a *gramática escolar* instituída na ação concreta cumpre as promessas enunciadas.

Conduziremos a nossa investigação, a partir da seguinte **questão de partida**:

Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?

Para compreendermos mais eficazmente o problema que nos propomos estudar, apresentamos também algumas **subquestões**, a saber:

- . que alterações existiram nos documentos de planeamento da ação educativa ao nível da organização (nível institucional, intermédio e operacional)?
- . que opções curriculares foram assumidas nos diferentes anos de escolaridade?
- . que diferentes formas de organização de trabalho dos docentes foram adotadas?
- . que diferentes formas de organização de trabalho dos alunos foram adotadas (variáveis do espaço e do tempo curricular)?
- . que perceções têm os alunos, professores e órgãos diretivos sobre o impacto nos modos de ensinar e fazer aprender os alunos?

- . que percepções têm os alunos, professores e órgãos diretivos sobre o impacto nos resultados escolares e educativos e nas aprendizagens dos alunos?
- . que resultados (taxas de transição, abandono, aprovação, qualidade do sucesso...) podem ser imputados aos novos enquadramentos normativos e organizacionais?
- . que acompanhamento/monitorização de proximidade existiu/existe junto das lideranças e dos professores (formação contínua; assessoramento formativo)?
- . que processo existe de avaliação continuada interna das mudanças que se estão a produzir e dos fatores facilitadores e dos obstáculos?
- . que procedimentos existem para troca/partilha de experiências e de aprendizagens (redes de escolas)?

Apresentados o problema e as questões de investigação, importa, ainda, sistematizar aqui os objetivos do nosso estudo:

1. Identificar e caracterizar, na configuração local da escola, a (re)apropriação das orientações da legislação escolar relativa à AFC, na perspetiva da escola como “*locus* de reprodução” e como “*locus* de produção” (Lima, 2011, 2014), nas seguintes variáveis:

- . organização do tempo dos alunos e do tempo dos professores;
- . organização dos espaços e agrupamento dos alunos;
- . modos de ensinar e de aprender (modos de trabalho docente, gestão do currículo, modos de trabalho pedagógico, estratégias de ensino, estratégias de avaliação das aprendizagens).

2. Identificar as consequências das medidas da AFC na *gramática escolar* (organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes), nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.

3. Identificar as áreas temáticas e modalidades de formação profissional no contexto da AFC.

4. Verificar os mecanismos de sustentabilidade da mudança (avaliação continuada das mudanças; redes de escola).

5. Metodologia

O estudo que nos propomos realizar insere-se num paradigma qualitativo interpretativo, uma vez que nos centraremos na descrição e compreensão de um fenómeno - *“Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?”*

Efetivamente, pretendemos compreender aprofundadamente uma realidade específica e singular – a forma como a organização escolar se apropria de orientações normativas, através do estudo de duas organizações escolares específicas.

Abordaremos, então, a nossa investigação com uma “perspetiva humanista-interpretativa” (Almeida e Freire, 2017), pois

A realidade psico-educativa é percebida como (...) dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. (...) A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. (id. Ibid., p. 17)

Segundo as modalidades de investigação propostas por Afonso (2014), realizaremos um estudo naturalista, definida pelo autor como sendo “Uma investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (p.43). O mesmo autor distingue três tipos de estudos naturalistas (descritivos /correlação/ causais e comparativos), sendo que o nosso será um estudo descritivo, pois a natureza da nossa investigação “prende-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador” (id. Ibid., p. 43). O nosso estudo será construído com base em informação qualitativa e quantitativa.

Uma vez que temos como intenção de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74), iremos optar por um estudo de caso.

Segundo a tipificação de estudos de caso proposta por Stake (2005, p. 445) – intrínseco, instrumental e múltiplo -, propomos realizar um estudo múltiplo isto porque os “casos” serão estudados com interesse de compreender um fenómeno geral. Na verdade, a nossa finalidade assenta na compreensão aprofundada de uma questão/problema, sendo o nosso interesse externo aos casos. Acreditamos que a compreensão da problemática será mais aprofundada se analisarmos mais do que uma realidade escolar.

A especificidade da nossa problemática implicará certamente “a adoção de uma perspectiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas” (Afonso, 2014, p. 76), complexidade essa que “impõe uma perspectiva interdisciplinar onde é difícil respeitar fronteiras e se torna indispensável o recurso a modelos ou esquemas conceptuais oriundos das várias ciências sociais.” (id. Ibid., p. 76)

Tendo consciência que a complexidade da situação a estudar e o pluralismo das abordagens poderá acarretar ambiguidade da comunicação, propomo-nos proceder à “utilização da *triangulação* (...) controlando a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (id. Ibid., p. 76-77). O processo de triangulação responderá, assim, a dois objetivos:

- . clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída;
- . identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.

Sousa (2009) refere que “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p. 173), observando-se o mesmo fenómeno de pontos diferentes.

Uma vez que procuraremos os encontros e os desencontros entre as políticas educacionais nacionais e as políticas organizacionais da escola (de âmbito geral e específico), teremos que realizar o estudo da organização escolar em ação, o que implicará

uma capacidade de mediação analítica, permitindo estabelecer articulações, mesmo que débeis, entre olhares distintamente ancorados do ponto de vista da escala de observação,

bem como da maior ou menor amplitude das interações sociais, dos fenômenos de poder, etc. (Lima, 2011, p. 155)

Selecionado e clarificado, então, o objeto de estudo – compreender a forma como duas escolas públicas se apropriaram das orientações do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, nomeadamente compreender as implicações deste nas práticas educativas – procederemos à sua observação e análise na sua complexidade, “de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2017, p. 127).

Seguindo esta estratégia, iremos recorrer a diversos modos de produção de dados, usando diferentes técnicas, e assegurar a multiplicação de fatores de produção dos dados, tais como pesquisa arquivística/análise documental (legislação; documentos internos da escola; relatórios do Ministério da Educação e da OCDE relativos à implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular); observação (diário de campo); entrevista semiestrururada (Diretor e a dois Diretores de Turma); “focus group” (dois grupos de 7 alunos); inquérito por questionário (professores e alunos – amostras representativas)

O nosso objeto de estudo será a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho em duas escolas públicas do concelho do Porto, concelho selecionado por motivos de conveniência de proximidade. Iremos optar por duas escolas com contextos sociais e culturais distintos, de forma que a classe social de proveniência dos alunos possa constituir uma característica contrastável.

Tentaremos, assim, encontrar e interpretar as eventuais diferenças dos efeitos da aplicação do referido decreto-lei na ação organizacional escolar, na ação dos professores e na aprendizagem dos alunos das duas distintas escolas.

6. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L. S., e Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.

- Alves, J. M., & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In *EDUCA International Catholic Journal of Education*, 4, pp. 127-143
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso (Eds.), *O século da escola – entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Berlinguer, L. (2017). *Ré-inventer L'école – une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris: éditions Fabert.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: Leite, C.; Lopes, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. (pp.13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2017). School improvement: current lines of research. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.
- Cabral, I. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform, *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Revista Aprender*, 6, pp.5-9 *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2018). Innovar o Morir. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.) *Escola e Mudança – construindo autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – os desafios essenciais* (pp.20-43). Porto: Universidade Católica Editora.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MELHORIA DA ESCOLA (ESTUDO DE CASO)

Pedro Jesus¹, José Matias Alves²

¹pedro.jesus@csdoroteia.info, ²jalves@porto.ucp.pt

¹ ² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

Estando em curso um projeto de inovação pedagógica e mudança educativa numa rede de oito centros educativos de uma congregação religiosa católica, sendo esse projeto a concretização de uma procura de respostas aos desafios educacionais que o tempo parece exigir, pareceu-nos importante compreender a ecologia dos respetivos processos de mudança. Hoje, a investigação académica e as evidências da prática apontam que as escolas que perseguem e obtêm maior sucesso educativo são as que promovem maior flexibilidade e inovação no ensino e na aprendizagem, que demonstram maior confiança em docentes muito qualificados e que valorizam um currículo amplo e diversificado, gerido colaborativamente em função de intencionalidades pedagógicas claras e assumidas. Optou-se por um estudo de caso intrínseco numa das escolas com oferta educativa de 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, situada no concelho do Porto. O desejo de desocultação e compreensão das relações entre a inovação pedagógica, gerada e gerida na escola, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria organizativa da escola, entendida como construção coletiva dos atores sociais, conduz-nos a um posicionamento interpretativo no nosso estudo. A investigação procurará mapear um ano do desenvolvimento do projeto, o terceiro da sua existência, sem perder de vista um trabalho de *arqueologia* que ilumine os dois anos que o precederam e contextualize as opções tomadas. Os dados empíricos serão

recolhidos através de instrumentos (prioritariamente) qualitativos, através de uma variedade de técnicas e procedimentos de investigação. A amostra procurará ser representativa de diferentes pontos de vista acerca duma pluralidade de dimensões do projeto.

Palavras-Chave: inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente, culturas profissionais e organizacionais, mudança educativa.

1. Enquadramento conceptual e teórico

A inovação na educação escolar é, hoje, amplamente reconhecida como um fator decisivo da melhoria educativa. Parece que após sucessivas falhas das reformas levadas a cabo, em Portugal e nos sistemas educativos a nível mundial, a partir da segunda metade do século XX, começa-se a olhar “o estabelecimento escolar como chave no sucesso educativo” (Bolívar, 2017, p. 7). Vive-se um tempo em que “após a perda de confiança nas mudanças planeadas externamente, estamos comprometidos em mobilizar a capacidade interna de mudança, das escolas como organizações, de indivíduos e grupos” (Lamas e Lalueza, 2016, p. 224). O foco parece estar em regenerar internamente a escola com vista à melhoria da educação. Trata-se de “fazer das escolas organizações para a aprendizagem” (id. Ibid., p. 224), promovendo a “articulação ativa das vontades individuais e coletivas” (Jesus e Alves, 2019, p. 6).

A literatura especializada tem tratado de estudar, nos últimos anos, a inovação na educação escolar com vista à melhoria das práticas, particularmente na identificação e verificação do impacto de atividades inovadoras. No entanto, como sublinham Lamas e Lalueza, esse esforço tem sido feito muito a partir de uma perspetiva prescritiva que deixa de fora questões importantes como a reflexão sobre porquê agir e como, e que aspetos didáticos e organizacionais se devem alterar.

Pouco foi atendido ao que, em última instância, acontece nas escolas, o que acontece no ambiente social, relacional e emocional dos professores que desenvolvem essas atividades, ou o papel desempenhado pela história da escola no desenvolvimento de mudanças e a cultura organizacional como um elemento constituinte da dinâmica da escola (Lamas e Lalueza, 2016, p. 244).

O apelo à mudança do modelo escolar faz-se sentir de modo cada vez mais generalizado. Diversas são as razões que a exigem. Uma é a tomada de consciência crescente do desfasamento entre as formas de comunicação e trabalho dentro e fora da escola: a vida escolar não tem sabido integrar a diversidade e riqueza do uso tecnológico já muito presente no mundo social e do trabalho. Outra é a convicção de que a nova economia precisa de profissionais competentes que saibam aplicar conhecimentos à resolução de problemas, que saibam trabalhar em equipa em contextos complexos, multiculturais, que tenham sentido crítico, saibam comunicar e, acima de tudo, sejam criativos e gerem novos conhecimentos e inovações (Heckman e Kautz, 2014). Diz-nos Robinson (2015) que a educação estandardizada, própria do modelo escolar tradicional, “pode anular a criatividade e a inovação, precisamente as duas capacidades de que mais depende o bom andamento da economia atual”.

Vive-se ainda uma sensação generalizada de aceleração do tempo. Fernández Enguita (2016) diz-nos que o que é singular nesta mudança a que assistimos é o ritmo da mudança, que designa de intrageracional:

O singular da mudança atual é o seu alcance qualitativo e quantitativo para uma mesma geração. Já não se discute uma geração que vai viver num mundo diferente do dos seus pais (e professores), mas de o fazer como adultos num mundo diferente em que se cresceu, ou de trabalhar num mundo distinto daquele para o qual se recebeu uma formação ou de sobreviver num mundo que se vai parecendo cada vez menos com o que se acreditava ter chegado a entender... e possivelmente não uma vez, mas várias ao longo da vida, no que se pode descrever como processo de mudança constante. (Fernández Enguita, 2016, p. 79)

Alerta-nos que “as atuais gerações de adultos podem dizer que a aceleração da mudança as apanhou desprevenidas, mas não podem ignorá-la no desenho da educação das gerações seguintes, começando pelas que hoje povoam as aulas” (ib. Ibid., p. 79).

O modelo escolar em que ainda nos inscrevemos parece não conseguir privilegiar as humanidades, “a literatura, a arte, a religião, a história, a música ou a filosofia, áreas que poderiam servir de bússola de orientação dos estudantes na sua busca interior”, torna-se urgente “educar o coração, educar a interioridade” (Catalán, 2018), abrir espaço e tempo à reflexão, ao aprofundamento interior, tão necessário à formação da pessoa.

A necessidade de inovação procede, assim, de múltiplas causas. Santos Guerra (2018, p. 23) alerta-nos que “(...) a escola não pode permanecer ancorada em velhas concepções, em velhas práticas, em dinâmicas obsoletas. Mudam os tempos, mudam as responsabilidades. Também mudam as pessoas”.

1.1. Inovação pedagógica

O terreno semântico onde se move a palavra inovação, com os diversos matizes de significados que pode assumir, em particular quando olhamos o campo educativo, pede-nos uma aproximação concetual que balize o que nos estamos a referir. No território educativo, a inovação centra-se, na maioria das vezes, na alteração de um dos elementos que constituem o modelo escolar tradicional, não sendo o seu sucesso medido pela maior eficiência na promoção de melhores aprendizagens, mas sobretudo na satisfação dos atores que a tornaram possível (Pedró, 2018, p. 73). No esforço de identificar e “medir” as inovações, a OCDE (OCDE, 2014; Vincent-Lancrin et al. 2017; Vincent-Lancrin et al., 2019) tem procurado sublinhar a necessidade das mudanças concorrerem para melhorias observáveis, recentrando o olhar do que merece ser considerado como “inovação educativa” no domínio da melhoria das aprendizagens.

Concebemos aqui inovação educativa como Santos Guerra (2018, p. 23), apropriando-se do conceito apresentado por Jaume Carbonell Sebarroja no livro *Uma educación para mañana*: “um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e provocam mudanças nas práticas educativas vigentes”, sempre que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Caracteriza assim o conceito de inovação (ib. Ibid., p. 24):

- “• Insatisfação com o que está a ser feito, alguma desconformidade com o existente: porque não produz resultados satisfatórios, porque origina problemas, porque não gera motivação ou provoca tédio;
- Criatividade para gerar algo novo, algo que tenha um carácter transformador. A inovação cria e incorpora algo diferente na sua concepção, no seu método, na sua organização ou na sua finalidade;
- Condição positiva, pelo menos em teoria - o núcleo da sua razão de ser está na expectativa de melhoria;

- Caráter colegial, condição que não sendo essencial é desejável - mesmo que a iniciativa seja de um só profissional, numa só disciplina, numa única aula, deveria ser uma mudança conhecida, partilhada e consensualizada;
- Deve ser acompanhada por uma boa dose de paixão, de compromisso, de ilusão, de entusiasmo. Esta é uma profissão que só pode ser desempenhada dignamente desde a paixão.”

Um objetivo central da educação é o aumento das aprendizagens e o desenvolvimento humano dos alunos, de todos os alunos. Continuar a fazer as coisas como no passado, mas fazê-las melhor, não será suficiente. A necessidade de inovação sente-se em todos os níveis, do(s) país(es) à sala de aula e a cada aluno, individualmente (Caldwell, 2016).

No contexto atual do sistema educativo português, o Decreto-lei n.º 55/2018, ao procurar instituir princípios de Autonomia e Flexibilidade Curricular, parece querer contribuir para que se olhe para os desígnios de uma escola de sucesso, no interior de cada estabelecimento de ensino, visando a concretização de percursos de aprendizagem consistentes para todos e para cada um dos alunos. A introdução dos conceitos de “equipas educativas” e “domínio de autonomia curricular” parecem apontar para uma rutura nos modos de trabalho docente da escola dita tradicional e, com isso, estimular uma mudança de paradigma na cultura profissional dominante em que o individualismo e a balcanização parecem prevalecer (Cabral e Alves, 2016, p. 84; Machado e Formosinho, 2018). Valerá a pena, no entanto, refletirmos nas palavras de Canário (2005):

A reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efetivas, se houver produção de inovações nas escolas (Canário, 2005, p. 95).

Se é certo que com um grau relativamente alto de autonomia uma escola e a sua equipa têm naturalmente mais graus de liberdade para inovar, também é certo que isso depende deles: ter as necessárias capacidades, disposição para assumir riscos e um ambiente profissional em que os objetivos de futuro não sejam indevidamente

constrangidos por requisitos de responsabilidade ou limitações de tempo (Caldwell, 2016).

Nessa linha, alerta-nos Santos Guerra (2018, p. 27-28) que é determinante pensar nas finalidades quando se equaciona a inovação:

A inovação não consiste em fazer por fazer, em mudar por mudar, numa concatenação de atividades e projetos novos. Não consiste em fazer coisas diferentes porque sim. Inovação não é ativismo. Porque a inovação, para ser educativa, tem que estar penetrada por valores.

Interessa-nos, assim, a perspetiva do estudo da inovação pedagógica ligada à gestão inteligente do currículo e às metodologias promotoras da aprendizagem, articulada e interrelacionada com a qualificação e o desenvolvimento profissional docente, a evolução das culturas colaborativas e das culturas organizativas, em torno de horizontes educativos claros e assumidos que tornem efetiva a hipótese que é possível a melhoria da escola.

1.2. Desenvolvimento profissional docente

No ano 2000, o Conselho Europeu declarou que a aprendizagem ao longo da vida seria determinante para uma transição de sucesso da Europa para a sociedade e economia do conhecimento. Deixava de ser um aspeto mais a ter em conta na educação e formação e deveria passar a ser o princípio orientador do planeamento e participação no universo dos contextos de aprendizagem (CEC 2000, p. 3). O memorando em questão argumentava que a escala da mudança económica e social exigia uma nova abordagem na educação e formação e defendia que a aprendizagem ao longo da vida era o novo *guarda-chuva* que abrigava e unia todos os tipos de ensino e formação (CEC 2000, p. 4).

No entanto, passados quase dez anos, António Nóvoa alertava-nos para um “excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (Nóvoa, 2009, p. 27) e que o campo da formação de professores se encontrava particularmente exposto a esse efeito discursivo. Convidava-nos a “sair desse círculo vicioso e ajudar a definir o futuro da formação de professores”, a partir de uma proposta de raíz: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão (ib. Ibid., p.28). Apesar do seu ensaio se debruçar na formação inicial e

não percorrer o caminho da formação contínua, importa-nos recuperar a sua ideia de estar de volta o *tempo dos professores* e de valer a pena regressarmos à pergunta: o que é um bom professor? Algumas experiências de mudança educativa centradas na escola ou em redes de escolas ousam desenhar perfis de educadores que tentam responder a essa pergunta, mas a nível meso ou macro, esse é um diálogo que, entre nós, ainda não foi inaugurado de modo sistemático. Sem ele, dificilmente responderemos também aos desafios do desenvolvimento profissional docente.

Hoje parece claro que diversificadas e “sofisticadas formas de ensino são necessárias para desenvolver as competências dos alunos do século XXI, tais como o domínio profundo de conteúdos desafiantes, o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, a comunicação e colaboração eficazes e a autodireção” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 1). São, por isso, necessárias efetivas oportunidades para que os professores aprendam e aperfeiçoem as pedagogias necessárias para desenvolver essas competências.

Utilizamos a definição de desenvolvimento profissional docente como a concetualizam Darling-Hammond e colegas (2017, p. 2):

aprendizagem profissional estruturada que resulta em produção de conhecimento docente e alteração das práticas, e melhorias dos resultados escolares dos alunos. É o produto de atividades promovidas externamente e outras integradas na dinâmica da escola que aumentam o conhecimento profissional docente e ajudam os professores a alterar as suas práticas de ensino de modo a sustentar as aprendizagens dos alunos.

Isoladamente, as iniciativas externas à escola relativas à melhoria instrucional raramente são “poderosas o suficiente, específicas o suficiente ou sustentadas o suficiente para alterar a cultura da sala de aula e da escola” Fullan (2007). O importante relatório a que nos temos referido, “*Effective Teacher Professional Development*”, defende que um número crescente de estudos estabelece que o Desenvolvimento Profissional Docente pode, quando efetivamente implementado, conduzir a mudanças desejáveis na prática do professor e nos resultados dos alunos (Darling-Hammond et al., 2017). Nele, os autores identificam sete características de um efetivo desenvolvimento profissional:

1. É focado no que os professores ensinam - habitualmente integra-se nas atividades da escola, situando a aprendizagem nos contextos de aprendizagem dos alunos;
2. Incorpora a aprendizagem ativa - as experiências de aprendizagem dos adultos devem tornar-se em recursos para o ensino, promovendo experiências de aprendizagem dos alunos;
3. Promove a colaboração, o desenvolvimento do profissionalismo colaborativo centrado na escola;
4. Utiliza recursos para a aprendizagem, que podem ser mobilizados nas práticas, como vídeos, “*case studies*”, aulas de demonstração, planos de sequências didáticas ou de aulas, observação de pares ou recursos pedagógicos como instrumentos de avaliação ou exemplos de trabalhos de alunos;
5. Disponibiliza a discussão e a análise do trabalho dos alunos, frequentemente com o apoio de peritos, tanto nas áreas de estudo como em práticas baseadas em evidências;
6. Define tempo e oportunidades para a reflexão, o feedback e a possibilidade de alteração de práticas;
7. É de duração estendida no tempo - as ações tradicionais de curta duração e desligadas dos contextos não permitem tempo para uma aprendizagem rigorosa e cumulativa.

A investigação parece apontar não só para lógicas de desenvolvimento profissional docente que incluem decisivamente, e com intencionalidade pedagógica, situações de ensino-aprendizagem contextualizadas, como reforçam a ideia da interrelação com o desenvolvimento das culturas colaborativas e a aprendizagem organizacional da própria escola.

MacGilchrist, Myers e Reed (2004) apresentam uma importante revisão de literatura sobre o impacto das abordagens colaborativas no desenvolvimento profissional da autoria de Cordingley et al. (2003). A pergunta subjacente ao estudo foi “como é que o desenvolvimento profissional colaborativo contínuo para professores de alunos dos 5 aos 16 anos afetam o ensino e a aprendizagem?” As autoras destacam os aspetos-

chave do desenvolvimento profissional colaborativo de sucesso: - a observação; - o *feedback* (associado à observação); - o recurso a peritos externos; - os processos de encorajamento e diálogo profissional estruturado; - a oportunidade dos professores participantes identificarem o próprio foco; - a ênfase no apoio de pares em vez da liderança por supervisores (ib. Ibid., p. 95). E, para lá da possibilidade da aprendizagem em visitas a outras escolas, em centros de formação e em instituições do ensino superior, listam uma longa descrição de dispositivos que o favorecem no interior da escola (ib. Ibid., pp. 97-98):

- investigação-ação em assuntos relevantes;
- reuniões para análise de estudos de caso;
- “*coaching*” de um colega *experimentado* num assunto particular;
- planificação colaborativa com colegas;
- projetos colaborativos na mesma escola ou em escolas vizinhas;
- amigos críticos convidados para, em conjunto, se perseguirem melhorias;
- “*demonstration lessons*”;
- discussões focalizadas;
- “*e-learning*”;
- convite a outros profissionais;
- mentoria;
- moderação do trabalho dos alunos;
- observação;
- vozes dos alunos sobre a aprendizagem;
- autoavaliação;
- “*team teaching*”;
- vídeos demonstrativos de práticas.

Em diversos projetos recentes de desenvolvimento profissional docente (Messiou et al., 2016; Ferrer Ariza e Poole, 2018; Jesus, 2019) emerge a lógica de formação contínua, em contexto, em que se procura fazer convergir a evolução profissional e a

melhoria organizacional, na qual a escola “desempenha um papel central na transformação do desenvolvimento profissional docente num processo em que nos estamos a desenvolver em vez de tens de te desenvolver porque o teu desempenho não satisfaz” (Heystek e Terhoven, 2015, p. 629).

A esse respeito, lembra-nos Day (2001, p. 345) que muita da literatura sobre escolas eficazes e melhoria da escola sugeria já que as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e das instituições deviam ser sincronizadas ou, pelo menos, reconciliadas. Nesse sentido, o autor alerta que “o desenvolvimento profissional dos professores será restrito em vez de amplo e fragmentado em vez de coerente, enquanto a amplitude das suas necessidades de aprendizagem for ignorada” (ib. Ibid., p. 219).

A compreensão holística e interrelacionada do desenvolvimento pessoal e profissional com o desenvolvimento organizacional da escola como instituição aprendente, deverá, então, pressupor a existência de mecanismos de apoio ao desenvolvimento pessoal, ao longo de toda a carreira, que envolva “oportunidades, tanto para aperfeiçoamento de destrezas relacionadas com o trabalho, como para o desenvolvimento da visão pessoal e organizacional”. No tempo dos professores, como o chamou Nóvoa (2009), isso “não é apenas desejável, mas essencial” (Day 2001, p. 75).

1.3. Profissionalismo colaborativo

As culturas escolares, tal como os contextos políticos e as disposições e comportamentos das lideranças, são determinantes no apoio da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos seus professores bem como na respetiva melhoria organizacional. Tem, por isso, particular significado o conceito de cultura no estudo das escolas enquanto organizações, uma vez que tem a “capacidade para iluminar e revelar fenómenos novos que permaneceriam encobertos noutras abordagens de pesquisa” (Lima, 2002, p. 19). Andy Hargreaves (1992, p. 217) define estas culturas como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”.

Em momentos de mudança, Fullan e Hargreaves alertam-nos para a necessidade de abordarmos os processos de formas que sejam sensíveis às exigências do mundo real que caracterizem os contextos do ensino:

“Precisamos de entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas: necessita-se de uma compreensão ecológica do ensino - do modo como este se desenvolve, de forma a adequar-se ao ambiente as formas como o podemos e devemos mudar, se quisermos alterar o que ocorre no seu interior.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 63)

Nesta linha de pensamento, como refere Lima (2002), dever-se-á perspetivar as culturas dos professores não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e de práticas:

Abordaremos mais frutuosa e estas culturas se as encarmos, não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho. (Lima, 2002, p. 20)

Hoje, seja qual for o ângulo de visão que escolhamos para olhar a educação escolar, as culturas dos professores que melhor parecem servir são as de natureza colaborativa. Se o ponto de vista for a inovação pedagógica e a gestão flexível do currículo, se for a organização da escola para o sucesso educativo, se for o desenvolvimento profissional docente, os contributos dos estudos académicos e a divulgação de práticas inovadoras focam-nos a relevância do trabalho colaborativo.

A importância dada ao trabalho colaborativo em reformas educativas e políticas públicas ocorridas desde a década de 1990, apontando para processos de descentralização de poderes de decisão curricular e para a atribuição de maior autonomia às escolas e aos professores, reconhece o papel central dos professores, enquanto coletivo, na consolidação das mudanças educativas preconizadas (Leite e Pinto, 2016, p. 70). No entanto, políticas e práticas que privilegiam critérios de eficiência impostos externamente, que se esgotam na resposta aos princípios da performatividade, concorrem em sentido oposto:

Quando os pressupostos de algumas medidas políticas não são apropriados ou quando não são proporcionadas condições para a sua concretização, são reveladas outras faces deste

apelo à organização do coletivo escolar, em muitos casos vindo a reforçar o isolamento e o individualismo.” (Leite e Pinto, 2016, pp. 70-71)

Segundo a categorização de Hargreaves (1992), as culturas escolares agrupam-se em três grandes *chapéus*, precisamente em função da menor ou maior interação e interdependência dos respetivos atores: as culturas de separação, onde impera o individualismo; as culturas de conexão, que incluem a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial; e as culturas de integração, ou totalmente colaborativas. Focar-nos-emos, aqui, nas culturas de integração, particularmente nas culturas em que prevalece o profissionalismo colaborativo (Hargreaves e O’Connor, 2018), pois parecem ser as que mais possibilidades têm de gerar o desenvolvimento profissional dos professores e de transformar as escolas em comunidades profissionais de aprendizagem.

Hargreaves e O’Connor diferenciam o profissionalismo colaborativo da colaboração profissional: enquanto a colaboração profissional é descritiva (delineia como é que as pessoas trabalham juntas numa profissão), o profissionalismo colaborativo é normativo (é acerca da criação de melhores e mais fortes práticas profissionais em conjunto). Os autores definem o profissionalismo colaborativo como uma versão mais profunda e rigorosa da colaboração profissional:

é sobre como é que os professores e outros educadores transformam o ensino e a aprendizagem juntos num trabalho com todos os alunos no desenvolvimento de vidas plenas de significado, propósito e sucesso. É organizado com base em informações de evidências, mas não dirigido por elas, o que pressupõe um planeamento rigoroso, profundo e por vezes exigente diálogo, cordial mas construtivo feedback, e contínua recolha de informações e questionamento colaborativos.” (Hargreaves e O’Connor, 2018, p. 4)

Suportados pela análise de cinco estudos de caso, escolhidos por oferecerem diferentes desenhos de profissionalismo colaborativo, espalhados por quatro continentes, logo abrangendo diferentes contextos culturais e sistemas educativos, Hargreaves e O’Connor apontam dez princípios do profissionalismo colaborativo, que o diferenciam da colaboração profissional (ib. *Ibid.*, pp. 6-7):

1. Autonomia coletiva: os educadores têm mais independência da autoridade burocrática *top-down*, mas menos independência uns dos outros;

2. Eficácia coletiva: a crença de que, juntos, fazem a diferença nos alunos, apesar de tudo o resto;
3. Questionamento colaborativo: os professores exploram regularmente problemas em conjunto, questões ou diferenças de prática com vista à melhoria ou à transformação do que estão a fazer. O questionamento colaborativo é uma marca integrante do trabalho diário dos professores. Os professores identificam e questionam-se sobre os problemas antes de os irem apressadamente resolver;
4. Responsabilidade coletiva: as pessoas têm a obrigação mútua de se ajudarem e de servirem os alunos em comum. Trata-se dos nossos alunos e não dos meus alunos;
5. Iniciativa coletiva: há menos iniciativas, mas há mais iniciativa. Os professores tomam a iniciativa e o sistema encoraja-os; comunidades de indivíduos sólidos, comprometidos a ajudar e a aprender uns dos outros;
6. Diálogo mútuo: as conversas difíceis têm lugar e são ativamente promovidas pelos educadores. O *feedback* é honesto. Existe diálogo genuíno sobre diferenças de opinião válidas sobre ideias, recursos ou comportamentos desafiantes dos alunos. Os participantes são protegidos por protocolos que insistem na clarificação e na escuta antes que algum desentendimento ocorra;
7. *Joint work*: é algo que está presente no ensino em equipa, na planificação colaborativa, na ação de pesquisa colaborativa, no *feedback* estruturado, na avaliação por pares, na discussão de exemplos de trabalhos de alunos, e por aí fora. Envolve ações e por vezes produtos ou dispositivos (como uma aula, o currículo ou um relatório de *feedback*) e é muito facilitado pelas estruturas, pelas ferramentas disponíveis e protocolos.
8. Significado e propósito comum: aspira a, articula e promove avanços num propósito comum, maior que os resultados nos testes ou que uma conquista académica. Define e compromete-se com objetivos educacionais que permitem e encorajam os jovens a crescer e a desenvolver-se como seres humanos inteiros que podem viver as suas vidas e encontrar um trabalho com significado e propósito para si próprios e para a sociedade;

9. Colaboração com os alunos: nas formas mais desenvolvidas do profissionalismo colaborativo, os estudantes estão ativamente envolvidos com os seus professores na construção conjunta da mudança;

10. *Big picture*: todos sabem qual é a *big picture*. Veem-na, vivem-na e criam-na em conjunto.

1.4. Comunidades profissionais de aprendizagem

Sensivelmente cinco décadas passaram desde o início dos estudos sobre a eficácia da escola. Do movimento das escolas eficazes, ao movimento de melhoria da escola e ao efeito escola, um longo caminho tem sido percorrido na procura dos fatores e combinações de fatores capazes de criar “*ethos*” institucionais que façam uma diferença positiva nos resultados dos alunos. Importantes estudos internacionais, que se foram sucedendo ao longo do tempo, foram alargando o campo de visão e permitindo confirmar que existe um efeito escola (Mortimore et al., 1988; Scheerens, 1997; Teddlie e Reynolds, 2000) e que “a eficácia combinada da liderança, gestão e dinâmica organizativa da escola conduz a uma consistência na prática e tem um efeito estável sobre os alunos enquanto eles passam pela escola” (MacGilchrist, Myers e Reed, 2004, p. 18). No entanto, medir essa consistência e a estabilidade desse efeito ao longo do tempo é difícil, apesar de inovações que os estudos vão incorporando como o conceito de *valor acrescentado*. O estudo Junior School (Mortimore et al., 1988) confirmou que, de um modo geral, uma escola eficaz tende a ter um impacto positivo em todos os alunos, enquanto que uma escola ineficaz tende a ter um impacto negativo. Mas, “debaixo dessa generalização está um cenário muito mais complexo” (MacGilchrist, Myers e Reed, 2004, p. 18).

Ao longo do tempo, diversas foram as críticas aos estudos sobre as escolas eficazes, como a desconsideração do efeito da diversidade social dos alunos (Thrupp, 2001) e a necessidade de dar mais atenção a um conjunto alargado de fatores contextuais (Teddlie e Reynolds, 2000). A complexidade desses fatores significa:

o reconhecimento pelos investigadores que a comparação dos resultados de aproveitamento nas escolas se está a tornar cada vez mais problemático. As comparações podem ser úteis e levantar algumas questões interessantes às escolas em questão. Mas isso é tudo. Nenhuma das escolas são exatamente iguais (MacGilchrist, Myers e Reed, 2004, p. 20).

No essencial, as comparações recentes dentro e entre escolas, utilizando medidas de valor acrescentado, tendem a basear-se num conjunto restrito de dados sobre medidas de resultados obtidos pelos alunos (ib. Ibid., p. 24). Diz-nos Lima (2008, p. 427) inclusivamente que na procura da “escola eficaz”, a expressão acabou por ser utilizada sempre no singular, associada à ideia das melhores práticas e que:

Esta noção idealizada de escola e a assunção de um modelo ideal de prática têm dificultado o reconhecimento dos conflitos, dos dilemas e das ambiguidades que caracterizam a vida escolar e, até, a própria área de investigação que a ela se dedica.

Parece haver hoje um certo consenso na investigação de que as reformas educativas, promovidas externamente, para terem impacto, devem ser dirigidas a potenciar a capacidade interna das escolas, e essa capacidade deve ter impacto positivo nas aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2017). Este autor, na revisão que faz das políticas de melhoria da escola, apresenta a perspetiva da escola como unidade chave de mudança e aprendizagem organizacional:

Vivemos um momento em que, depois da perda de confiança nas mudanças planificadas externamente para melhorar a educação, aposta-se em mobilizar a capacidade interna de mudança (das escolas como organizações, dos indivíduos e grupos) para regenerar internamente a melhoria da educação. (...) trata-se de fazer das escolas organizações para a aprendizagem (Bolívar, 2017, p. 7).

Como gerar a capacidade de mudança nas escolas? Como conseguir que a mudança seja sustentável no tempo? A ideia de sustentabilidade está intimamente ligada à construção da capacidade interna para a aprendizagem de todos os elementos da comunidade escolar, a nível pessoal, interpessoal e organizacional (Stoll, 2009, pp. 116-117). A concetualização das comunidades profissionais de aprendizagem parece, assim, sublinhar a importância de um contínuo desenvolvimento profissional docente, individual e coletivamente, e de um profissionalismo colaborativo, em que os professores trabalham no desenvolvimento de práticas de ensino eficazes, num compromisso profundo com a melhoria da própria prática e a dos outros, apoiados por uma liderança centrada nas aprendizagens: um “contexto ecológico que estimule uma melhoria escolar profunda e sustentável ao longo do tempo” (Bolívar, 2017).

Stoll (2009) apresenta aspetos centrais na melhoria da escola, interligados, com implicações na “*capacity building*”:

1. Contextos e capacidades distintos exigem capacitação diferenciada;
2. Objetivos mais amplos da escolarização impõem que a capacitação vá mais além do que o foco no apoio à melhoria instrucional;
3. Num mundo em rápida mutação, a capacitação precisa abordar o presente e o futuro;
4. Garantir a sustentabilidade depende de um "hábito mental" de capacitação;
5. Liderança da melhoria da escola não pode ser assegurada apenas por uma pessoa: o desenvolvimento da capacidade de liderança é essencial;
6. Uma sociedade cada vez mais conectada exige capacitação lateral;
7. A melhoria não depende apenas de escolas individuais: é necessária uma capacitação sistémica.

Por sua vez, Hopkins (2008), citado por Bolívar (2017, pp. 17-18), destaca as condições e os compromissos com vista à melhoria ecológica, orgânica, da escola:

1. Pôr o foco nas estratégias de ensino, dado que fornecem o denominador comum entre iniciativas externas e áreas curriculares, e refocam o exercício profissional no núcleo da sua ação: a prática docente;
2. Estabelecer comunidades profissionais de aprendizagem. A investigação coletiva cria condições estruturais para a melhoria escolar, privilegiando o intercâmbio de boas práticas como meio de melhoria;
3. Redes e federações de centros inovadores. Ampliam a disseminação de boas práticas, constroem capacidade para a melhoria contínua a nível local ou regional, e contribuem para a articulação de dimensões centralizadas e descentralizadas;
4. Desafio da inovação. A inovação representa um desafio permanente, porque é um processo social, não gestionável, diverso e imprevisível”.

Segundo Bolívar (2017, p. 22), os atributos das comunidades profissionais de aprendizagem são: visão e valores partilhados centrados na aprendizagem; desenvolvimento e partilha de bom saber e boas práticas que incrementem a

aprendizagem docente para conseguir a mudança e atingir as metas da comunidade profissional; responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos; interdependência profissional; processos de indagação reflexiva; confiança mútua, conflito e consenso; ampliação da comunidade: abertura, redes e alianças. Sem perder de vista os princípios: assegurar que todos os alunos e alunas aprendem; desenvolver uma cultura de colaboração; ter um foco nos resultados das aprendizagens dos alunos, o que pressupõe contar com bons dados e indicadores de progresso (ib. Ibid., p. 23).

As comunidades profissionais de aprendizagem parecem requerer modelos de liderança igualmente centrados nas aprendizagens (Hallinger, 2011; Day et al., 2011). Enquanto a expressão “liderança instrucional” focava originalmente o papel do diretor, a “liderança para a aprendizagem” sugere uma conceitualização mais abrangente que incorpora uma variedade mais ampla de fontes de liderança, bem como focos adicionais de ação (Hallinger, 2011, p. 127). Hallinger (2011) parte de uma síntese das concepções elaboradas ao longo de quarenta anos de investigação, e destaca várias assunções importantes sobre a liderança centrada na aprendizagem:

- Enfatiza que a liderança é concretizada dentro de um contexto organizacional e ambiental; os líderes das escolas operam num “sistema aberto” que consiste não apenas na comunidade, mas também no sistema institucional e na cultura social; a liderança eficaz é moldada e responde às limitações e oportunidades existentes na organização escolar e no seu contexto;
- O exercício da liderança também é mediado pelas características pessoais dos próprios líderes; em particular valores pessoais, crenças, conhecimento e experiência de líderes são recursos da prática de liderança;
- A liderança não afeta diretamente a aprendizagem dos alunos; em vez disso, o seu impacto é mediado por processos e condições de nível de escola; a liderança escolar influencia e é influenciada por essas condições de nível de escola;
- O conceito enquadra a liderança como dirigida explicitamente, embora não exclusivamente, para o crescimento do aluno e, particularmente, para os resultados da aprendizagem.

Day et al. (2011) organizam o núcleo central das práticas de liderança em quatro categorias, cada uma delas representando um objetivo importante de melhoria da escola: “*setting directions*”, “*developing people*”, “*refining and aligning the organization*” e “*improving the teaching and learning programme*”. Associam a cada uma destas categorias comportamentos ou práticas de liderança:

1. “*Setting directions*” - construção de uma visão partilhada; promoção da aceitação dos objetivos do grupo; expectativas elevadas de qualidade;
2. “*Developing people*” - apoio individualizado com base no conhecimento das necessidades e na respetiva elevação a níveis mais maduros; estimulação intelectual; apresentação de um modelo de liderança autêntica ou liderança pelo exemplo, através de decisões transparentes, confiança, otimismo, resiliência e coerência entre discursos e práticas;
3. “*Refining and aligning the organization*” - construção de culturas colaborativas; redefinição de papéis e responsabilidades; construção de relações profícuas com as famílias e as comunidades; ligação da escola ao seu contexto mais alargado;
4. “*Improving the teaching and learning programme*” - recrutamento e manutenção de professores com interesse e capacidade de apoio aos esforços da escola; disponibilização de apoio aos professores; monitorização das atividades da escola; prevenção da desorientação e desfocagem dos objetivos estabelecidos.

A liderança assume, assim, um papel decisivo na criação de oportunidades para que os professores possam inovar, partilhar experiências e aprender juntos.

A noção da escola como comunidade profissional representa “uma transformação fundamental na compreensão das escolas e da prática profissional, uma vez que se baseia numa perspetiva coletiva e orgânica das organizações e não num ponto de vista tradicional, burocrático e fragmentado” (Bolívar, 2017, p. 21). Não é apenas necessário que cada professor aprenda, mas que a própria escola aprenda como instituição. Vive-se a inovação não como um produto, mas como um processo: um

modo de ser escola. Tarragó (2014, p. 93) apresenta-o como a *hipótese de autotransformação*.

2. Problema e objetivos de investigação

Diversos estudos têm sido feitos com o propósito de identificar inovações na educação escolar, verificar os seus impactos e difundi-las na comunidade científica. No entanto, rareiam estudos que procurem compreender a ecologia dos processos de mudança. O propósito desta investigação é estudar, num projeto de inovação pedagógica e mudança educativa em curso, se a inovação, gerada e gerida na escola, articulada com a formação de professores, pode constituir-se como motor de transformação das culturas profissionais e organizacionais, com vista à promoção de melhores aprendizagens. Dada a natureza complexa do fenómeno que nos propomos investigar, gostaríamos de responder a um conjunto de questões, que se ancoram nos seguintes objetivos:

- Perceber se os projetos de inovação pedagógica desenvolvidos têm permitido elevar as aprendizagens reais: dos alunos; dos profissionais; da escola;
- Identificar os maiores constrangimentos à inovação-formação e à melhoria da escola;
- Averiguar, dos diferentes dispositivos facilitadores da inovação/formação, quais são mais determinantes para a mudança educativa: trabalho colaborativo; formação formal; visitas a escolas; assessoria externa; escolas em rede;
- Compreender as culturas colaborativas e as culturas organizativas dominantes e se sofreram evolução no decurso do projeto;
- Reconhecer as mudanças mais significativas produzidas nas pessoas no contexto de desenvolvimento do projeto;
- Descrever os modos de apropriação (ou não) da inovação/formação em contexto escolar e perceber os fatores e modos de adesão.

3. Descrição do projeto

Partimos para este estudo com a noção da complexidade de que se reveste procurar compreender a ecologia de um processo de mudança educativa, centrando o olhar na escola, nos seus atores e suas múltiplas percepções e relações. Ajuda-nos, por isso, começar com a imagem de uma estrutura em que as partes constituintes são interdependentes, capaz de se estender e retrair, torcer e contorcer, capaz de adaptar-se à mudança sem perder a sua identidade estrutural. Não sabemos se, no final da investigação, continuaremos a utilizar esta metáfora visual. Possivelmente, haverá outra que se adegue melhor. No entanto, hoje, a “espinha de peixe” serve-nos de horizonte.

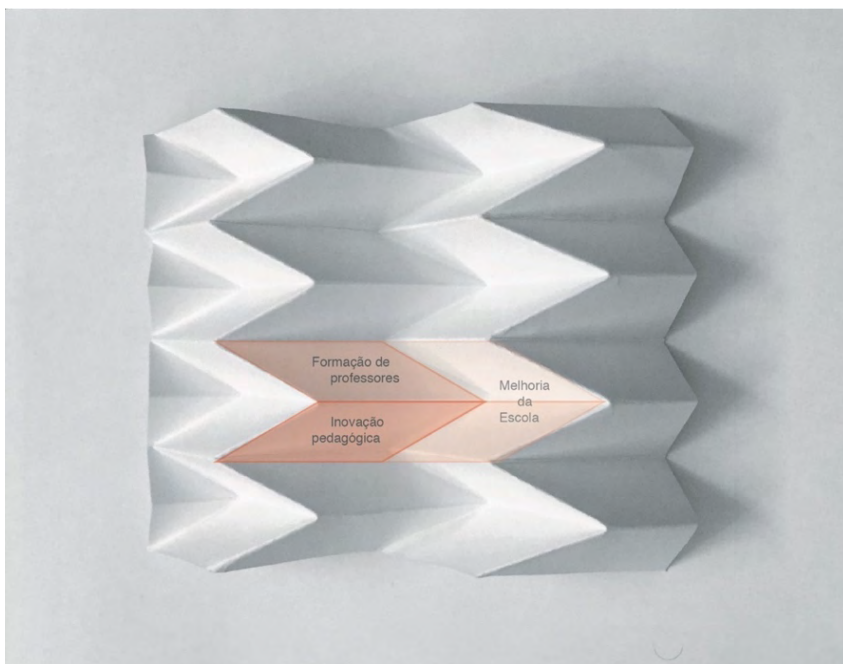


Figura 1: Módulo do padrão “espinha de peixe”

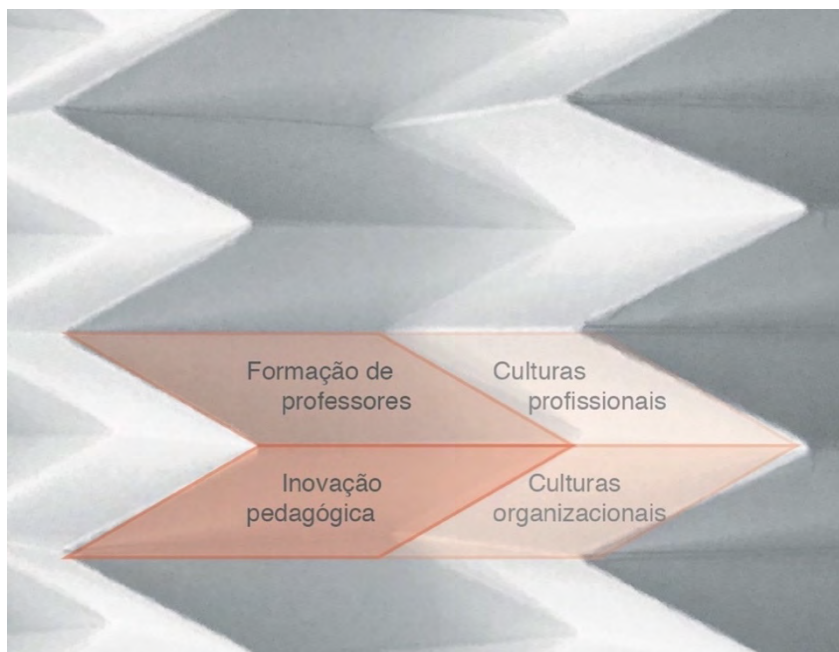


Figura 2: Módulo *ampliado*

O estudo insere-se num paradigma fenomenológico-interpretativo, sendo que a recolha de dados privilegiará metodologias qualitativas, uma vez que nos iremos centrar na compreensão, desocultação e descrição de um fenómeno.

A metodologia qualitativa orienta-se por uma perspetiva interpretativa e construtivista. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, “o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 50). As questões a investigar são formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural (ib. Ibid., p. 50).

O estudo contempla o desenvolvimento do projeto num espaço temporal de um ano, embora se “recuperem” dados empíricos recolhidos ao longo dos dois anos iniciais do projeto, que permitirão, espera-se, ajudar a tornar (mais) compreensíveis as opções que foram sendo tomadas ao longo do tempo. Trata-se de um estudo de caso, no qual adotaremos uma orientação naturalista-etnográfica, assumindo, em algumas circunstâncias, uma postura de observação-participante. Será, por isso, necessária a adoção de uma constante aproximação e distanciação que permita manter uma consciência crítica e reflexiva. Os instrumentos de dados empíricos serão recolhidos com uma abordagem “multimétodos, multipessoas, multissituações

e multivariáveis” (Alonso, 1999), sendo utilizados uma variedade de técnicas e procedimentos de investigação, que se agrupam em:

- observação-participante: notas de campo, diário de investigação, grelhas de observação;
- inquérito: entrevistas em profundidade e questionários semiestruturados;
- análise documental: perfis identitários (do aluno, do educador, da escola), memorandos e atas de reuniões, narrativas profissionais, relatórios e documentos de síntese do projeto que possam vir a ser elaborados.

O posicionamento como observador-participante possibilitará que “o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (ib. Ibid. p. 51). Segundo Stake (1999), a investigação qualitativa:

- direciona os aspetos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam;
- adequa-se à problemática das realidades múltiplas, uma vez que a realidade não pode ser descoberta, mas interpretada e construída;
- atribui tanto mais importância ao contexto, quanto mais intrínseco for o caso.

Para Yin (2005), é importante a existência de uma teoria prévia, que ajude a delimitar o desenho de um estudo de caso. Segundo este autor, os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas mas não a generalizações estatísticas. O seu objetivo é a generalização analítica, para expandir e generalizar teorias. Refere, a esse respeito, que:

A utilização da teoria ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso”. (p. 54)

Nesse sentido, julgamos importante definir, à partida, um modelo compreensivo de análise, que nos permita olhar a realidade, nas suas múltiplas dimensões, a partir de lentes teóricas que a iluminem e permitam leituras possíveis e ensaios interpretativos. A complexidade do estudo convida-nos à “utilização da triangulação (...) controlando a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (Afonso, 2014, pp. 76-77). A figura 3 procura ilustrar os corpos teóricos e conceituais onde nos apoiaremos.

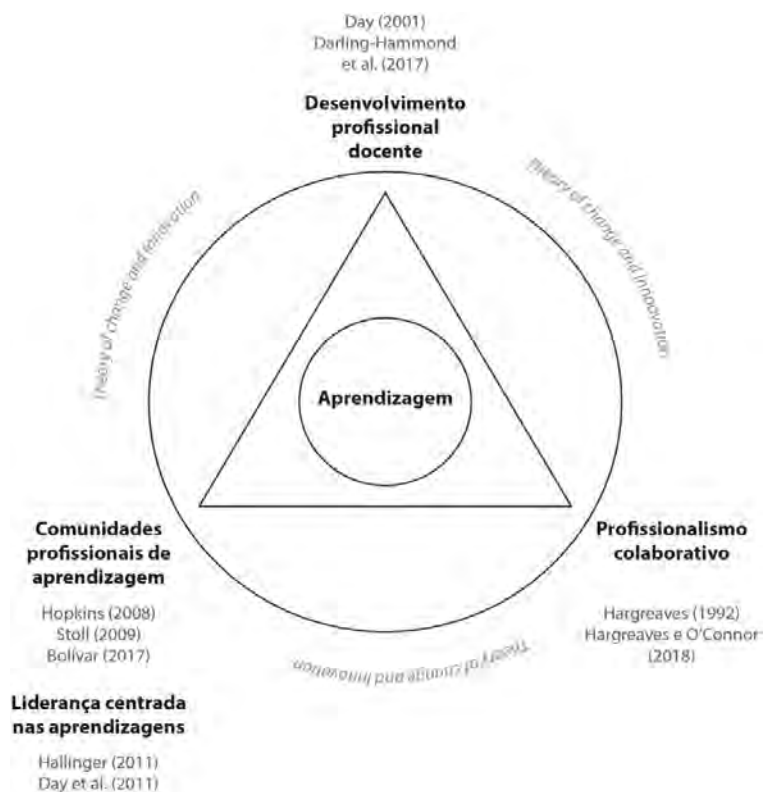


Figura 3: Modelo compreensivo de análise (elaboração própria)

Tendo no centro a aprendizagem, afinal a grande finalidade educativa - que justifica os processos de inovação pedagógica e melhoria educativa em curso na realidade que nos propomos investigar -, o modelo configura um triângulo cujos vértices sublinham a aposta na construção de capacidades internas de mudança: da escola como organização, dos grupos e de cada um dos seus indivíduos.

4. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, pp. 5-27.
- Cabral, I., e Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado De Promoção Do Sucesso Escolar (MIPSE): A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 81-113.
- Caldwell, B. (2016). *Professional autonomy, school innovation and student achievement in the 21st century*. 2016 ACEL National Conference: Setting the Learning Agenda - Leading with Insight and Innovation. Melbourne: MCEC.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Catalán, J. (2018). Educar el corazón, educar con el corazón: educadores para el siglo XXI. In Andrés, E., e Esteban, C. *La interioridade como oportunidade educativa: algunos fundamentos y buenas prácticas*. Madrid: PPC Editorial.
- CEC (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission staff working paper. Brussels: European Commission.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. e Evans, D. (2003). The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning. In *Research Evidence in Educational Library*. London: EPPI-Centre, Social Research Unit, Institute of Education.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., e Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., e Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*. Milton Keynes (UK): Open University Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Education Counts (1991). *Special study panel on educational indicators*. Washington DC.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. España: Fundación Santillana.
- Ferrer Ariza, E., e Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), pp. 249-266. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67937>.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Ed.). New York: Teachers College Press.

- Fullan, M., e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., e O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. California: SAGE Publications.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), pp. 189-214.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In Hargreaves, A., e Fullan, M. (eds.). *Teacher Development and Educational Change*, pp. 216-240. London: Falmer Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 Issue: 2, pp.125-142, <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Heckman, J. J., e Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills. In Heckman, J. J., Humphries, J. E., e Kautz, T. (Eds.). *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life* (pp. 25-86). Chicago: The University of Chicago Press.
- Heystek, J., e Terhoven, R. (2015). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, 41(4), pp. 624-639. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.940628>.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Jesus, P., e Alves, J. M. (2019). Escolas que aprendem. In Alves, J. M., e Jesus, P. (Orgs.). *As Escolas como Centros de Vida e Aprendizagem*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/VF_Ebook_Geral_escolas%20que%20aprendem_.pdf (consultado em 28 de junho de 2019).
- Jesus, P. (2019). Tratores de Mudança. In Alves, J. M., e Jesus, P. (Orgs.). *As Escolas como Centros de Vida e Aprendizagem*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/VF_Ebook_Geral_escolas%20que%20aprendem_.pdf (consultado em 28 de junho de 2019).
- Lamas, M., e Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la practica. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 3, pp. 243-258.
- Leite, C., e Pinto, C. (2016). O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES NO QUOTIDIANO ESCOLAR: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, pp. 69-91.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- MacGilchrist, B., Myers, K., e Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Sage Publications.
- Meirinhos, M., e Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EDUSER*, Vol 2 (2), pp. 49-65.
- Machado, J., e Formosinho, J. (2018). *Liderança escolar e colaboração docente*. In Alves, J. M., e Roldão, M. C. (orgs.). *Articulação Curricular - O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*, pp. 45-62. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., e Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27:1, pp. 45-61. DOI: 10.1080/09243453.2014.966726.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In Ridell, S., e Brown, S. (Eds.). *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edinburgh: HMSO.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., e Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In Rey, F., e Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes*. Fundación Santillana.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo.
- Ruiz Tarragó, F. (2014). *Escenarios de futuro y transformación del sistema educativo*. BILE II Época, nº: 93-94, pp. 67-96.
- Sammons, P., Hillman, J., e Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Report commissioned by the Office for Standards in Education. London: Institute of Education and Office for Standards in Education.
- Santos Guerra, M. (2018). Innovar o Morir. In Palmeirão, C., e Alves, J. M. (Coords.). *Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização - os desafios essenciais*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Scheerens, J. (1997). Theories on effective schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 8, n. 3, pp. 220-242.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.

Teddlie, C., e Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Thrupp, M (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, n. 1, pp. 7-40.

Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., e González-Sancho, C. (2017). *Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future*. Paris: OECD Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 - I Série. Lisboa: Assembleia da República.

ÁREA TEMÁTICA

GESTÃO, AVALIAÇÃO E MELHORIA EM EDUCAÇÃO

CULTURAS ESCOLARES, LIDERANÇAS E RESULTADOS: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DE UM ESTUDO DUPLO

Sílvia Amorim¹, Ilídia Cabral², José Matias Alves³

¹silviamorim@live.com.pt, ²icabral@porto.ucp.pt, ³jalves@porto.ucp.com

^{1 2 3} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Muitos investigadores, em alguns casos organizados em projetos internacionais, têm mostrado evidências empíricas consideráveis no sentido que a qualidade da liderança e a cultura escolar podem ser fatores importantes para explicar a variação dos resultados dos alunos entre escolas. O estudo apresentado caracteriza o papel das lideranças e da cultura escolar de duas escolas com resultados académicos diferentes, mas com contextos e populações estudantis semelhantes. Aplicaram-se questionários a professores e realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos diretores e aos coordenadores de departamento de cada escola. Da análise e interpretação dos dados recolhidos foi possível verificar que as duas escolas apresentam diferenças na forma como as lideranças (de topo e intermédias) são exercidas e na sua cultura escolar. A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria e pelas lideranças reconhecidas e mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Os dados recolhidos confirmam que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, sentido de pertença, transformação e proximidade entre os docentes são aspetos essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

Palavras-Chave: lideranças, cultura de escola, (in)sucesso escolar.

1. Enquadramento do estudo

O surgimento de novas áreas de estudo no domínio da sociologia das organizações escolares e de objetos de pesquisa como “escolas eficazes” ou “os efeitos de escola” conferiram à escola um lugar de maior relevo no contexto das políticas educativas. Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüente acréscimo de pertinência do seu estudo (cf. Canário, 1996), está na origem do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola.

A cultura é um conceito multidimensional que pode ser visto como “um facto social, mas também organizacional” (Sarmiento, 1994, p. 91), e neste contexto, Leonor Lima Torres (2004) distingue cultura escolar “como variável independente e externa”, reflexo dos traços culturais da sociedade, da cultura escolar “como variável dependente e interna”, constituída pelos traços idiossincráticos dos seus atores, da interação entre eles e da estrutura formal da organização escolar.

De acordo com Chiavenato (2010), o primeiro passo para se conhecer uma organização é conhecer a sua cultura, porque a cultura de uma organização representa as normas que orientam o comportamento dos seus membros nas suas atividades e direciona as suas ações para a realização dos objetivos.

Tendo em conta a definição e identificação das práticas que materializam a cultura escolar, Barroso (2012) identificou três diferentes abordagens teóricas da mesma:

- Perspetiva funcionalista: a “cultura escolar” é a cultura que é veiculada através da escola. A instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina.
- Perspetiva estruturalista: a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, através da modelização das suas formas e estruturas.
- Perspetiva interacionista: a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. O que está em causa nesta abordagem é a cultura produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. Não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular.

É na abordagem de tipo interacionista relativamente à cultura escolar que situamos a nossa investigação, enquanto “expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta” (Barroso, 2005, p. 56).

De acordo com Torres (2010) a instituição escolar tem duas dinâmicas de funcionamento, por um lado, as orientações culturais exógenas (cultura escolar), consubstanciadas nas regras formais e, por outro lado, as apropriações culturais endógenas (cultura organizacional escolar), processadas a partir do desenvolvimento de lógicas de ação (jogos sociais) plurais.

A cultura escolar procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e, principalmente, as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. A investigação tem mostrado que as escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura de coesão entre os seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade. Neste sentido, as lideranças são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2008a, 2008b). A liderança escolar tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo mesmo uma prioridade nas políticas educativas a nível nacional e internacional.

A liderança é “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). Para Marzano (2005) um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança são os comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais, enfatizando assim a importância da dimensão humana.

A liderança “é necessária em todos os tipos de organização humana” (Chiavenato, 2006, p. 18) e, no caso da 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, 2016, p. 46) permitindo mobilizar e influenciar os outros para articular e alcançar as intenções e objetivos partilhados.

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, sendo uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares. É o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam. De acordo com Fullan (2006), a liderança de qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade, reforçando a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados de ensino e aprendizagem.

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 vez por James Burns, em 1978, 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.

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. Este tipo de liderança 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. Nesta perspetiva, são definidas metas, objetivos e estratégias que toda a comunidade conhece para orientar o trabalho nas salas de aula. O líder promove atividades que visem a melhoria do desempenho dos alunos, motivando os professores, promovendo ofertas de desenvolvimento profissional, criando um clima ordeiro e orientado para a consecução dos objetivos da escola.

Enquanto a liderança transformacional valoriza a visão e a inspiração, a liderança pedagógica/instrucional enfatiza a importância de definir metas claras, gerir o currículo e promover um clima de escola positivo.

No início do século XXI, a liderança e gestão organizacional, especialmente nas escolas, começa a ser conceptualizada numa perspetiva distribuída ou partilhada. Esta

forma de liderança veio reforçar que existem 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 conceito tem origem na teorização da liderança como o desempenho de tarefas específicas (Spillane, 2008), 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. A liderança distribuída “não é um tipo novo de liderança, mas um modo novo de exercê-la e conceptualizá-la” (Bolívar, 2012, p. 118).

A liderança distribuída ou partilhada fornece uma nova lente teórica que torna possível reconfigurar a prática de liderança nas escolas (Murillo, 2006), permitindo expandir um trabalho consistente e colaborativo, tanto na tomada de decisões, como na própria capacidade humana da organização, incorporar as atividades de alguns indivíduos de uma escola que trabalham para mobilizar e orientar outros.

2. Enquadramento teórico-metodológico

Nesta secção será feita a caracterização de forma sucinta do objeto de estudo e enunciaremos as técnicas e os procedimentos de recolha de dados utilizados.

2.1. Caracterização do objeto de estudo

Os dados desta comunicação fazem parte de uma investigação que está a ser realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa - Porto, sobre os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar dos alunos.

Para desenvolver a nossa investigação selecionamos duas escolas, designadas por Escola A e Escola B, que embora tenham contextos e populações estudantis semelhantes, apresentam resultados académicos diferentes. As duas escolas pertencem a um concelho do distrito do Porto e estão situadas em zonas onde predominam traços de ruralidade e de uma certa interioridade, distando entre si, aproximadamente, oito quilómetros. Nas duas escolas existem muitos alunos com carências sociais e económicas e os pais/encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade. Na Tabela 1 está uma breve caracterização das duas

escolas relativamente ao ano letivo em que foi feita a recolha dos dados (ano letivo 2015|16).

Tabela 1. Caracterização das escolas objeto de estudo

Escola	Nível de ensino	N.º de turmas	N.º de alunos	N.º de professores	Percentagem de alunos com apoio ao nível da ação social
A	2.º e 3.º ciclos	26	607	58	43%
B	2.º e 3.º ciclos	23	493	61	51%

Da análise das classificações dos alunos, nas provas finais, de 6.º e 9.º anos, nos últimos três anos, concluímos que as escolas do nosso estudo apresentam resultados diferentes. Embora os resultados oscilem nas duas escolas, de ano para ano, é possível observar, na Tabela 2, que a Escola B apresenta resultados que apontam, tendencialmente, para uma melhoria ao longo dos anos e que estes, em média, são superiores aos da Escola A.

Tabela 2. Resultados da avaliação externa nas Escolas A e B (2014 a 2016) - 6.º e 9.º anos

Escola	Nível de ensino	Disciplina	2014	2015	2016
A	6.º Ano	Português	3,03	2,96	---
		Matemática	2,56	2,60	---
	9.º Ano	Português	2,86	2,87	2,96
		Matemática	3,02	2,90	2,73
B	6.º Ano	Português	3,20	3,26	---
		Matemática	2,79	2,81	---
	9.º Ano	Português	2,86	2,84	3,19
		Matemática	3,43	3,57	3,42

Fonte: www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas e www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas

2.2. Sujeitos da investigação e técnicas de recolha de dados

Como pretendíamos perceber quais eram os principais modos de funcionamento e organização da escola, analisar a cultura organizacional da escola e as práticas de liderança de topo e intermédias e o seu impacto nos processos e resultados educativos foram aplicados questionários (professores e alunos) e realizadas entrevistas semiestruturadas (a diretores e coordenadores de departamento).

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os professores das duas escolas. Na Escola A, num universo de 58 professores, responderam ao inquérito 33 professores, o que corresponde a 56,9%. Na Escola B, num universo de 61 professores, responderam 48 professores, o que corresponde a 78,7%. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas individuais aos diretores das duas escolas e aos coordenadores de departamento curricular.

3. Apresentação dos resultados

Nesta secção serão apresentados os resultados relativos aos modos de funcionamento e organização da escola, à cultura organizacional da escola e às práticas de liderança de topo e intermédias e o seu impacto nos processos e resultados educativos, tendo em conta os resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores, complementando-se a análise com as respostas recolhidas nas entrevistas obtidas nas entrevistas individuais aos diretores e aos coordenadores de departamento.

3.1. Cultura Escolar

A parte do questionário dos professores relativos à Organização do agrupamento e clima organizacional é constituída por itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei.

Na Escola A, como podemos ver na Tabela 3, todos os itens relativos a esta categoria apresentam uma maioria de concordância, à exceção do item “O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.”.

Tabela 3. Organização do agrupamento e clima organizacional - Escola A

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	3%	0%	45,5%	36,4%	9,1%	0%
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	0%	3%	48,5%	33,3%	12,1%	0%
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	21,2%	60,6%	9,1%	6,1%	0%	0%
Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	0%	6,1%	36,4%	51,5%	3%	0%
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0%	0%	60,6%	27,3%	9,1%	0%
No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0%	6,1%	57,6%	24,2%	9,1%	0%
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	0%	6,1%	36,4%	45,5%	9,1%	0%
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	0%	6,1%	48,5%	21,2%	24,2%	0%
No agrupamento existe uma boa	0%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%

relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.						
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0%	3%	57,6%	36,4%	3%	0%
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	0%	0%	57,6%	33,3%	9,1%	0%
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0%	0%	48,5%	48,5%	3%	0%
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	0%	3%	60,6%	18,2%	15,2%	0%
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	0%	0%	54,5%	42,4%	3%	0%
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0%	0%	48,5%	48,5%	0%	3%
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	3%	0%	66,7%	24,2%	6,1%	0%

Na Escola B, como podemos ver na Tabela 4, todos os itens relativos a esta categoria apresentam uma maioria de concordância, à exceção do item “O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.”.

Tabela 4. Organização do agrupamento e clima organizacional - Escola B

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	0%	0%	39,6%	58,3%	2,1%	0%
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	2,1%	0%	47,9%	41,7%	8,3%	0%
O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	0%	0%	20,8%	79,2%	0%	0%
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	27,1%	56,3%	12,5%	2,1%	2,1%	0%
Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	6,3%	0%	52,1%	35,4%	6,3%	0%
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0%	8,3%	43,8%	35,4%	10,4%	2,1%
O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	0%	2,1%	18,8%	75%	0%	4,2%
No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0%	2,1%	54,2%	39,6%	4,2%	0%
No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	0%	0%	18,8%	79,6%	2,1%	0%
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	8,3%	0%	35,4%	39,6%	16,7%	0%

O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	4,2%	0%	56,3%	20,8%	18,8%	0%
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	0%	0%	39,6%	58,3%	2,1%	0%
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0%	0%	33,3%	62,5%	4,2%	0%
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	6,3%	0%	47,9%	22,9%	22,9%	0%
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0%	0%	43,8%	54,2%	2,1%	0%
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	2,1%	0%	47,9%	41,7%	8,3%	0%
O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	0%	8,3%	50%	27,1%	14,6%	0%
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	0%	2,1%	68,8%	16,7%	12,5%	0%
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0%	0%	50%	47,9%	2,1%	0%
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	0%	4,2%	62,5%	29,2%	4,2%	0%

Quando comparámos os resultados dos itens relativos à Organização do agrupamento e clima organizacional dos questionários dos professores, das duas escolas, verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens “No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da

comunidade educativa.”, “O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.”, “No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.” e “No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.” (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Organização do agrupamento e clima organizacional nas Escolas A e B

Itens	Escola	N	Sig.
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	A	33	0,102
	B	53	
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	A	33	0,470
	B	53	
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	A	33	0,476
	B	53	
Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	A	33	0,124
	B	53	
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	A	33	0,963
	B	53	
No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	A	33	0,140
	B	53	
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	A	33	0,355
	B	53	
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	A	33	0,612
	B	53	
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	A	33	0,033*
	B	53	
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	A	33	0,023*
	B	53	
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	A	33	0,062
	B	53	

O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	A	33	0,451
	B	53	
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	A	33	0,035*
	B	53	
O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	A	33	0,766
	B	53	
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	A	33	0,009*
	B	53	
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	A	33	1
	B	53	
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	A	33	0,653
	B	53	

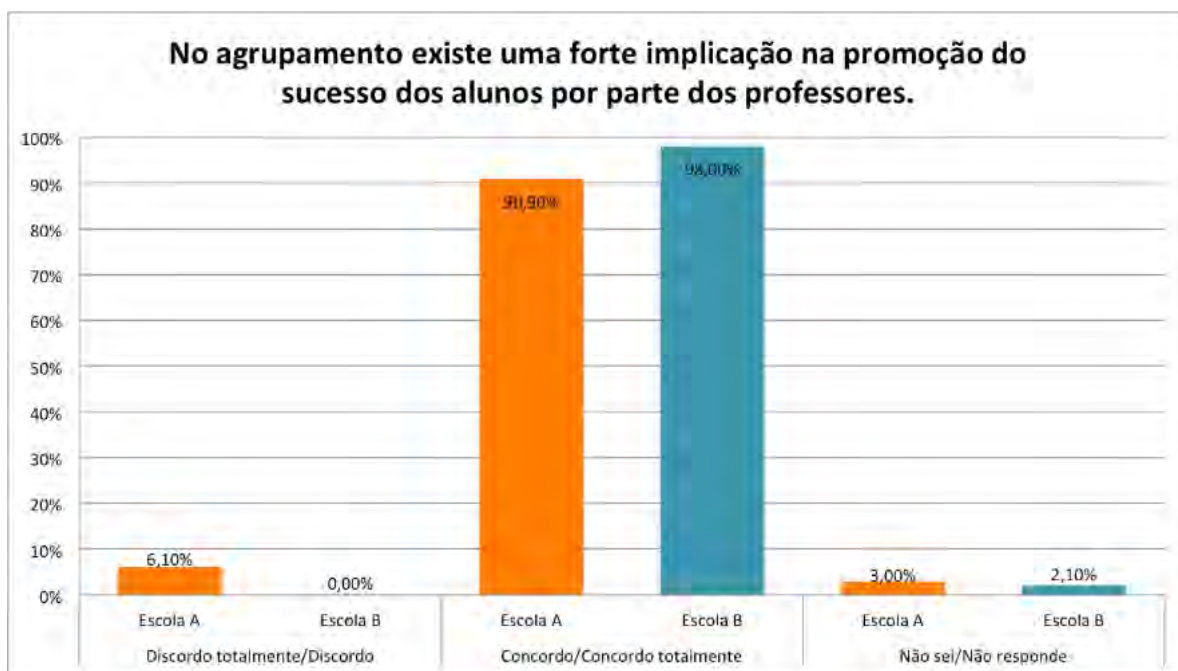
*<0,05

Da análise da Tabela 5 ressaltou o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas relativamente aos itens “No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.”, “O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.”, “No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.” e “No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.”. No entanto, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas nos itens “No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.” e “No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.” tendo em conta as entrevistas do diretor e dos coordenadores de departamento, percebe-se que as duas escolas são diferentes relativamente ao seu estilo organizativo.

É possível perceber que a Escola A não tem uma identidade própria, tem uma frágil cultura escolar e um sentido de pertença difuso, enquanto a escola B tem uma identidade própria e uma forte cultura escolar.

Nas duas escolas, os professores concordam que no agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1. Implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.



Dos resultados obtidos ressalta que na Escola B existe um sentido de pertença dos professores, que se identificam com a escola, considerando que esta tem uma cultura organizacional distintiva, com missões e propósitos são partilhados.

3.2. Lideranças

A parte do questionário dos professores relativos à Liderança é constituída por itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei.

Na Escola A, como podemos ver na Tabela 6, os itens relativos a esta categoria que apresentam uma menor concordância são “No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas”, “O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos” e “O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial”.

Tabela 6: Liderança - Escola A

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0%	3%	30,3%	60,6%	3%	3%
No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	0%	9,1%	42,4%	33,3%	12,1%	3%
O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	0%	0%	30,3%	60,6%	3%	6,1%
O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	0%	6,1%	42,4%	42,4%	6,1%	3%
Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3%	3%	48,5%	36,4%	6,1%	3%
O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	0%	6,1%	33,3%	48,5%	9,1%	3%
O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	0%	3%	36,4%	51,5%	6,1%	3%
No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0%	3%	36,4%	51,5%	3%	6,1%

O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0%	0%	45,5%	39,4%	12,1%	3%
O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	0%	0%	39,4%	45,5%	12,1%	3%
Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0%	0%	45,5%	30,3%	21,2%	3%
O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	3%	12,1%	33,3%	15,2%	33,3%	3%
O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0%	3%	36,4%	48,5%	9,1%	3%
O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	0%	3%	36,4%	48,5%	9,1%	3%
O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0%	3%	42,4%	45,5%	6,1%	3%
O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0%	0%	51,5%	30,3%	12,1%	3%
Em geral, os	3%	0%	42,4%	39,4%	12,1%	3%

professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.						
O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0%	6,1%	39,4%	39,4%	12,1%	3%
O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	0%	12,1%	42,4%	9,1%	30,3%	6,1%

Na Escola B, como podemos ver na Tabela 7, todos os itens relativos à categoria Liderança apresentam uma larga maioria de concordância.

Tabela 7: Liderança - Escola B

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0%	0%	27,1%	64,6%	8,3%	0%
No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	4,2%	0%	45,8%	31,3%	16,7%	0%
O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	0%	4,2%	29,2%	64,6%	2,1%	0%
O diretor tem uma estrutura de	4,2%	14,6%	47,9%	29,2%	4,2%	0%

comunicação eficaz.						
Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	2,1%	10,4%	47,9%	33,3%	6,3%	0%
O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	2,1%	6,3%	41,7%	37,5%	12,5%	0%
O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	0%	8,3%	37,5%	45,8%	8,3%	0%
No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0%	4,2%	43,8%	50%	2,1%	0%
O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0%	6,3%	54,2%	25%	12,5%	2,1%
O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	0%	4,2%	62,5%	25%	8,3%	0%
Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0%	4,2%	45,8%	29,2%	20,8%	0%
O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante	10,4%	43,8%	16,7%	6,3%	22,9%	0%

as interrupções letivas/intervalos.						
O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	2,1%	0%	43,8%	50%	4,2%	0%
O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	0%	2,1%	43,8%	33,3%	18,8%	0%
O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0%	4,2%	52,1%	35,4%	8,3%	0%
O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0%	4,2%	58,3%	25%	12,5%	0%
Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	4,2%	10,4%	50%	22,9%	12,5%	0%
O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0%	6,3%	58,3%	27,1%	8,3%	0%
O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	10,4%	14,6%	33,3%	14,6%	22,9%	4,2%

Quando questionámos os coordenadores de departamento sobre a eficácia da lideranças na promoção do sucesso dos alunos percebemos que na Escola A as lideranças (de topo e intermédias) são apenas discursivamente focadas na aprendizagem dos alunos e pouco eficazes na promoção do sucesso dos alunos e as lideranças são pouco efetivas, sem exigência de prestação de contas, o diretor está comprometido e implicado com *statu quo*, enquanto que na Escola B as lideranças (de topo e intermédias) são muito focadas na aprendizagem dos alunos, denotando-se uma liderança de topo do tipo instrucional/pedagógica. Na Escola B, ao contrário da Escola A, as lideranças são fortes e efetivas com exigência de prestação de contas, bem como distribuídas/partilhadas.

4. Conclusões

As evidências sugerem que as lideranças têm um papel fundamental na definição de direção e na criação de uma cultura escolar positiva, incluindo a mentalidade pró-ativa da escola, apoiando e aumentando a motivação e o compromisso necessários, para promover melhorias e o sucesso dos alunos.

De acordo com os dados apresentados consideramos que as diferenças observadas, nas duas escolas, decorrem de cultura(s) de escola tendencialmente diferente(s). A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria, pelas lideranças mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Torna-se evidente que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, a implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potenciam a melhoria dos resultados dos alunos. Estes resultados confirmam que as escolas (em contextos idênticos) podem fazer a diferença na produção dos resultados educativos dos alunos e que as lideranças importam. O pensamento estratégico promove uma cultura de aprendizagem global (de alunos, professores, ...) permitindo construir uma marca distintiva e uma marcante cultura escolar.

5. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.ª Ed.. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, J. M. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso* (pp.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M., Cabral, I. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 2016, pp. 81-113.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.º 92. (pp. 725-751), Especial - Out. 2005. Consultado em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Barroso, J. (2012). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*, v. 1, 2012. Consultado em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: Barroso, J. (org.). *O estudo da escola* (pp.125-50). Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3.º Ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K. Hopkins, D. et al. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Fullan, M. (2006). *Quality leadership, Quality Learning: Proof beyond Reasonable Doubt*. In IPPN (Orish Primary Principals Network) Cork, 26 janvier.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). *Distributed Leadership through the Looking Glass*. *Management in Education*, 22, 31-34. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1177/0892020607085623>.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L.C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação. (2.º ed. 1998).
- Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n. 4e, 11-24.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In Nóvoa, A. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE.
- Pina, R. (2016). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos um caminho a percorrer*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, vol. 46, pp. 241-256.
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Torres, L. (2001). A cultura organizacional na (re)conceptualização da formação em contextos organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21/22, pp. 119-150.
- Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. (2008a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 59-81.
- Torres, L. (2008b). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista de Educação*, XVI (1), 77-96.
- Torres, L. (2010). *Cultura organizacional em contexto escolar*. In *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. & Palhares, J. A. (2009). Perfis de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.

ALTERANDO A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA: UM CASO EM ESTUDO

Paulo Gil¹, Joaquim Machado²

pbastosgil@gmail.com, jmaraujo@porto.ucp.pt

¹ Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Portugal

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

O tradicional modelo de organização pedagógica da escola mostra-se inadequado à diversidade de públicos que ela acolhe e às novas missões que lhe são atribuídas. A procura de uma solução pressupõe o foco nas questões de organização e gestão contextualizadas. Esta comunicação pretende dar a conhecer uma investigação realizada numa escola pública, integrada no programa TEIP3 e com contrato de autonomia, cujo objetivo é compreender e refletir como é que essa escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos. O estudo realizado é de carácter qualitativo e a metodologia adotada insere-se no paradigma interpretativo, estruturando-se num estudo de caso. A análise dos dados recolhidos junto dos gestores pedagógicos e dos alunos evidencia os impactos do novo desenho da gestão pedagógica e curricular no trabalho docente e nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Sucesso Escolar, Direção de turma, Organização pedagógica, Grupo flexível de aprendizagem.

Abstract

The traditional model of pedagogical organization of the school is inadequate to the diversity of publics that it receives and to the new missions assigned to it. The search for a solution presupposes a focus on contextualized organization and management issues. This communication aims to make known a research carried out in a public school, integrated in the TEIP3 program and with autonomy contract, whose purpose is to understand and reflect how this school is organized to promote the school success of its students. The study is qualitative and the methodology adopted is part of the interpretative paradigm, structured in a case study. The analysis of the data collected from the pedagogical managers and the students shows the impacts of the new design of the pedagogical and curricular management in the teaching work and in the students learning.

Keywords: School Success; Classroom management; Pedagogical Organisation; Flexible Grouping.

1. Introdução

Esta comunicação apresenta um estudo de um projeto desenvolvido numa escola pública portuguesa. A motivação para o desenvolvimento deste estudo decorre do interesse crescente em criar na escola outros tempos, espaços, grupos e equipas que potenciem novas formas de aprendizagem.

O estudo decorre numa escola que estabeleceu um “contrato de autonomia” com o Ministério da Educação e, no âmbito do programa TEIP3, definiu um projeto de intervenção com vista à promoção do sucesso escolar. O objetivo do estudo é compreender o modo como foi operacionalizado o projeto, perceber o papel dos diferentes atores nele envolvidos e identificar mudanças induzidas pelo modelo organizativo implementado. Nesta comunicação, descrevemos os pressupostos que estão na génese do projeto, identificamos os diferentes dispositivos implementados na escola e as estratégias utilizadas com vista a melhor compreender a forma como a escola se reestrutura para melhorar a qualidade do serviço educativo, sem esquecer constrangimentos e oportunidades percebidos pelos diferentes atores envolvidos no projeto de reestruturação da organização pedagógica.

2. Em busca de uma organização alternativa do processo de ensino-aprendizagem

A organização escolar tem de dar resposta a questões mais complexas que ultrapassam a transmissão de conhecimentos e a socialização de crianças e jovens (Lima, 2005). Referindo-se às finalidades da escola, Formosinho (1980) acrescenta o cariz produtivo, personalizador e igualizante da escola e, no que diz respeito às funções, além do carácter instrutivo (transmissão e produção do conhecimento), acrescenta as funções seletiva, de custódia, de facilitação, de certificação académica e de substituição da família.

No entanto, o desempenho da missão educadora por parte do Estado tem sido regido por um único modo de assegurar a universalidade da educação, através de uma «pedagogia ótima» e um currículo escolar definido centralmente numa perspetiva homogeneizante e fragmentado em distintas disciplinas, com regras superiormente definidas (Machado & Formosinho, 2012, p. 33). E, para atender à cada vez maior heterogeneidade do seu público, com diversas culturas, desigualdades sociais e necessidades educativas especiais, a escola introduziu mudanças curriculares (adaptações curriculares, diversificação curricular, programas especiais). Contudo, é necessário que proceda a mudanças na estrutura organizativa, uma vez que o desenvolvimento curricular não é independente dos contextos organizativos, não bastando declarar que um currículo é aberto e flexível, quando não se criam condições de cultura de escola e de mudança organizativa.

Para introduzir mudanças organizativas que alterem a gramática escolar dominante com o objetivo de promover níveis mais elevados de êxito educativo, é necessário «organizar a escola de modo que proporcione uma resposta alternativa eficaz, proporcionando uma escola mais equitativa ou com uma progressiva igualdade de oportunidades de êxito» (Bolívar, 2016, p. 10). Deste modo, «redesenhar os lugares de trabalho, (re)culturar as escolas e decidir alterar os papéis e as estruturas que incrementam – conjuntamente – a profissionalidade do professor e o sentimento de comunidade» (Bolívar, 2016, p. 8) surge como resposta para construir condições organizacionais no interior das escolas, o que permitirá desenvolver melhores práticas docentes.

Importa, assim, explorar as margens do modelo organizacional estabelecido, com outros espaços e tempos. Apesar de ter conferido alguma eficácia à escolarização

massiva, a gramática escolar revelou-se «incapaz de cumprir a promessa de dar a cada um segundo as suas necessidades e de exigir de cada um segundo as suas possibilidades» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 39). Na verdade, a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade da escola para constituir grupos de aprendizagem e a sua adequação às funções pedagógicas necessárias, dando relevância às decisões colegiais dos professores (Formosinho & Machado, 2016b). Mas a organização pedagógica assente na turma como unidade de base acaba por ser o principal obstáculo ao desenvolvimento da diversificação pedagógica e curricular.

Na verdade, importa promover uma maior articulação entre a organização pedagógica da escola e a gestão do currículo, desenvolver uma maior adequação da organização escolar à evolução da população escolar e, assim, prestar um serviço público de qualidade. É neste sentido que vai o modelo de organização do processo de ensino por **equipas educativas**, apresentando-se como modelo organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social, porquanto possibilita a criação de uma estrutura organizacional intermédia e dá sustentabilidade à procura de novos modos de organizar o trabalho docente na escola.

Segundo este modelo, no que concerne à organização do processo de ensino, o grupo de professores tem a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens destes. Esta equipa docente é a célula base de organização da escola e nela se baseia a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a distribuição dos horários escolares. Desta forma, cabe à equipa docente a coordenação curricular e a tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e a sua progressão ao longo do percurso escolar.

Na organização da escola por equipas educativas, são tomadas em consideração três dimensões organizacionais: integração curricular, grupo discente alargado e respetiva equipa docente (Formosinho & Machado, 2016b).

No que diz respeito à **integração curricular**, este modelo aponta para a organização de saberes «em torno de problemas e de questões significativas identificadas de

forma colaborativa por educadores e educandos independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 45). Ou seja, o modelo de organização do processo de ensino por equipas educativas visa uma gestão coordenada do currículo base, a planificação adequada de atividades de diversificação curricular, a coordenação de estratégias de gestão de sala de aula e de mediação pedagógica e o acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares.

Em relação ao **agrupamento de alunos**, este modelo sublinha «a relatividade da turma enquanto agrupamento rígido e permanente» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 46), uma vez que é tomado em consideração um grupo discente alargado, um conjunto de 110 a 150 alunos. Esta proposta defende a criação de grupos flexíveis de instrução, «cuja composição e extensão é determinada em função das atividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para sua realização» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 46).

Quanto à **equipa docente**, esta é constituída pelo grupo de professores que tem a seu cargo o grupo discente alargado, bem como por outros técnicos ou atores educativos cuja intervenção seja necessária e pertinente. Este modelo propõe que esta equipa trabalhe de modo colaborativo, assegurando em conjunto quer a planificação e desenvolvimento curricular, quer o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e a monitorização sistemática das suas aprendizagens (Formosinho & Machado, 2016b). A proposta de organização por Equipas Educativas incorpora, assim, uma conceção segundo a qual a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança que envolva «um *agrupamento de alunos* que não se esgota na turma, uma *organização de saberes* que não se confina às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam do novo *agrupamento de aluno*» (Formosinho & Machado, 2016a, p. 36).

As experiências até hoje conhecidas constituem um modelo híbrido de organização do processo de ensino que se ancora na turma como unidade tradicional, mas alarga o grupo discente com que trabalha a mesma equipa docente a um conjunto de turmas contíguas que pode estender-se a todas as turmas do mesmo ano ou até do mesmo ciclo de escolaridade. A organização do processo de ensino por turmas contíguas corresponde a turmas que partilham um número substancial de

professores (núcleo duro) e um horário semelhante, podendo igualmente ter o mesmo diretor de turma.

O modelo das Equipas Educativas enquanto fórmula organizacional permite concretizar a colaboração entre docentes e assegurar a gestão curricular integrada, visto que nesta proposta está patente a conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança sistémica ao nível do agrupamento de alunos (não se esgotando na turma), da organização de saberes (não se confinando às disciplinas) e de uma estrutura que agrega todos os professores que são responsáveis do novo agrupamento de alunos (Formosinho & Machado, 2016b). Mas isto implica reestruturações fundamentais no modo de organizar as nossas escolas, em particular na forma de distribuir o serviço docente e de agrupar os professores e os alunos, pressupõe a apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da organização do processo de ensino (Gil & Machado, 2018) e comporta uma conceção diferente da liderança educativa (Lima, 2014).

3. Objetivo, metodologia e contextualização do estudo

O estudo realizou-se numa escola básica e secundária do distrito do Porto e sede de um Agrupamento de escolas e visa compreender como a escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos. Tendo em consideração o projeto de intervenção definido pela escola, no âmbito da promoção do sucesso escolar dos alunos, pretendeu-se compreender o modo como ele foi operacionalizado, perceber o papel dos diferentes atores envolvidos no projeto na promoção e desenvolvimento do currículo, identificar as mudanças induzidas pelo modelo organizativo e reconhecer constrangimentos e oportunidades sentidas pelos diferentes atores envolvidos nesta experiência.

O estudo seguiu uma metodologia qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo de investigação, optando-se por um desenho de estudo de caso, uma vez que se pretendia reconstituir a experiência vivida pelos participantes (Erikson, 1986). O estudo incidiu num período temporal de três anos letivos (de setembro de 2014 a julho de 2017) e envolveu a participação de diferentes turmas e professores do 2.º e 3.º ciclos da escola (ver Quadro 1), mas, dada a diversidade de turmas e professores envolvidos e a procura de respostas para as questões levantadas no

âmbito da investigação, optou-se por analisar o papel dos diretores de turma no desenvolvimento do modelo organizativo proposto e implementado.

Quadro 1 – Número de intervenientes no projeto

Intervenientes	2014/2015	2015/2016	2016/2017
			4 de 5.º ano
	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano
turmas	4 de 7.º ano	3 de 7.º ano	4 de 7.º ano
		4 de 8.º ano	3 de 8.º ano
			4 de 9.º ano
			85 de 5.º ano
	84 de 5.º ano	77 de 5.º ano	77 de 6.º ano
alunos	81 de 7.º ano	60 de 7.º ano	74 de 7.º ano
		71 de 8.º ano	58 de 8.º ano
			74 de 9.º ano
			4 de 5.º ano
diretores de turma	4 de 5.º ano	3 de 5.º ano	3 de 6.º ano
	3 de 7.º ano	3 de 7.º ano	4 de 7.º ano
		4 de 8.º ano	3 de 8.º ano
			4 de 9.º ano
			16 de 5.º ano
professores	20 de 5.º ano	21 de 5.º ano	19 de 6.º ano
	29 do 7.º ano	21 de 7.º ano	21 de 7.º ano
		18 de 8.º ano	19 de 8.º ano
			18 de 9.º ano

Tendo em consideração a movimentação docente ocorrida na escola ao longo destes três anos, optou-se, em particular por analisar, mais detalhadamente, o percurso escolar dos alunos de quatro turmas que integraram o projeto ao longo dos três anos, bem como a percepção de três diretores de turma sobre o seu papel neste projeto de intervenção.

Para ter uma visão mais ampla do projeto optou-se também por ouvir a diretora do Agrupamento, uma vez que como órgão de gestão foi observando e contribuindo para o desenvolvimento do mesmo. Recorre-se ainda às notas de campo dos diferentes registos realizados pelo próprio investigador.

Assim, para se poder compreender o funcionamento deste projeto na promoção do sucesso escolar dos alunos, tornou-se importante recolher dados relativos ao próprio Agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, projeto TEIP3, contrato de autonomia e projeto de intervenção), aos principais atores participantes na construção e implementação do projeto (diretores de turma, professores e diretor), através de atas, relatórios, notas de campo e entrevistas semiestruturadas e em relação aos alunos (pautas de avaliação de finais período).

4. Medidas que antecedem e conduzem ao projeto de intervenção

A leitura do Projeto Educativo e Curricular de Agrupamento evidencia que a direção e o conselho pedagógico têm delineado e procurado implementar diversas propostas organizacionais com o objetivo de responder aos diferentes desafios educacionais. Algumas dessas propostas visam criar condições que, de forma sustentável, potenciem novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento.

Pela leitura e análise do plano de melhoria definido no âmbito do programa TEIP 3, constatava-se a existência, neste Agrupamento, de uma diversidade de ações integradas em diferentes eixos de intervenção: apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; relação escola/famílias/comunidade e parcerias. Esta diversidade está na base de interrogações relativas à forma como as ações vinham a ser implementadas e evidenciou algumas limitações e até desperdício de recursos resultantes da não

rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia.

No que se refere ao “contrato de autonomia” celebrado com o Ministério da Educação, o Agrupamento comprometeu-se, entre outros objetivos operacionais, a potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização escolar. Nesse sentido, o crédito horário atribuído pelo Ministério da Educação (ME), as horas correspondentes à componente não letiva em estabelecimento e as horas de redução da componente letiva resultantes do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente foram rentabilizados com o objetivo de promover dinâmicas de trabalho colaborativo, facultando-se a criação de espaços e tempos para a sua realização. Assim, ao longo dos três anos em que se procedeu ao registo e observação do trabalho desenvolvido neste projeto de intervenção, observou-se que foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Em 2014/2015 e 2015/2016 foi ainda implementada uma hora de reunião semanal para todos os docentes envolvidos na ação “grupos ninho”, contemplada no projeto “(in)Sucesso, inclusão e inovação” integrado no programa TEIP3 e inspirada no Projeto Fénix, por forma a abranger com esta ação um maior número de alunos.

Os órgãos de gestão pedagógica do Agrupamento preocuparam-se em fomentar práticas colaborativas entre docentes, mas também em organizar modelos alternativos de agrupamento de alunos, como é a constituição temporária de grupos flexíveis de instrução, acautelando a devida articulação dos docentes envolvidos, bem como a procura da definição de critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários. Contudo, tendo em consideração a diferente organização estabelecida, outros aspetos mereciam questionamento: as subunidades adotadas para constituir os diferentes grupos flexíveis de instrução, nomeadamente, a pertinência e a flexibilidade na organização desses agrupamentos de alunos; a forma de organização do trabalho da equipa de docentes; o papel do conselho de turma na gestão dos recursos disponíveis (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo), e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de articulação curricular; o papel de outros profissionais, além dos professores, na gestão dos recursos disponíveis e como se integram ou são integrados no trabalho das equipas docentes (conselhos de turma, reuniões dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões dos docentes de grupos de nível); o modo como convivem

as diferentes estruturas pedagógicas, designadamente os conselhos de turma e as equipas pedagógicas das redes ninho, com os grupos disciplinares e os departamentos curriculares. A promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por agrupamentos alternativos e a organização de modelos de horários escolares exigiam, assim, uma maior rentabilização dos recursos existentes, realçando o papel das estruturas organizacionais intermédias na organização sustentável do trabalho docente.

Por outro lado, entendendo a promoção do desenvolvimento curricular como processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014), a melhoria das aprendizagens dos alunos surge como a pedra basilar do projeto educativo do Agrupamento, cabendo aos órgãos de gestão intermédia da escola a responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática.

Nesse sentido, para a distribuição de serviço no ano letivo 2014/2015, o Agrupamento considerou que o modelo “Equipas Educativas”, em particular o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas, seria uma proposta organizacional capaz de responder mais adequadamente às questões acima referidas e aos demais desafios educacionais do Agrupamento e fez dele o “esqueleto” da estrutura a implementar, mantendo este modelo de organização os anos letivos subsequentes. Esta é, pois, a génese do “Projeto REDE – reorganizar a escola e desenvolver o ensino”, cujo objetivo é promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, tendo em consideração os recursos disponíveis, através da organização do processo de ensino por equipas de docentes.

5. Caracterização e evolução do projeto

O projeto REDE é um projeto de organização por turmas contíguas e surge como resposta da escola aos diferentes desafios educacionais por ela identificados, em particular a coordenação da diversificação curricular e da diferenciação pedagógica e a promoção da colaboração docente. Ele toma forma a partir da necessidade de resolver os problemas que foram sendo colocados pelos professores nos conselhos de turma e que cada diretor de turma ia reportando, ainda que isoladamente, ao órgão de gestão de topo. Na verdade, como é referido pela diretora do Agrupamento, «a organização tradicional da escola, por turmas independentes, não garante a igualdade de acesso e de sucesso de todos os alunos», ou seja, «não permite atender

aos desafios da diversidade que atualmente existe nas salas de aula», visto que «há um número importante de alunos com dificuldades de aprendizagem para os quais a escola não tem tido capacidade de dar resposta, no âmbito das medidas de gestão curricular».

Assim, e tendo em consideração a existência de um conjunto de turmas que partilhavam entre si um conjunto comum de professores e que, no âmbito do programa TEIP 3, nelas desenvolviam as mesmas ações partilhando, portanto, professores e, em algumas disciplinas, espaços comuns, a direção sugeriu que os diretores de turma reorganizassem o processo de ensino, coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles próprios os recursos disponíveis. Neste modelo organizativo, os conselhos de turma partilhavam um número substancial de professores, com um horário semelhante às disciplinas de português e matemática, visto que se encontram em “rede ninho”, e abria a possibilidade de um diretor de turma ser comum a duas turmas.

Este modelo de organização surge com o objetivo de promover a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, a coordenação do desenvolvimento do currículo (nomeadamente, a planificação adequada de atividades de diversificação curricular, a organização e monitorização de grupos flexíveis de instrução, a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica), favorecendo a integração de outros técnicos, como o psicólogo escolar e a equipa de educação especial no acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares.

Este modelo envolveu ainda a direção da escola, presente nas reuniões conjuntas, reuniões efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de escolaridade com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do projeto e verificar se o que era proposto pelos docentes das turmas contíguas era possível implementar e, desse modo, agilizar a decisão e a implementação das sugestões propostas.

O projeto REDE foi desenvolvido no Agrupamento ao longo de três anos letivos consecutivos (2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017). No ano letivo 2014/2015 integraram o projeto 8 turmas – 4 turmas de 5.º ano de escolaridade e 4 turmas de 7.º ano de escolaridade – tendo no ano letivo seguinte, integrado o projeto 11 turmas – 4 turmas de 5.º ano, 3 turmas de 7.º ano e 4 turmas de 8.º ano. Dada a mobilidade docente, em particular dos diretores de turma das turmas de 5.º ano do

ano letivo transato, apenas as turmas de 8.º ano deram continuidade ao projeto. Por fim, no ano letivo 2016/2017, integraram o projeto 19 turmas – 4 turmas de 5.º ano, 4 turmas de 6.º ano, 4 turmas de 7.º ano, 3 turmas de 8.º ano e 4 turmas de 9.º ano. As turmas de 6.º, 8.º e 9.º anos deram continuidade ao projeto, embora, neste ano letivo existisse novamente concurso de docentes, o que originou um novo recomeçar do projeto. Assim, podemos constatar que, nos três anos letivos, permaneceram no projeto REDE, quatro turmas de 3.º ciclo, 59 alunos, três diretores de turma e sete professores (Quadro 2).

Quadro 2 – N.º de intervenientes do projeto REDE ao longo dos três anos letivos

Intervenientes	Número
turmas	4 turmas de 3.º ciclo
alunos	59
diretores de turma	3 DT's 3.º ciclo
professores	11 professores do 2.º ciclo 7 professores do 3.º ciclo

Ao longo dos três anos de implementação do projeto REDE, a cada uma das equipas de docentes competia:

- 1) Coordenar a gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: aferir os critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; rentabilizar os subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina; otimizar os subgrupos temporários e flexíveis de aprendizagem por níveis;
- 2) Garantir o processo de acompanhamento dos alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes atores educativos;
- 3) Analisar os resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação de escola e a melhoria do seu desempenho institucional.

A direção de cada equipa coube aos diretores das turmas envolvidas que escolheram, entre si, um coordenador principal.

8. Apresentação e análise dos resultados

Embora prevaleça na escola uma gramática específica (Cabral, 2017), cada vez mais se considera que as escolas são diferentes umas das outras, não podendo, portanto, ser tratadas de modo uniforme (Formosinho & Machado, 2009). Dada essa diferença, qualquer tentativa de mudança programada por uma equipa central com intuito de ser implementada da mesma forma em todas as escolas falha, porquanto «a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa» (Benavente, 1991, p. 178).

A escola em estudo, confrontada com novos desafios decorrentes da democratização do ensino, chama a si o protagonismo da sua própria mudança. Com o Projeto REDE, os órgãos da escola procuraram criar condições que, de forma sustentável, potenciassessem novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento e favorecessem o desenvolvimento curricular (Gil & Machado, 2018). Para a diretora, a opção organizativa por turmas contíguas facilitou a organização de tempos e espaços, refletindo-se esta gestão no trabalho colaborativo dos docentes ao nível da articulação, diferenciação pedagógica, criação e gestão de grupos flexíveis de instrução. Para os diretores de turma, este modelo favoreceu a gestão de recursos e espaços por parte da própria equipa docente, a gestão coordenada do currículo, a planificação de forma adequada de atividades de diversificação curricular, nomeadamente a organização e monitorização dos grupos flexíveis de instrução criados, a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica e a participação de outros técnicos.

Este projeto de intervenção aponta para uma mudança ao nível da gramática escolar e o uso mais inteligente do tempo e dos espaços de aprendizagem, mas a alteração da sintaxe organizacional não garantiria, por si só, a alteração de práticas pedagógicas. Regista-se a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo, o que permitiu «refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos», nomeadamente a

definição de estratégias comuns de atuação e a contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, e transformando as reuniões das equipas pedagógicas em «núcleos de aprendizagem colaborativa» (Cabral (2017, p. 81). Também as reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas) foram consideradas como pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que a procura de soluções conjuntas para as dificuldades de aprendizagem, como é referido pelos diretores de turma, «requer a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados» pelos alunos. Cada equipa, de turmas contíguas, tomou, assim, em mãos os espaços e os tempos de trabalho e reconfigurou-os «em função das ações exigidas para o desenho e a implementação do projeto conjunto» (Formosinho & Machado, 2009, p. 119). Há, portanto, a conceção e a realização de diferentes tarefas, levando ao desenvolvimento do currículo e à responsabilidade coletiva pelas aprendizagens dos alunos.

A acompanhar esta mudança organizacional, regista-se uma liderança que acredita «que o sucesso da escola só pode resultar de uma ação conjunta e concertada» (Cabral, 2017, p. 80). O papel da diretora da escola, neste processo, reflete-se na forma como reconheceu a necessidade e a importância da organização do processo de ensino por turmas contíguas, revelando-se a importância do papel da liderança escolar desde a ponderação da possibilidade à execução do modelo. Esta liderança foi mobilizadora e distribuída, visto que foi capaz de mobilizar os diferentes atores, em particular os diretores de turma, em torno de um projeto comum e «numa lógica de responsabilidade partilhada pela melhoria organizacional» (Cabral, 2017, p. 80). A diretora refere que «os diretores de turma assumiram no processo de gestão curricular das turmas», em particular nos reajustes feitos «de acordo com as necessidades dos alunos e parecer dos conselhos de turma», sendo, portanto, visível o seu papel de gestores pedagógicos. Eles próprios referem que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e que o seu papel como diretores de turma foi reforçado, nomeadamente, ao nível da gestão e tomada de decisões, assim como se tornaram visíveis lideranças múltiplas, sobretudo na criação e gestão dos diferentes grupos flexíveis de instrução.

Os diretores de turma referem também um aumento da colaboração entre os próprios diretores de turma, ao nível da preparação das reuniões de cada conselho de turma e das reuniões coletivas de turmas contíguas, e ainda de forma informal,

visto que eles interagem com muita frequência e recorrentemente faziam o ponto da situação. No entanto, observam que os restantes docentes também se sentiram envolvidos, apesar de inicialmente mostrarem um pouco de receio e de se sentirem algo confusos, mas que, à medida que as reuniões foram ocorrendo, houve envolvimento espontâneo «existindo *feedback* e troca de opiniões» (DT2).

Como referem Formosinho e Machado «para haver inovação, não basta a ideia da mesma. É condição necessária haver vontade de a executar. (...) mas não é suficiente, para que ela seja realidade». E na verdade, na implementação deste projeto de intervenção, por turmas contíguas, também se afiguraram «os constrangimentos organizacionais, a predominância das estruturas de instrução e a tradição individualista do trabalho docente» (Formosinho e Machado 2009, p. 102). Mas a mobilidade docente ocorrida ao longo dos três anos é considerada pela diretora e pelos diretores de turma a vicissitude mais significativa ao nível da continuidade do trabalho preconizado, bem como na implementação de determinadas dinâmicas pré-definidas, pelo que realçam a importância da continuidade dos professores num projeto desta natureza. Diz a diretora que «a implementação deste projeto foi boa, não tendo, no entanto, a continuidade que todos nós desejaríamos, porque muitos dos professores que o integraram foram mudando de escola». Os diretores de turma referem que a maioria dos professores se tenha sentido parte ativa deste processo de organização do ensino e aprendizagem, colocando questões e apresentando dúvidas sempre que necessário, mas destacam dificuldades por eles sentidas no desenvolvimento do trabalho de articulação curricular implementado no terceiro ano desta investigação, porquanto «alguns não se mostraram recetivos às propostas feitas» (DT3), o que dificultou, por vezes, a monitorização dos alunos, em particular nos «procedimentos pedagógicos concretos através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido» (DT3).

É ainda apontada a pertinência de «momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos», ou seja, como refere a diretora um dos constrangimentos é a questão de «tempo e espaços propícios para o desenvolvimento de um projeto destes». Nesse sentido, os diretores de turma afirmam a pertinência de se criarem mecanismos que possam auxiliar os novos docentes na integração do trabalho exigido no âmbito da dinâmica das turmas contíguas.

Na verdade, e uma vez que os diretores de turma consideram que «este projeto contribuiu de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos» (DT2), há aspetos que podem melhorar, futuramente, este projeto de intervenção. Os diretores de turma sugerem a «existência de um coordenador de turmas contíguas» (DT1), bem como a atribuição de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turmas contíguas, preconizando mesmo a «marcação no horário dos professores de um bloco comum para que os elementos de cada equipa se possam reunir» (DT2), dado que a criação de núcleos de aprendizagem colaborativa «precisa de espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, valores educativos e pedagógicos partilhados, produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual» (Cabral, 2017, 81).

Durante este processo surgiram constrangimentos organizacionais, relacionados com os espaços existentes na escola que condicionaram dinâmicas educativas, bem como ao horário de trabalho, tendo esta sido ultrapassada graças à disponibilidade demonstrada pelos docentes nas reuniões comuns de turmas contíguas em que eram partilhadas e definidas soluções de atuação conjuntas e o reagrupamento diferenciado de alunos, em grupos flexíveis de instrução.

Os diretores de turma enfatizam ainda a pertinência da flexibilização do currículo adequando-o «às características da turma ou a possíveis atividades definidas nos [diferentes] conselhos de turma» (DT3). Nesse sentido, os diretores apontam como necessário um maior fomento da interação dos professores em torno do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, sabendo que «tradicionalmente, [essa] interação profissional faz-se mais em torno do conselho de disciplina do que do conselho de turma» (Formosinho & Machado, 2009, p. 103). Aponta-se, assim, para a necessidade da existência de uma nova estrutura pedagógica, uma equipa ampla com peso significativo, sugerindo os diretores de turma ainda a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período e a vantagem de construir registos mais «eficazes» (DT2) dos alunos a monitorizar, para que se torne mais perceptível «se os alunos já adquiriram as falhas que lhes foram anteriormente diagnosticadas» (DT2).

9. Conclusão

O desafio assumido por este Agrupamento de escolas, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, está em linha com os próprios diplomas legais quando apelam «com frequência à construção nas escolas de fórmulas alternativas e mais flexíveis de agrupamento de alunos, professores e conteúdos disciplinares que permitam uma gestão flexível do currículo e permitam soluções mais adequadas às exigências de uma *escola para todos*» (Formosinho & Machado, 2009, p. 63). No entanto, apesar dos constrangimentos e oportunidades assinaladas, observa-se que o sucesso de algumas das iniciativas desenvolvidas por este modelo de organização evidencia «que só implicando-se nos projetos é que os professores se entusiasмам com eles, os compreendem plenamente e lhes dedicam o tempo e a energia necessários para os fazer funcionar» (Formosinho & Machado, 2009, p. 96). O papel e o empenho dos professores são relevantes na condução de um processo destes, porquanto «sem as pessoas não há Equipas e sem a colaboração das pessoas a Equipa não ganha consistência» (Formosinho & Machado, 2009, p. 94).

Estamos perante a ideia de introdução de pequenas inovações precisamente no domínio onde os problemas são identificados, isto é, o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar. Esta experiência ilustra o papel central do diretor na introdução de qualquer inovação na escola, sobretudo no ambiente que promove, porquanto o interesse dos professores pela mudança só perdura se eles mesmos decidirem comprometer-se com ela. No entanto, como referem Formosinho e Machado (2009, p. 51), a introdução de uma dinâmica destes «afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incerteza que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas».

Regista-se que, ao longo destes três anos, o trabalho em equipa foi planeado, discutido e refletido coletivamente, o que se traduziu na partilha de materiais e estratégias de ensino, na definição de estratégias comuns de atuação e no apoio mútuo entre professores. Regista-se ainda que o trabalho em equipa se refletiu no trabalho desenvolvido pelos alunos.

10. Referências bibliográficas

- Benavente, A (1991). Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e 'resistência' à mudança. In S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 171-186). Porto: Edições Afrontamento.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In João Formosinho, José Matias Alves e José Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 7-11). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da *gramática escolar*: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral e J. M. Alves (org.), *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada* (pp. 69- 83). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, pp. 301-328.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 19-38). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 39-54). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gil, P. & Machado, J. (2018). Coordenação pedagógica e colaboração docente: potencialidades e desafios de um modelo organizativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 18, 32-56
- Lima, J. Á. (2014). Prefácio. In J. Formosinho e J. Machado, *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola* (pp. 7 – 9). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. Torres (Org). *Educação Crítica e Utopia Perspectivas para o Século XXI* (pp. 19-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Machado, J. & Formosinho (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 29-43.

Roldão, M. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora.

SCHOOLS 4.0 – INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION

Laura Rocha¹, Luísa Orvalho²

lauramgrocha@gmail.com, luisa.orvalho@gmail.com

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

O quadro concetual que esteve na génese do modelo inovador do Ensino Profissional, na década de 90, está a fazer 30 anos. Assume-se a urgência de se construir um referencial que reafirme os seus princípios estruturantes à luz das novas exigências do século XXI e acabe de vez com a conceção tradicional de escola dos séculos XIX e XX, que não funciona no contexto atual. Uma escola capaz de formar a pessoa, o cidadão e o profissional para viver e trabalhar na 4ª Revolução Industrial, orientada para a mudança positiva, para repensar as práticas pedagógicas, organizativas e avaliativas e identificar as mudanças a introduzir numa/para Uma Escola Profissional do Futuro/ Uma Escola 4.0. Para responder a estes desafios do Ensino Profissional, a “Rede de Escolas 4.0”, constituiu uma parceria transnacional para desenvolver um Intelectual Output (IO), a nível europeu, no âmbito do programa Erasmus +, Ação Chave II, Projeto nº 2018-I-PT OI-KA 202-04774463, com a duração de 3 anos. A parceria é constituída por 4 escolas da “Rede de Escolas 4.0”, por três outras entidades com diferentes valências e abrangência geográfica da Dinamarca, Grécia e Bélgica e com a consultoria científica e pedagógica de investigadores do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) e consultores do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Católica Porto, Portugal. Para a disseminação deste IO, conta-se, especialmente, com o envolvimento da EfVET para a promoção, divulgação e dinamização de ações de formação, durante os 6 meses após o término do projeto, e com as plataformas

School Education Gateway, e *-Twinning* e EPALE. Seguindo uma metodologia de investigação naturalista, e uma abordagem estratégica de aproximação à *Appreciative Inquiry* (AI), no 1º ciclo, do Ciclo (AI- 5), aplicou-se um inquérito por questionário aos *stakeholders* internos de todas as escolas da parceria, para avaliação das suas expectativas e da perceção do estado da arte da escola atual. O objetivo desta comunicação é dar a conhecer os resultados resultantes da aplicação deste inquérito.

Palavras-Chave: Referencial de Inovação Pedagógica do Ensino Profissional para o século XXI, Rede de Escolas 4.0, Escola Profissional do Futuro, Quadro EQAVET

Abstract

The conceptual framework which was in the origin of the innovative model of Vocational Education in the 90's is turning 30 years old. It is urgent to build a referential that reaffirms its structuring principles in the light of the new demands of the 21st century and put an end to the traditional school conception of the 19th and 20th centuries which doesn't work in the current context. A school able to train people, citizens and workers to live and work in the 4th industrial revolution, oriented towards positive change, to rethink pedagogical, organisational and evaluative practices and to identify the changes to be introduced in / to a Vocational School of the Future /a School 4.0. To answer these challenges of Vocational Education, the "School Network 4.0" has formed a transnational partnership to develop an Intellectual Output (IO) at European level under the Erasmus + programme, Key Action II, Project No. 2018-I-EN OI-KA 202-04774463, lasting 3 years. The partnership consists of 4 schools from the "School Network 4.0" involving three entities with different valences and geographical coverage from Denmark, Greece and Belgium and with the scientific and pedagogical consultancy of researchers from the Centre for Studies in Human Development (CEDH) and consultants of the Education Improvement Support Service (SAME), from Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto, Portugal. For the dissemination of this IO, EfVET is especially involved in the promotion, dissemination and development of training activities, during the 6 months after the project termination, and with the School Education Gateway, and E-Twinning and EPALE platforms. Following a naturalistic research methodology, and a strategic approach to Appreciative Inquiry (AI), in the first stage of the Cycle (AI-5), a questionnaire survey was applied to the internal stakeholders of all schools in the partnership, to assess their expectations and the perception of the state of the art of the current school.

The purpose of this communication is to make known the results from the application of this survey.

Key Words: Pedagogical Innovation Reference of Vocational Education for the 21st Century, School Network 4.0, Vocational School of the Future, EQAVET Framework.

1. Introdução

As duas investigadoras do CEDH e consultoras do SAME, da UCP, Católica Porto, autoras deste artigo, estão envolvidas em dois projetos de investigação integrados no Plano de Produção Científica 2018-2022, da Equipa da Educação da FEP, Católica Porto e que são: o Projeto “Práticas de Consultoria e Acompanhamento das Escolas: um modo de coconstruir conhecimento” e o Projeto “Avaliação e Garantia da Qualidade no Ensino Profissional e Rede de escolas 4.0”, desenvolvidos no âmbito do acompanhamento das escolas secundárias, públicas e privadas, que frequentaram/frequentam o curso de formação contínua “*Interpretar e caminhar para a certificação da qualidade à luz do quadro EQAVET*” Registo: CCPFC/ACC-93069/17, Nº Créditos: 1, e da Rede de Escolas 4.0¹, detentoras do selo de certificação em conformidade com Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional (Quadro EQAVET)², ou a caminho da sua obtenção. Estas escolas estão a desenvolver “qualificações baseadas em resultados de aprendizagem” (Recomendação 2009, EQAVET), e a conceber, implementar e avaliar um Referencial de Inovação para o Ensino Profissional (EP), desde a assinatura do Manifesto da Rede das Escolas 4.0, em 2017, na EP de Ourém. A importância atribuída à cultura de autoavaliação, no sentido de melhoria e partilha contínuas, à existência de um Plano de Formação para as várias vertentes do EP e etapas do processo, a recolha, tratamento e interpretação de dados com *feedback* para melhorar os resultados dos perfis dos diplomados e a sua empregabilidade, o envolvimento de todos os *stakeholders* internos e externos no planeamento, no processo de implementação, na avaliação *ongoing*, na divulgação e nas formas de

¹ Rede de Escolas 4.0 - EPA Terra Verde, EP Raúl Dória, EP de Ourém, EP de Rio Maior e ETP da Moita

² EQAVET - European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training - <http://www.qualidade.anqep.gov.pt/sobre.asp>

“fazer aprender” constituem peças fundamentais do *puzzle* que ajudam a construir o caminho na implementação de um sistema de garantia da qualidade alinhado ao EQAVET com o objetivo da obtenção do selo de qualidade.

Desde a publicação do Decreto-Lei 92/2014, de 20 de junho, artigo 60º, todas as escolas com ensino profissional estão obrigadas a implementar sistemas de garantia da qualidade alinhados ao EQAVET. Ao implementar sistematicamente o modelo EQAVET as escolas devem propor-se nos seus documentos base a: i) Manter objetivos de melhoria contínua na qualidade da formação ministrada e dos serviços prestados; ii) Corresponder às expectativas dos alunos quanto à sua completa inserção profissional e social; iii) Estabelecer parcerias de cooperação institucional procurando responder às necessidades emergentes do contexto social, cultural e empresarial e iv) Proporcionar aos colaboradores as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento profissional, através da formação ao longo da vida.

A Formação Avançada em Ciências da Educação (FACE) e a consultoria externa desenvolvida junto das escolas com ensino profissional (FACE-Ensino Profissional)³, pelas consultoras e investigadoras, no âmbito do SAME e do CEDH, tem permitido uma reflexão conjunta para a operacionalização dos instrumentos, a referenciação dos indicadores ao Quadro EQAVET e a construção de respostas técnicas, pedagógicas e organizacionais (Rocha, L., 2017; Rocha, L., 2018; Rocha, L., 2019).

Com este novo Projeto, no âmbito do programa Erasmus +, Ação Chave II, pretende-se potenciar uma melhoria sustentada dos modos de ensinar e de fazer aprender, da qualidade das aprendizagens dos alunos e da melhoria da qualidade da organização escolar; promover uma reflexão sobre como alinhar a prática pedagógica e avaliativa no ensino profissional com os princípios e características específicas desta modalidade de ensino de dupla certificação, com os novos documentos curriculares (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), as orientações relativas às Aprendizagens Essenciais (AE) e às estratégias de Cidadania e Desenvolvimento e Inclusão) e fomentar a capacitação para a integração das ferramentas digitais no processo de ensino, aprendizagem e avaliação na sala de aula, além da inovação nas práticas de formação em contexto real de trabalho.

³ Catálogo de formação - <http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/face-ensino-profissional>

2. Metodologia

A pesquisa naturalista, essencialmente qualitativa, segue a estratégia metodológica da *Appreciative Inquiry* (AI) - uma abordagem para a mudança positiva que tem sido utilizado com sucesso em comunidades e organizações em todo o mundo, assinalada na bibliografia por vários autores (Cooperrider, 2005; Cooperrider, et al., 2001, 2003, 2008; Watkins e Mohr, 2001; Whitney e Trosten-Bloom, 2013). O ciclo da mudança AI-5D assenta em 5 fases de desenvolvimento: Define, Discovery, Dream, Design, Delivery/ Destiny. As teorias da investigação-ação-colaborativa e da educação reflexiva de Argyris (1977, 1999), Argyris e Schön, (1978, 1996), e Schön (1983), orientam a reflexão contínua dos profissionais em comunidades de práticas (Orvalho, L. (2017), *Relatório de Pós-Doutoramento - Colaborar para Inovar no Ensino Profissional*, p. iv; Orvalho, L., Alves, J. M. e Azevedo, J. (coords), 2019; Orvalho, L., 2019; Orvalho, L., 2018; Orvalho, L. e Nunes, C., 2017; Orvalho, L. e Alves, J. M., 2016)), fundamentam as práticas. A aprendizagem organizacional não é somente um processo cognitivo, mas uma realização coletiva, inseparável do intercâmbio de experiências, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais (Orvalho e Alves, 2017). “A aprendizagem ocorre, assim, pelas contínuas espirais de estágios de apreciação da ação, da ação e da reapreciação da ação” (Schön, 1983, p. 132).

2.1. Dispositivo metodológico de Investigação Apreciativa da ação-na-ação

A estratégia metodológica de aproximação à Investigação Apreciativa - *Appreciative Inquiry* (AI) – caracteriza-se por um ciclo de intervenção de cinco fases, Ciclo AI - 5 D, representado na Figura 1, e que podemos resumir assim:

Define – Definir o quadro de intervenção (em cada parceiro ativo). O que queremos aprender e como o fazer? O que queremos mudar? Clarificar e definir o foco da mudança. “What is the focus of Inquiry?”

Discovery – Descobrir os pontos fortes da cada uma das nossas organizações / nossas escolas / os marcos distintivos. O que já fazemos bem e o que queremos fazer ainda melhor? Avaliação diagnóstica e consciencialização coletiva dos talentos e pontos fracos de todos os parceiros ativos. Descobrir os pontos fortes e fracos da atual organização escolar. “What gives life?”

Dream - Desejar o referencial inovador do que deve ser uma escola 4.0 (introduzindo a dimensão europeia do “Manifesto da Rede das escolas 4.0”). Qual é a escola de futuro que desejamos? Prospetivar o futuro coletivo. “What might be? What the world is calling for?”

Design - Desenhar o plano de mudança desejada, em cada parceiro e escola, e respetivo projetos e atividades face às mudanças desejadas. Colaborar para Aprender e para Inovar? Que Inovação? Mudança disruptiva ou incremental? “What should be?”

Deliver-Disseminar as mudanças avaliadas com sucesso, depois de implementadas nos contextos específicos de cada parceiro e escola. “What will be?”

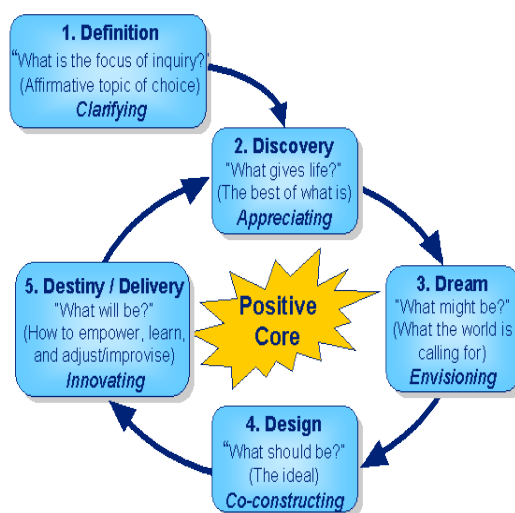


Figura 2: Uma representação do ciclo AI-5D da Appreciative Inquiry

Fonte: Susan Donnan, December 2005 (Copyright © 2005-2016 METAVOLUTION)

http://www.metavolution.com/rsrc/articles/whatis_ai.htm

2.2. Intelectual Output - Referencial de Inovação Pedagógica do Ensino Profissional para o século XXI

O produto final, esperado desta investigação-ação – Intelectual Output (IO) - é um livro (em papel) nas versões inglesa e portuguesa e um e-book em inglês com links com as versões traduzidas pelos parceiros para as suas línguas, que evidencie o processo de coconstrução do referencial de inovação pedagógica do ensino

profissional para o século XXI, em parceria transnacional, com as seguintes características e estrutura:

1. *Design do IO* - Um referencial para repensar as práticas pedagógicas, identificar as mudanças a introduzir na escola e os elementos de inovação disruptiva, para construir uma escola do futuro com EP - “Escola 4.0”, com três capítulos:

- i. Quadro teórico concetual e metodológico que fundamenta o referencial de inovação;
- ii. Ferramentas e exemplos de boas práticas desenhadas, testadas e avaliadas pelos diferentes parceiros, em contextos de sala de aula e de formação em contexto real de trabalho, numa perspetiva de mudança rumo ao futuro;
- iii. Testemunhos, narrativas, relatórios, seminários, workshops, vídeos, “*case studies*” resultantes da disseminação do IO produzido em parceria transnacional.

2. *Elementos de inovação* - Uma ferramenta coconstruída em parceria transnacional, de natureza teórico prática, ligada à problemática da formação integral da pessoa capaz de viver e trabalhar no século XXI e orientada para a mudança positiva;

3. *Impactos esperados* - O produto e o processo resultantes do modelo adotado para a produção deste IO, devem traduzir-se em impactos muito significativos em termos de melhoria das aprendizagens, de inovação das práticas pedagógicas e avaliativas, ao nível da sala de aula e da formação em contexto de trabalho (FCT), e sobretudo, dos efeitos transformativos nos modos de pensar e agir profissionais dos parceiros mais diretamente envolvidos no processo, mas também, nos diretores, professores e formadores das escolas com ensino profissional, na etapa da disseminação.

4. *Potencial de transferibilidade* - Como ferramenta pedagógica de apoio às estratégias de consultoria, formação-ação e autoformação contínua dos diferentes atores do EP, espera-se um elevado potencial de transferibilidade, nomeadamente, ao nível do/da:

- . Desenvolvimento curricular aberto e flexível dos cursos profissionais, baseado em projetos, nas aprendizagens essenciais, centrado no perfil de competências do aluno para o século XXI e nos novos perfis profissionais de saída;
- . Desenvolvimento organizacional da escola para o século XXI;
- . Organização do trabalho escolar colaborativo apoiado em lideranças inteligentes e transformacionais;
- . Desenvolvimento profissional dos professores, formadores e diretores;
- . Garantia da qualidade, em termos de resultados da aprendizagem, e da empregabilidade dos diplomados da EVF.



Figura 3: Potencial de transferibilidade

2.3. Técnicas de recolha, análise e interpretação de dados

No quadro desta parceria, e para a recolha de dados, foi aplicado um inquérito por questionário para se saber, de acordo com o 1º ciclo (Ciclo A1 - 5 D): O que queremos aprender e como o fazer? O que queremos mudar? Clarificar e definir o foco da mudança, orientado pelas seguintes questões de partida:

- i. As atuais práticas pedagógicas e ferramentas usadas são consistentes com a educação do século XXI?
- ii. A relação entre professores e alunos e o clima de escola em geral, contribuem para uma aprendizagem inclusiva de qualidade?
- iii. As escolas estão abertas às comunidades locais?

iv. De que modo as escolas promovem a aprendizagem dos alunos e a formação professores?

O questionário aplicado é constituído por questões fechadas e abertas. Os quatro blocos de questões fechadas organizam-se em 4 categorias, e o bloco de questões fechadas, organizam-se, também, em 4 categorias, como se mostra nas Figuras 3 e 4.

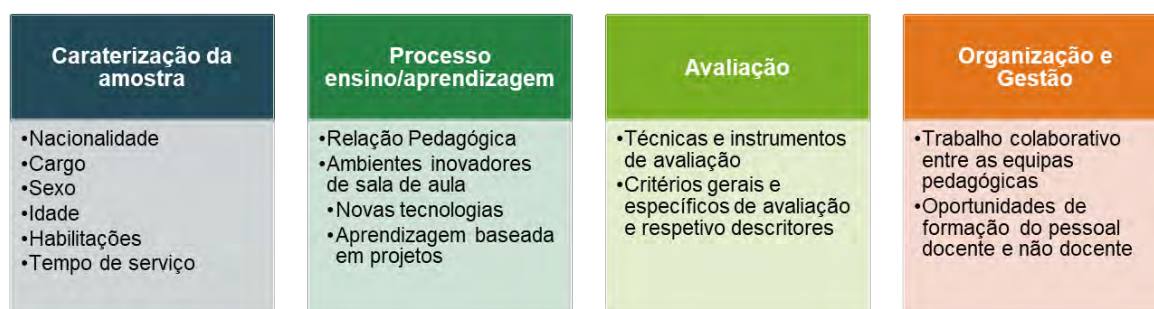


Figura 3: Categorias de organização das questões fechadas do questionário

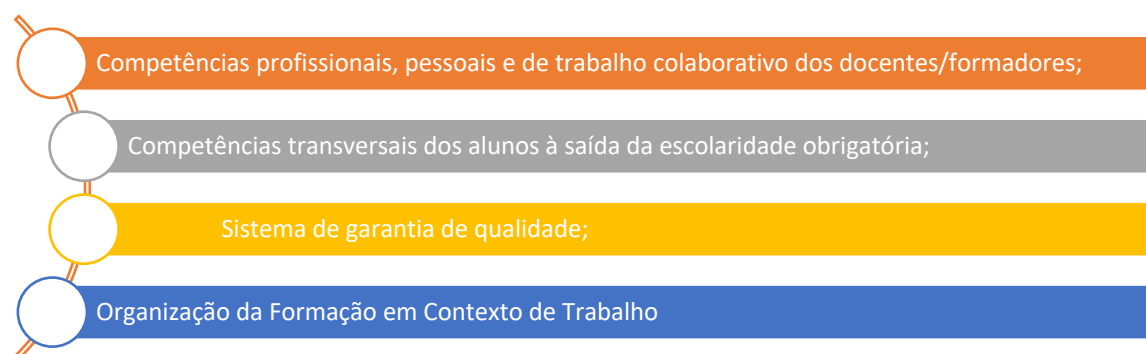


Figura 4: Categorias de organização das questões abertas do questionário

Na análise das respostas às questões fechadas fez-se o tratamento estatístico com a aplicação de um Google Forms - Excel, enquanto que na análise e interpretação das respostas às questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo.

3. Resultados

3.1. Caracterização dos participantes “amostra”

Na apresentação dos resultados teve-se em conta a organização e a sequência das categorias definidas no questionário (Figura 3). Assim, o 2º, 3º e 4º blocos de análise, Processo Ensino/Aprendizagem, são constituídos por 28, 7 e 2 questões, respetivamente, que são apresentadas para autopreenchimento, como um conjunto de afirmações. O participante (diretor ou professor) deve assinalar o grau em que concorda com a afirmação, numa escala de Likert com cinco posições, sendo a posição 1 «not at all» e a posição 5 «very much». O bloco de questões abertas é composto por 21 questões.

Responderam ao questionário 58 pessoas.

Consensualmente, e face a limitação dos números de páginas da publicação, as autoras decidiram apresentar neste artigo os resultados apenas, da análise das respostas às questões abertas, sendo possível consultar no link <https://drive.google.com/file/d/0B-7fWw7X4IETLTJCek40WkgwNGpSNmJjbFRhLXR4cWF3UFY4/view?ts=5d7c1505>, a análise estatística dos resultados das respostas fechadas.

No que concerne ao género dos participantes, o perfil da amostra apresenta a seguinte distribuição: 40% dos respondentes são homens e 60% são mulheres.

Quanto ao perfil profissional, 10% dos respondentes são diretores da escola e 90% são professores.

Obteve-se uma concentração de 79% nos escalões etários cimeiros, isto é, 55% entre os 40 a 50 anos e 24% nos de 50 anos ou mais, ao passo que apenas 21% está na faixa etária entre os 31 a 40 anos e 0% tem menos de 30 anos.

Em relação às habilitações académicas, a amostra revela que a maior parte dos participantes possui Licenciatura /Pós-Graduação (97%) e (3%) tem Doutoramento.

Quanto à nacionalidade, 88% são Portugueses e 12 % são de outros países da Europa.

No que se refere ao tempo de serviço, a maioria dos participantes (62%) tem mais de 20 anos de serviço, 19% tem entre 11 e 15 anos, 14% entre 6 a 10 anos e 5% tem entre 1 a 5 anos de serviço.

3.2. Análise de conteúdo das respostas abertas do questionário

Os blocos de questões abertas são constituídos por 11 perguntas às quais responderam, também, 58 pessoas. As questões foram codificadas de acordo com a sequência das mesmas, de I a XXI.

Na análise de conteúdo, foi feita uma leitura flutuante, selecionaram-se as unidades de análise e de seguida realizou-se uma leitura mais profunda onde se definiram as subcategorias, os indicadores e as respetivas evidências (unidades de registo), como se mostra nas Tabelas 1 a 11.

Tabela 1: What do you think are the most important skills and competencies of vet teacher? (question10)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
ADAPTATION	<p>“Adapting to the expected required profiles of students (what the competencies of students SHOULD be)”.</p> <p>“Adapting the materials used and the strategies in order to have a better impact in terms of significant learning in students”.</p> <p>“Adapting and empathizing with student’s specific pedagogical needs, when possible individualize the responses”.</p> <p>“Adapting to the professional needs and expectations of students”.</p> <p>“Adapting new methodologies and pedagogical tools, innovating the ways of procedure”.</p> <p>“Problem Solving”.</p>
KNOWLEDGE	<p>Scientific knowledge of the field”.</p> <p>“Professional knowledge and experience in the field of work”.</p> <p>“Pedagogical knowledge and its application in terms of motivation</p>

	and engagement of students “ “Psychological knowledge in dealing with students different needs”. “Knowledge in Digital Literacy”.
PERSONAL SKILLS emotional intelligence and interpersonal skills communication; creativity.	“Emotional Intelligence and Interpersonal skills, dealing with students creating empathy, giving attention and affection”. “I think that the ability to negotiate the processes of learning is very important. It's difficult but worthy to develop a system that gives students autonomy, while still giving them responsibilities that they can endure. I would say, also, the ability to think out of the box and react in a creative approach, trying to get to students in a way that they feel is new and original”.
ATTITUDES AND VALUES Multiculturality; Commitment Resiliency; Passion	“The capacity to adapt to EACH student we have. Our personal values. Our passion in teaching and learning”. “Ability to understand student’s situation, flexibility, empathy”. “Inter-relational skills/ Multicultural skills/ teaching skills/ empathy”.
TEAM SPIRIT	“Work as a TEAM MEMBER, such as communicating with peers, and the ability of teachers working in PROJECT BASED LEARNING, namely managing projects”

Tabela 2: What do you think are the most important skills and competencies of vet student? (question 11)

Subcategorias /Indicadores	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
AUTONOMY	“Learn how to learn”. “Applying school knowledge’s to professional activities”. “Problem solving”. “Accepting the “Try-Error” Process”. “Time-Management”.

	<p>“Focus Attention”.</p> <p>“Being pro-active”.</p>
MOTIVATION	<p>“Recognizing the significance of education”.</p> <p>“Desire to learn”.</p> <p>“Interest in learning”.</p> <p>“Broadening the field of knowledge and interests”.</p> <p>“Motivation for personal development”.</p> <p>“Ambition”.</p>
WORK IN TEAM	<p>“Communicating between team members”.</p> <p>“Solidarity (ability to work for the common good)”.</p> <p>“Learning to cooperate with a collective”</p> <p>“Develop projects”.</p>
TECHNICAL SKILLS	<p>“Executing professional / technical functions”.</p> <p>“Expertise in technical fields”.</p> <p>“Entrepreneurship”.</p> <p>“Developing a relation to the business world/ local business world”.</p>
COGNITIVE SKILLS	<p>“Reading and Writing”.</p> <p>“Language skills”.</p> <p>“Interpreting texts”.</p> <p>“Selecting and analysing information”.</p> <p>“Developing reasoning”.</p>

Tabela 3: Does your school have a certified quality assurance system, like iso or any other? If not, does you have a own quality assurance system (question 12)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
CERTIFIED QUALITY	“Yes ISO”.
ASSURANCE SYSTEM	“Yes, it has the IDO certified quality assurance and all of ghe staff members have to follow the same methods and criteria”.
ISO 9001	“Yes, ISO 9001 and EQAVET”.
ISO 9001 e EQAVET	“We have internal audits and the inspection of the national government”.
Another	“We have a self-assurance system that monitors monthly the many aspects of our schools' lives”.
None	“We have a series of procedures that serve to attest to add coherence to the pedagogical procedures assumed. That's the case, for instance, with visits outside schools, we have to propose a system of evaluation of the student behaviour and learning with the field trip that is effectively met during the accessing of the activities”.
	“We have just completed our participation in an EU project about "Quality culture in teamwork in VET" in this project all teams have worked with setting common goals in the team in order to reach a button up approach in strategic planning. But we have no official certification “.
	“No”.

Tabela 4: Who in your institution does the first contact with the companies? (question 13) Who is responsible for the internship's proposal? The student / the school? (question 14)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
FIRST CONTACT WITH COMPANIES	“Coordinators and teachers who are responsible to do the internships”.
RESPONSIBLE FOR INTERSHIP'S PROPOSAL	“When students propose and internship, they may be the first ones to contact the companies”.
School	“The school is, but the student may suggest his/her preferences in advance”.
student	“Both. If the student has a proposal the supervisor takes it into account. If he hasn't any, the school manages all the internship process”.

Tabela 5: How many training periods do students need to do during vet cycle of studies? (question 15)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
	“They need to do three periods”.
TRAINING PERIODS	“One per school year”.
	“For each 2000 hours (1 cycle) around 350 hours”.
	“One year at school to begin with and then during the 2 year internship 4 periods with a duration of 2 weeks each time”. “Being pro-active”.

Tabela 6: How are these periods managed? Who is responsible for accompanying the student? (question 16)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
RESPONSIBLE FOR	“The responsible for the internship is the Course Coordinator”.
KEEP UP THE	“Teacher coordinator”.
STUDENTS	“School and family”.
Course Orientator and technical supervisor	“A tutor from the school staff and a tutor designated by the internship company”.
Course orientator / teacher appointed	“1st year is 1 month, 2nd year is 2 months, 3rd year is 3 months. The school coordinator and 1 person from the company”
Course Coordinator	
School and family	“The course advisor is responsible of the management and of the follow up of the student”.
Teacher appointed and technical supervisor	“All the internship periods are managed, assessed and supervised by the Course Supervisor”.
Technical area teacher/ appointed teachers	“The period is organised for all students (compulsory) for the Basque Education System”.
Class principal	“A class counsellor and the course director special tutor from the college visit the students”.
Technical supervisor	
Course adviser, teacher appointed and technical supervisor	“The school and the company together these periods are managed by the technical trainers and teachers”.

Tabela 7: What kind of documents are prepared for each student? (question 17)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
DOCUMENTS FOR TRAINING VET PERÍOD / WORK-RELATED TRAINING	<p>“Identification and all the characteristics of the student’s professional course and all the parameters that have to be evaluated by the company and the accompanying teacher”.</p> <p>“The school prepares a contract, a team plan and a individual working plan; each one the students have also a daily report sheet and a final global report”.</p>

Tabela 8: How do you evaluate the training period? (question 18)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
TRAINING PERIOD EVALUATION	<p>“Part of the evaluation comes from the company mentor/tutor and the other part comes from the student and from the course advisor who evaluate the reports and the final presentation”.</p> <p>“When evaluating in a qualitative way: all the main actors give feedback about the student’s skills and we have a full assessment sheet, with several steps and different levels for each one of the actors (teachers, tutors, jury, ...)”.</p>

Tabela 9: How do you determine the hours of practices in your institution? (question 19)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
HOURS OF PARCTICES	<p>“It is determined by the pedagogical direction of the school, as a part of the strategic planning of the institution /curricula/ school frame / course referential / schedule”.</p> <p>“It is determined by the Government that stipulates the curriculum of the courses”.</p> <p>“It is determined by the contents to teach (practical classes)”.</p> <p>“It is stipulated outside the school”.</p> <p>“It is stipulated accordingly with the characteristics of each class”.</p> <p>“The teachers determine the hours of practice”.</p> <p>“It is considered the curricular planning of the course, but also the report of the technical supervision in conjunction with the course orientator, having the objective of optimizing learning in the context of real work”.</p>

Tabela 10: How do you work the skills in the training period? (question 20)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
WORK SKILLS IN THE TRAINING PERIOD	<p>“In the first contact with the company it is defined what competences the school intends that the student should develop, taking into account the knowledge and skills that already have. Throughout the teacher will monitor the learning and these are valued in the end”.</p> <p>“Using Work plan trying to do in school (classes) similar things that they have to do in companies”.</p> <p>“The tasks that are defined in the Internship Plan are taken into account by the Host Company and the tasks performed by the student respect that plan. Teacher”.</p> <p>“Through the Individual Work Plan”.</p> <p>“According to each school year skills are determinate and we agree with the employer in being focused in the skills we pointed as the most important for each year”</p> <p>“There is a reflexive document that companies, training period 2 tutors and students fill out, and also a report. learning by doing, reflecting about the activities and tasks done during this period and explaining when, how, because, ... behind a panel of teachers and stakeholders”.</p>

Tabela 11: Which are the school's underlying criteria in the distribution of student's per company? (question 21)

Subcategorias	Unidades de Registo/ (Unidades de Contexto)
/Indicadores	
WORK SKILLS IN THE TRAINING PERIOD	<p>“In the first contact with the company it is defined what competences the school intends that the student should develop, taking into account the knowledge and skills that already have. Throughout the teacher will monitor the learning and these are valued in the end”.</p> <p>“Using Work plan trying to do in school (classes) similar things that they have to do in companies”.</p> <p>“The tasks that are defined in the Internship Plan are taken into account by the Host Company and the tasks performed by the student respect that plan. Teacher”.</p> <p>“Through the Individual Work Plan”.</p> <p>“According to each school year skills are determinate and we agree with the employer in being focused in the skills we pointed as the most important for each year”</p> <p>“There is a reflexive document that companies, training period 2 tutors and students fill out, and also a report. learning by doing, reflecting about the activities and tasks done during this period and explaining when, how, because, ... behind a panel of teachers and stakeholders”.</p>

4. Conclusão

Os resultados da aplicação deste questionário permitiram às escolas nacionais da “Rede Escolas 4.0” e aos parceiros do projeto “*Schools 4.0 Innovation in Vocational Education*” descobrir os pontos fortes da cada uma das suas organizações /escolas e os marcos distintivos. O que cada um já faz bem e o que queremos fazer ainda melhor.

A reflexão sobre a análise SWOT, feita na reunião transnacional de parceiros, realizada em Portugal, nos dias 21 e 22 de maio de 2019, na Escola Profissional Amar Terra Verde, em Vila Verde, permitiu a consciencialização coletiva dos talentos e pontos fracos de todos os parceiros ativos, obter a percepção dos pontos fortes e fracos da atual organização escolar, prospetivar a escola de futuro que desejamos construir e desenhar o referencial inovador que queremos em conjunto ajudar a construir - “What might be? What the world is calling for?”

Nesta primeira fase do projeto validou-se, ainda, a estrutura do IO e definiram as áreas prioritárias a trabalhar, por cada um dos parceiros, ao longo dos 3 anos, nomeadamente a conceção, desenvolvimento e avaliação de boas práticas, que depois de partilhadas e validadas pelos parceiros, serão incluídas na Parte II, do Intellectual Output. Essas áreas de investigação-ação são:

The use of digital tools in the innovative teaching and learning environment.

Operationalization of concepts and rules of good practice in Working Context Training.

Designing Learning Environments - Autonomy and Flexibility in the Organizational Management of the Modular Curriculum.

Good practices in tutoring and coaching in their schools and recruiting students for VET.

Digital tools for formative assessment and self-regulation of students.

Integration of multiple intelligences in lesson planning

5. Referências bibliográficas

Argyris, C. (1977). *Double loop learning in organizations*. Harvard Business. Review, v. 55, n. 5, p. 115-124.

Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Oxford; Blackwell Publishers.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Cooperrider, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. 1st Edition. San Francisco: Berret-Koehler Publishers. Disponível em <https://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/whatisai.pdf>
- Cooperrider, D., et al. (2008). *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. 2nd Edition. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Cooperrider, et al. (2003). *Appreciative Inquiry Commons*. Disponível em <https://appreciativeinquiry.case.edu/intro/commentOct03.cfm>
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change. In Cooperrider, D. L., Sorenson, P., Whitney, D. & Yeager, T. (Eds.) *Appreciative Inquiry: Na Emerging Direction for Organization Development* (9 - 29). Champaign, IL: Stipes.
- Orvalho, L. & Alves, J.M. (2016). Estratégias Formativas e Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Professores / Training Strategies and Impact on the Professional Development of Teachers. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Escolas, Melhoria e Transformação*, 16, 2016, 145-180. Porto: Universidade Católica Editora. ISSN: SSN (impresso): 1645-4006 (online): 2186-4614
- Orvalho, L. (2017). *Relatório de Pós-Doutoramento “Colaborar para Inovar no Ensino Profissional”*, p. iv. Porto: UCP, FEP, Católica Porto.
- Orvalho, L. & Nunes, C. (2017). Modelos e Práticas de Avaliação na Formação Avançada em Ciências da Educação: Face - Ensino Profissional. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. ISSN: DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10>
- Orvalho, L. & Alves, M. (2017). Estratégias formativas e impactos no desenvolvimento organizacional e profissional dos professores das escolas com Ensino Profissional. In Atas do II Seminário Internacional “Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. E-book (pp. 824-839). Disponível em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/II_SIE_Atas_FINAL_web.pdf
- Orvalho, L. (2018). Estratégias formativas e impactos no desenvolvimento organizacional e profissional / Training strategies and impacts on organizational and professional development. *Revista Kriativ.tech* 006, 6ª edição, ISSN: ISSN Print: 1646-9976 | ISSN Online: 2184-223X.
- Orvalho, L., Alves, J. M. e Azevedo, J. (coords). (2019). *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. Porto: FEP, Católica Porto. e-Book. ISBN: 978-989-54364-2-2.
- Orvalho, L. (2019). Autonomia e Flexibilidade na Organização e Gestão Curricular dos Cursos Profissionais. Taxonomia de Bloom revista e atualizada como instrumento de apoio à tomada de decisões. In L. Orvalho, J. Alves, J. Azevedo (coords.), *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. (pp. 26-35). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. ISBN: 978-989-54364-2-2. <http://hdl.handle.net/10400.14/27592>

- Recomendação 2009, EQAVET. Disponível em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&qid=1422612630957&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&qid=1422612630957&from=PT)
- Rocha, L, Alves, J. (2017). O controlo da qualidade e a garantia da qualidade EQAVET de que falamos? In Livro de *Atas do II Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*.(pp. 267-282). Disponível em: http://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/II_SIE_Atás_FINAL_6_fev_18.pdf
- Rocha, L (2018). Trilhos de inovação e mudança para responder aos desafios do futuro: caminhar para a certificação da qualidade no Ensino Profissional na EBS de Búzio” in *Escola em Mudança – Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de organização - os desafios essenciais*. (pp. 54-64). Disponível em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Escola%20e%20Mudanca.pdf>
- Rocha, L. (2019). GEOCACHE: COMERCIAL OPORTO - Projeto Interturmas e Intercursos. In L. Orvalho, J. Alves, J. Azevedo (coords.), *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. (pp. 26-35). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. ISBN: 978-989-54364-2-230. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/27589/1/Rever%20o%20passado%2C%20projeto%20o%20futuro.pdf>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Watkins, J. M. & Mohr, B. J. (2001). *Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination*. Jossey-Bass/Pfeiffer. Disponível em <https://appreciativeinquiry.case.edu/research/bibPublished.cfm>
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2013, Nov 1). *Ten Tips for Using Appreciative Inquiry for Community Planning*. *AI Practitioner* Vol. 15. 4 Disponível: <https://appreciativeinquiry.case.edu/research/bibPublished.cfm#W>

POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR DE ANGOLA E DINÂMICAS DE AUTORREGULAÇÃO INSTITUCIONAL – UM ESTUDO DE CASO

Sónia Burity da Silva¹, José Matias Alves²

sonybarreto@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Angola dispõe de um sistema jurídico e normativo centralizado. O Estado, enquanto garante do bem público, regula a ação educativa a nível do ensino superior de forma ambígua. Este modo de agir pode ser um obstáculo, uma oportunidade e desafio. Pode ser um obstáculo para as instituições com dificuldade de afirmação identitária, socializadas numa dependência burocrática que esperam tudo do Estado Central. Pode ser uma oportunidade e um desafio para as instituições que aproveitam as ambiguidades e margens de autonomia para definirem um projeto de metamorfose e de afirmação das suas qualidades de inovação e de desenvolvimento. Propomo-nos a estudar se as instituições, designadamente de natureza privada, constroem a sua autonomia e se afirmam na promoção das qualidades da educação e da formação que ministram. E, em caso, afirmativo, que lógicas de ação adotam e desenvolvem. Para o efeito, pretendemos com recurso a uma metodologia mista, realizar um conjunto de quatro estudos complementares.

Palavras-Chave: Autonomia, Qualidade, Excelência, Lógicas de Ação.

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

O problema a analisar tem dois vetores: examinar o sentido das políticas globais e saber se há instituições, designadamente de natureza privada, que constroem a sua autonomia e se afirmam na promoção das qualidades da educação e da formação que ministram. E, em caso, afirmativo, que lógicas de ação adotam e desenvolvem.

O estudo de caso que pretendemos desenvolver tem como objeto de estudo uma Instituição de Ensino Superior privada que desenvolveu um projeto académico próprio, posicionando-se nas 3 mais populares de Angola, assumiu-se como um bom objeto de estudo incidindo-se nas práticas por si realizadas, de acordo com o ministério da tutela, com a legislação, e com relativo êxito reconhecido na comunidade académica.

2. Nota de enquadramento teórico

A produção de conhecimento não é um ato isolado, baseia-se num processo continuado de busca, na qual cada nova investigação se insere, como forma de complemento ou contestação de contributos anteriores, naquilo que se pode chamar de construção coletiva da comunidade científica (Lima et al., 2006: 30). Numa perspetiva epistemo-metodológica, o desenvolvimento dos estudos organizacionais em geral, e dos estudos organizacionais da escola em particular, adota o estudo de caso como recurso metodológico predominante (Wolcott, 1992: 36) e Sarmiento, 2000: 231) . O estudo de caso pode, então, definir-se como o “exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”; ou em alternativa como um estudo inspirado na etnografia (Lima et al., 2006: 87) em que se considera como “um método de investigação assente no contacto direto e prolongado com os atores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo” (Silva, 2003: 27) como citado por (Lima, 2006: 87).

Os estudos de caso são também considerados como um formato metodológico que prespetiva holisticamente as unidades organizacionais, e no caso de estudos com base etnográfica, de acrescentarem e associarem ao conhecimento de estruturas, as regras, interações e processos de ação, dimensões existenciais, culturais e simbólicas (Sarmiento, 2000: 232). A interação direta com os atores permite, por parte do

investigador, analisar de forma mais exaustiva o seu campo de ação, trazendo à discussão determinados pormenores que escapariam ao que está somente documentado por escrito.

A investigação científica acontece sempre que exista um diálogo interior que pode ser convergente ou divergente com a produção que se pretende criar, mas que só se realiza no quadro dos paradigmas que são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica”. (Khun, 1962/1977: 13).

Em estudos sociais e organizacionais podemos referenciar três paradigmas (Sarmiento, 2000: 236) que são: a) paradigmas positivista que pressupõem uma distinção radical entre o sujeito e o objeto de conhecimento; b) o paradigma interpretativo que postula a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento e c) paradigma crítico que procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos ideológicos e políticos como fatores geradores da ação social.

A escolha do contexto do ensino superior angolano surge devido a um considerável aumento de instituições de ensino superior nos últimos 18 anos (Kandingi, 2016). Com a legalização de algumas instituições de ensino superior privadas, nos finais dos anos 90 e princípios dos anos 2000, alargou-se, significativamente, a possibilidade de acesso ao ensino superior. Embora o alargamento do ensino superior para a iniciativa privada tenha permitido um aumento de IES, não é garantido conseguirem as universidades criar uma elite intelectual com aptidões para uma análise crítica sobre o próprio processo de desenvolvimento das suas universidades (Costa, 2009: 131).

A necessidade de qualificação dos quadros nacionais determinou um conjunto de medidas governamentais visando o aumento da rede e o desenvolvimento o qualitativo da oferta formativa. Esta aposta no ensino superior visava criar um instrumento fundamental para o desenvolvimento socioeconómico do país, cujo objetivo principal era a de promover uma maior responsabilidade das IES – Instituições do Ensino Superior, e um compromisso da elite académica na formação de quadros superiores com altos níveis de qualidade.

No que concerne às áreas de atuação, elas incidem sobre a organização e os recursos, nomeadamente, os meios materiais e meios humanos. Sobre as atividades,

com particular relevo sobre o ensino; sobre os resultados, nomeadamente perfis de saída, projetos de investigação, entre outros.

As normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior são reguladas pelo Decreto 90/09 de 15 de Dezembro que surge após a aprovação das linhas mestras (Resolução nº. 4/07 de 02 de Fevereiro), onde o “subsistema do ensino superior é o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade”. Em 2016 é aprovada a Lei de bases do sistema de educação Lei nº.17/16 revogando a Lei 13/01. Este instrumento legal estrutura o sistema de educação e ensino de forma unificada e está constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, caracterizando o subsistema de ensino superior e o nível de ensino superior.

No que se refere à autonomia das instituições de ensino superior públicas, privada e público-privadas, o artigo 77º da Lei 17/16 “Todas as instituições de ensino superior gozam de autonomia que se traduz na prerrogativa de tomar decisões sobre diferentes matérias inerentes à sua organização e funcionamento, nos domínios científico, pedagógico, cultural, disciplinar, administrativo, financeiro e patrimonial (...)”.

O ensino superior está interligado ao mundo globalizado, e, portanto subordinado à economia do conhecimento (Costa, 2009: 133) torna-se necessário para este estudo ter em atenção a análise das organizações, que segundo Morgan, podemos concebê-las como cérebros holográficos, isto é, com capacidade de auto-organização e regeneração (Morgan, 2006:115). Esta imagem holográfica da organização, parte do pressuposto da existência de 5 princípios (Morgan, 2006:118): 1) Construir o todo nas partes, intrinsecamente ligado ao ADN das organizações, a cultura corporativa, os sistemas de informação, as estruturas e os papéis. 2) A importância da redundância, princípio que se refere à capacidade de desenvolver novos espaços que permitam inovar. 3) Requisito da variedade, isto é a capacidade de criar diversidade, por forma a conseguir lidar com os desafios do contexto onde se encontra. 4) Enquanto os primeiros três princípios se referem à capacidade de evolução, este princípio refere-se à necessidade de criar especificações mínimas no âmbito de

espaços ou autonomias que permitam o surgimento da inovação e 5) Aprender a aprender, de forma a permitir que a estrutura da organização se molde ao contexto.

3. Conclusões

Tem-se assistido a um esforço de regulamentar a Lei de Bases, o que tem induzido a uma discussão acesa sobre a (re)construção metodológica do conceito de ensino superior em Angola. Têm sido publicados novos instrumentos e normativos legais dando a perceção de uma “reforma” no ensino superior.

Estas disposições normativas têm assumido a forma de regulação *top-down*, estabelecido imposições *desligadas* da realidade institucional e social e correm o risco de instituírem um sistema disruptivo e caótico.

4. Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica / state, market, community and evaluation: Towards a critical rearticulation. *Educação & Sociedade*, (69), 139. doi:10.1590/S0101-73301999000400007
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares / not everything that counts in education can be measured or compared.: A critique to accountability based upon standardized tests and school rankings. *Revista Lusófona De Educação*, (13), 13.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação / pour une autre conceptualisation d e l'accountability / to an alternative approach of accountability on education. *Educação & Sociedade*, (119), 471. doi:10.1590/S0101-73302012000200008
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, Vol 19, Iss 2, Pp 487-507 (2014), (2), 487. doi:10.1590/S1414-40772014000200013
- Altbach, P. (2014). The emergence of a field: Research and training in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1306-1320. doi:10.1080/03075079.2014.949541
- Branco, P. (2016). Burocracia E crise de legitimidade: A profecia de max weber / bureaucracy and the legitimacy crisis: Max weber's prophecy. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (99), 47. doi:10.1590/0102-6445047-077/99
- Castro, C., & Mora, M. (2017). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(1), 33-35.

- Castro, H. (2012). *Avaliação das escolas: Entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: Um estudo de caso múltiplo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Costa, A. (2009). Emigração de quadros, formação superior e desenvolvimento: O caso de moçambique / skilled migration, higher education and development: The mozambique case. *Pro-Posições*, (1), 127. doi:10.1590/S0103-73072009000100008
- Ekman, M., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2018). *Universities need leadership, academics need management: Discursive tensions and voids in the deregulation of swedish higher education legislation*
- Feldmann, T., Souza, O., & Selva H. (2016). As posições-sujeito (estado e gestores) diante das avaliações em larga escala no ensino superior brasileiro. (portuguese). *Revista Práxis Educativa*, 11(3), 605-620. doi:10.5212/PraxEduc.v.11i3.0005
- Ferreira, J., Machado, M., & Gouveia, O. (2012). A (in)satisfação dos Acadêmicos no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, (37), 129-149.
- Kandingi, A. (2016). *A expansão do ensino superior em angola: Um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado*
- Lima, C., Soares, T., & Lima, M. (2012). Utilização do balanced scorecard em instituições de ensino superior. *Revista de Informação Contábil*, 6(3), 1-13.
- Lima, L. (2012). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 21, Iss 38, Pp 08-26 (2012), (38), 08.
- Lima, L. (2016). Evaluación hiperburocrática. (spanish). *Profesorado: Revista De Curriculum y Formacion Del Profesorado*, 20(3), 87-118.
- Lima, L., Azevedo, M., & Catani, A. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova Bologna process, higher education and a few considerations about the new university. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol 13, Iss 1, Pp 7-36 (2008), (1), 7. doi:10.1590/S1414-40772008000100002
- Lima, L., & Torres, L. (2017). Formação e Investigação em administração educacional em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, Vol 10, Iss 1 (2017), (1) doi:10.15687/rec.v10i1.33183
- Mata, M. (2012). Aspectos da avaliação da competência informacional em instituições de ensino superior. *Em Questão*, Vol 18, Iss 1, Pp 141-154 (2012), (1), 141.
- Mendes, M. (2013). *Avaliação da qualidade e educação superior em angola: O caso da Universidade Agostinho Neto*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Pereira, C., Araujo, J., & Machado-Taylor, M. (2015). Acreditação do ensino superior nos países lusófonos: Reflexões e práticas em portugal e brasil. *Conhecimento & Diversidade*, 7(13), 28-39.

- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, E. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. (2001). Projecto educativo de escola e dinâmica organizacional escolar: Representações e participação dos professores. Comunicação ao II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - Investigação, Formação e Práticas, Braga, Universidade do Minho, 18, 19 e 20 de janeiro.
- Silva, E. (2012). *Universidade Agostinho Neto. Quo vadis* Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.1822.22850&site=eds-live&scope=site&authtype=ip,cookie,uid>
- Silva, E., & Mendes, M. (2011). Avaliação institucional e regulação estatal das universidades em Angola. (portuguese). *Educação, Sociedade & Culturas*, (33), 89-90.
- Silva, E., & Mendes, M. (2012). Avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (angola) e regulação estatal: Perspectivas, práticas e desafios / institutional evaluation at the agostinho neto university (angola) and state regulation: Perspectives, practices and challenges. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol 17, Iss 2, Pp 317-350 (2012), (2), 317. doi:10.1590/S1414-40772012000200003
- Souza, A., & Moreira, C. (2016). A sociologia weberiana e sua articulação com a pesquisa em políticas educacionais. (portuguese). *Educação e Realidade*, 41(3), 931.
- Souza, V. (2017). Qualidade na educação superior: Uma visão operacional do conceito / quality in higher education: An operational concept vision. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), (2), 332. doi:10.1590/s1414-40772017000200004

O SMARTPHONE DESAFIA O ENSINAR E O APRENDER

Francisco Veiga¹, António Andrade²

xfveiga@gmail.com, aandrade@porto.ucp.pt

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Centro de Estudos em Gestão e Economia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

As tecnologias móveis fazem parte da vida do cidadão do século XXI, os smartphones têm um papel importante no mundo das comunicações bem como em muitos outros setores de atividade. Diariamente surgem novos modelos, novas aplicações (apps), diferentes dimensões, novos gadgets e novas funcionalidades. A sua evolução e a incorporação de inúmeras tecnologias não param, promovendo assim a sua utilização e/ou dependência, alterando o dia-a-dia das crianças, dos jovens, dos adultos, e dos diferentes setores de atividade. Redes sociais, jogos em rede, diários, jornais, fotos, agendas são alguns dos seus fatores críticos de sucesso quanto à sua massiva adoção. De um modo geral, em sala de aula, desliga-se e guarda-se o smartphone. A sua utilização na prática letiva em algumas escolas é ainda impensável, mas noutras é uma ferramenta didática com inúmeras potencialidades e formas de utilização que permite responder a novos desafios dos alunos, dos professores e da própria escola. A partir do 2.º ciclo talvez seja mais fácil e provável ter-se um smartphone por aluno do que um computador por aluno em todas as salas de aula. Neste contexto, as salas de aula são hoje salas de informática onde os “computadores” estão em modo suspenso. Tecnologia, capacidade de processamento, armazenamento, meios de comunicação, inovação, criatividade e colaboração são ingredientes que facilmente encontramos num smartphone e que se podem transformar em excelentes ferramentas didáticas, que podem ajudar os alunos a desenvolver competências essenciais tais como a criatividade, comunicação, cooperação e espírito crítico. Tais desafios provocam a

emersão do seguinte objetivo de investigação: identificar estratégias para um ensino e aprendizagem *anytime, anywhere e with any device*.

Palavras-chave: Smartphone, educação, inovação educativa.

1. Identificação e delimitação do estudo

Nem sempre é fácil incentivar nos alunos o “gosto de aprender”, num ambiente de sala de aula, muitas vezes, monótono e inútil face ao contexto social e cultural dos espaços fora da escola em que a tecnologia mistura a comunicação, o lazer e o prazer com a reprodução de conhecimento. O tempo é marcado pela inconstância e pela mudança, pelas grandes missões da escola e pelas muitas responsabilidades atribuídas aos professores (Nóvoa, 2009). À distância de um clique, nos nossos smartphones encontramos uma miríade de aplicações nas diferentes categorias que são ou podem vir a ser ou dar acesso a ótimos recursos educativos digitais (RED). Dada a sua diversidade e qualidade, estes necessitam de ser organizados e catalogados para que o seu acesso seja facilitado a professores e alunos. Sempre preocupado com os benefícios das tecnologias, o objeto deste estudo prende-se com a utilização do smartphone por alunos e professores em ambientes educativos dentro e fora da sala de aula, numa escola de Vila Nova de Gaia.

2. Estado da Arte

Na última década, assistimos a um crescimento exponencial do uso de dispositivos móveis, em particular smartphones, para fins funcionais, mas também académicos, informativos, sociais e de entretenimento (Godwin-Jones, 2017). Os jogos para dispositivos móveis tornam-se cada vez mais populares como forma de entretenimento (Su & Cheng, 2015). As tecnologias móveis oferecem a oportunidade de incorporar a aprendizagem num ambiente natural e também fornecer efeitos motivacionais (Schwabe & Göth, 2005). Quando comparada com a panóplia de tecnologia à nossa disposição, a natureza personalizada dos smartphones fornece uma excelente plataforma para o desenvolvimento de experiências educacionais personalizadas, centradas no aluno, marcadas pela flexibilidade, personalização, colaboração, participação ativa e cocriação (Looi et al., 2009).

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” (Nóvoa, 2009)

O fluxo permanente de informação partilhada a nível mundial e o usufruto constante de tecnologias, informação e comunicação conduziram a uma mudança do paradigma social dando origem a uma nova geração, que de entre outras características, reivindica uma escolha para a sua educação, em termos do que aprende, quando aprende e como aprende, exigindo um ensino relevante, interessante e divertido. “Os alunos da *Net Generation* aprendem de maneira diferente. Constroem conhecimento de modo mais flexível e já não desempenham o papel de consumidores passivos da informação: são construtores ativos no seu processo de aprendizagem” (Ferreira, Castro, & Andrade, 2011, pag 299).

Abordagem adotada na revisão literatura

Para prosseguir esta revisão de literatura e na procura de uma linha orientadora para conduzir a nossa investigação recorreremos às diferentes ferramentas e bases de dados que se encontram hoje à disposição dos investigadores. Nesta fase, recorreremos às análises bibliométricas, uma vez que são importantes e permitem identificar autores influentes e consequentemente identificar as suas inter-relações, o que, por sua vez, nos fornece um ponto de partida robusto e permite identificar linhas orientadoras futuras (Grácio, 2016).

Os dados para a revisão da literatura apresentada nos pontos seguintes foram obtidos através da base de dados “Coleção Principal da Web of Science” (WOS), focada em conceitos chaves nas seguintes áreas: smartphone, educação, realidade virtual, realidade aumentada, *gaming* e redes sociais mediadas. A narrativa foi realizada com o software VOSviewer, que permite a criação e visualização de mapas (Van Eck & Waltman, 2013). Um mapa de palavras-chave revela as relações entre termos localizados na pesquisa de forma bidimensional, em que a distância entre duas palavras-chave possa ser interpretada como uma indicação da relação entre palavras-chave. Geralmente, quanto menor a distância entre duas palavras-chave, mais fortes são as suas relações entre elas. Nesse contexto, achamos relevante visualizar a relação das palavras-chave determinada com base nas co-ocorrências

de, pelo menos, duas palavras-chave nos títulos e resumos de duas ou mais publicações científicas. Os diagramas apresentados a seguir são caracterizados por círculos e respetivo rótulo representando cada um uma palavra-chave. O seu tamanho é determinado pela força relativa à palavra-chave, que é a indicação do número de publicações em que a palavra-chave correspondente ocorre no título ou resumo da publicação científica (Wang & Tao, 2018).

Smartphone, educação, realidade aumentada e realidade virtual

A constante procura de conhecimento através de novos meios origina novos modelos de aprendizagem com características específicas. Apesar da massificação da Realidade Aumentada (RA) ser recente, existe já uma interessante produção científica nos domínios que aqui nos importa focar - a utilização do smartphone em contexto de sala de aula. Como podemos observar na figura 1, a RA é a que surge com maior número de publicações e a que está mais próxima do campo da educação em que as investigações se debruçam sobre o impacto deste novo meio de aprendizagem e na análise de diferentes práticas para a sua aplicação em sala de aula.

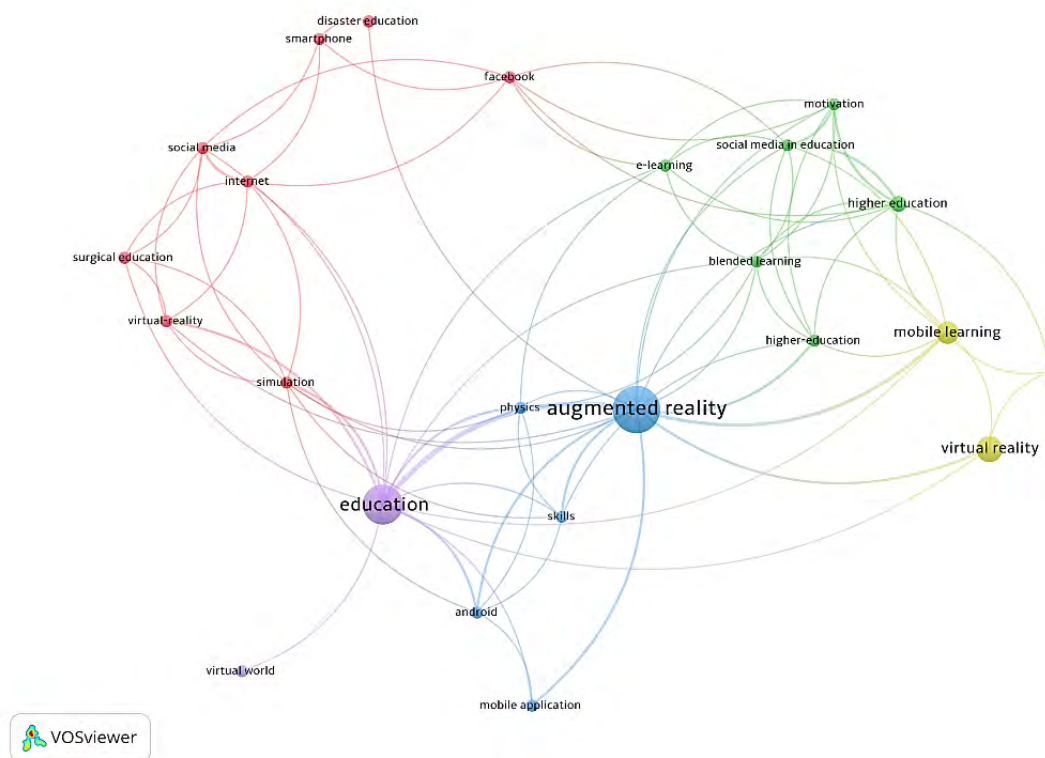


Figura 4: Diagrama de rede de palavras-chave "smartphone, educação, realidade virtual e realidade aumentada"

Nos últimos anos, a RA abriu novas oportunidades para a construção de ambientes de aprendizagem mais atraentes e pedagógicos e é considerada como um tipo de mídia pedagógico de “próxima geração” para promover a qualidade do ensino especialmente para exploração ao ar livre (Huang, 2019). A RA pode ser definida como uma tecnologia que sobrepõe objetos virtuais (componentes aumentados) ao mundo real (Akçayır & Akçayır, 2017). Esses objetos virtuais parecem então coexistir no mesmo espaço que objetos no mundo real (Azuma et al., 2001). Inicialmente utilizada como ferramenta de treino de pilotos, atualmente é usada em ambientes de sala de aula sendo, neste momento, o foco das investigações em educação por não necessitar de equipamentos de hardware dispendiosos, pois computadores ou smartphones são suficientes e aplicados aos vários níveis de ensino (básico, secundário e universitário). O interesse e aproximação à educação é bem visível na figura 1. São várias as vantagens da RA num processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajuda os alunos a envolverem-se em explorações autênticas do mundo real. Ao exibir elementos virtuais ao lado de objetos reais, a RA estimula os alunos e facilita a observação de aspetos que não podem ser facilmente observados a olho nu (Chiang, Yang, & Hwang, 2014). O aumento da imersão do aluno e as interações frequentes com os colegas durante o processo de aprendizagem podem resultar numa melhoria do pensamento crítico, da compreensão e aquisição de conhecimento (Dalgarno & Lee, 2010), (Squire & Jan, 2007). A RA baseada em localização portátil tem as características de mobilidade, reconhecimento de localização, interoperabilidade, consciência de situação, consciência social, adaptabilidade e difusão, formando um ambiente de aprendizagem omnipresente e sensível ao contexto no qual os alunos podem aprender a qualquer momento ou em qualquer lugar (Chiang et al., 2014).

“É inegável que há um grande interesse na utilização da RA em materiais pedagógicos, ainda mais, quando as potencialidades que daqui advêm são tão aliantes para a nova geração de aprendizes” (J. Ferreira, 2014). Estas são as seis potencialidades referidas pela autora: (i) proporciona ao aluno a possibilidade de manusear e visualizar objetos de todos os ângulos e em todas as distâncias que pelas suas características não são possíveis de manusear, explorar ou ver sem ajuda tecnológica, (ii) possibilita a perceção das consequências da ação do aluno sobre os objetos virtuais, (iii) permite o treino em ambientes reais simulados, (iv) viabiliza a

colaboração (v) possibilita o acesso a informação contextual, de acordo com o local onde o aluno se encontra (vi), proporciona uma aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lado e viabiliza a criação de outra camada de informação sobre os tradicionais manuais escolares e pedagógicos, elevando-os a um outro nível, indicia que a utilização de um RED promovido através de RA e suportada por um smartphone pode contribuir para a inovação no que concerne as didáticas e práticas pedagógicas na procura da promoção de melhorias na qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem dos alunos.

A investigação recente no âmbito da realidade virtual (RV) é extensa e muito diversa, o termo surgiu no final da década de 80 por Jaron Lanier, um artista e cientista no ramo da computação que ligou dois conceitos antagónicos num novo e vibrante conceito, capaz de captar a essência dessa tecnologia: a busca pela fusão do real com o virtual. Facilmente encontramos na literatura diversas definições da RV, o que se deve à transdisciplinaridade da área e à evolução tecnológica (J. Ferreira, 2014).

A par da evolução das experiências de ilusão, imersão, comunicação Homem-Máquina e visão computacional encontramos a utilização de tecnologia de RV nos processos de ensino aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Merchant, Goetz, Cifuentes, Keeney-Kennicutt e Davis realizaram uma meta-análise para investigar a eficácia de ferramentas baseadas em RV no desempenho dos estudantes do ensino secundário e universitário. O estudo revelou que todos os alunos melhoraram a sua aprendizagem com as diferentes experiências baseadas em jogos individuais, refletindo-se na melhoria dos seus resultados (Merchant, Goetz, Cifuentes, Keeney-Kennicutt, & Davis, 2014). Com recurso à RV, o desenvolvimento do raciocínio espacial é adquirido de forma mais célere com a utilização de objetos 3D. A visualização e a interação são atualmente feitas através de multiplataformas para que os modelos possam ser visualizados em diferentes dispositivos. Facilmente conseguimos obter uma visão estereoscópica que pode ser exibida num dispositivo móvel com os óculos de RV apropriados ou simplesmente com o smartphone, ou ainda uma visualização manoscópica num ecrã de computador. Na utilização de um dispositivo móvel para a visualização de um modelo, a interação é realizada através do giroscópio e acelerómetro do smartphone, que atuam como rastreador da cabeça. Isso torna a navegação simples, interativa e intuitiva (Molina-Carmona, Pertegal-Felices, Jimeno-Morenilla, & Mora-Mora, 2018).

Smartphone, educação e jogos

Nos anos que lecionei programação, um dos principais desafios era motivar os alunos a “pensar” antes de “fazer”. Ensinar algoritmia e de seguida programação a alunos do ensino secundário ansiosos por escrever linhas de código não era uma tarefa fácil, o programa exigia, como resultado final, que o aluno, por exemplo, criasse um simples programa de gestão de biblioteca ou faturação. Foi através de jogos que encontrei a solução para transmitir as noções básicas de programação e desenvolver outras competências nos alunos. Um dos jogos utilizados era o jogo do galo; com esse jogo o aluno começava por aprender a noção de variável, atribuição de valores, a instrução condicional Se, os Ciclos, e, no final, a necessidade de ter uma base de dados para ter um ranking de jogadores.

Num sistema de ensino-aprendizagem atual, a literatura sugere que se deva dar prioridade à conceção de espaços de aprendizagem e experimentação que utilizem tecnologias que permitam aos alunos serem livres para criar, questionar e aprender entre si (Landin, Lucas, & Monteiro, 2013). A figura 2 apresenta de forma cronológica as diferentes publicações da pesquisa realizada com as palavras-chaves: smartphone, educação e jogos (“*TÓPICO: (smartphone) AND TÓPICO: (education) AND TÓPICO: (games) NOT TÓPICO: (medicine)*”). Tivemos que delimitar a pesquisa retirando todos os artigos que contivessem a palavra-chave “*medicine*” uma vez que esses artigos reportavam-se aos diferentes problemas de saúde relacionados com alunos desde hábitos alimentares, ..., à viciação em jogos.

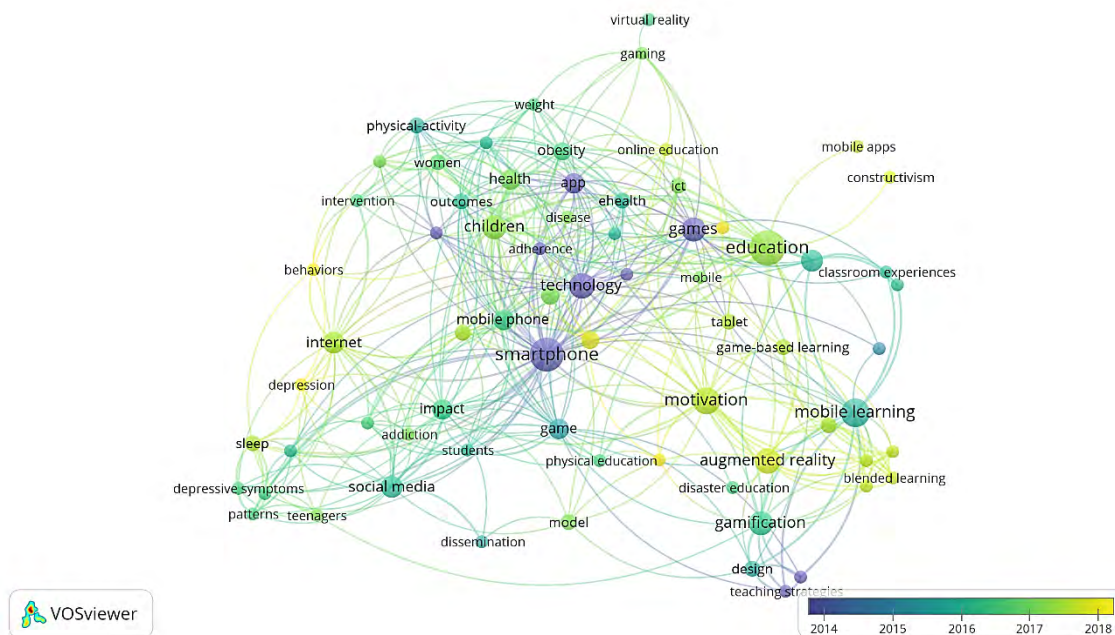


Figura 5: Diagrama de rede de palavras-chave "smartphone, educação, e jogos (gaming)"

Na última década, os jogos para smartphones tornaram-se populares como forma de entretenimento, proporcionando também oportunidades de aprendizagem (Su & Cheng, 2015). A figura 2 permite-nos observar a evolução do interesse da comunidade científica na utilização de jogos em educação. As palavras-chaves “*game-based learning*”, “*education*” e “*construtivism*” tem estado no foco dos investigadores nos últimos dois anos. O termo gamificação – originária da palavra inglesa *gamification*, tem por objetivo utilizar as características e princípios de jogos com a finalidade de orientar e facilitar o aluno na resolução de problemas (Paschoal et al., 2015). “Alguns especialistas argumentam que jogos são, antes de mais, sistemas de aprendizagem e que isso dá conta do sentido de envolvimento e entretenimento que os jogadores experimentam” (Da Silva & De Queiroz, 2015, p.87) .

A aprendizagem baseada em jogos (GBL de *Game Based Learning*) é uma metodologia pedagógica cujo foco está na conceção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos no ensino e integra-se na denominação geral de jogos sérios (*serious games*), ou seja jogos que têm como objetivo principal outro que não o entretenimento (Carvalho, 2015), e que poderão vir a ter impacto na aprendizagem dos alunos e na prática letiva dos professores (Campos, 2013).

A escola atual ainda não atribui ao jogo a importância devida, que a idade e os interesses dos alunos justificariam plenamente, a vários níveis. A utilização de recursos digitais lúdico-didáticos, baseados em jogos educativos, constitui um modo de aprendizagem em que o aluno convoca capacidades cognitivas e metacognitivas - participação, reflexão, criatividade, socialização -, assim como atitudes e valores que se opõem à passividade e à subserviência, características estas que se identificam com uma pedagogia "castradora" em que o professor domina, neutraliza, impõe, podendo fomentar, entre outros problemas, o da indisciplina (Gonçalves, 2018, p. 87).

Vários são os investigadores que se debruçam sobre a evolução da RA nos jogos, tendo sido o Pokémon Go, um dos que contribuiu para a introdução da tecnologia RA no público em geral. (Laine, Laine, & H., 2018) publicaram uma revisão sistemática de literatura relacionada com os jogos de RA móveis educacionais, tendo concluído que: (i) a nível pedagógico, esses jogos concentraram-se em ensinar temas que exigem a concretização de conceitos abstratos, como matemática e física, salientando como ponto-chave a capacidade de visualizar conceitos abstratos e invisíveis e que funciona particularmente bem em crianças que não possuem o mesmo nível de abstração de um adulto, e o construtivismo, uma vez que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, concedendo-lhe assim um grau de autonomia que o ensino tradicional raramente proporciona; (ii) a nível de RA, a literatura propunha um número elevado de jogos educacionais para dispositivos móveis que afirmavam utilizar RA, mas, ao analisar os mesmos, muitos desses jogos não se enquadravam na definição de RA móvel, definida pelo autor, que exige explicitamente que o sistema amplie a visão real da câmara de um dispositivo móvel com conteúdo virtual, como modelos 3D, gráficos, anotações e animações; (iii) no que diz respeito aos jogos, refere que o que melhor representaria um jogo de RA móvel educacional contemporâneo, seria uma caça ao tesouro com características de gênero de quebra-cabeça e aventura o que permitiria a implantação de conteúdo de aprendizagem numa área geográfica, e encontrar "tesouros" ocultos, é entrar numa aventura baseada em histórias, promove a curiosidade, que é um motivador intrínseco e que foi aproveitado com muito sucesso no *Pokémon Go*.

Nesse contexto, os smartphones podem ser utilizados em atividades ao ar livre, uma vez que permitem orientar os alunos para lugares que o professor considere relevante e enriquecem assim experiências de aprendizagem ao ar livre. Joachim Schneider (2017) realizou um estudo através de *geogames* que são jogos complexos

baseados em georreferenciação para smartphone, cujo objetivo é avaliar se os jogos de smartphone são adequados para promover a ligação dos alunos com a natureza e se há diferenças entre um *geogame* complexo e uma caça ao tesouro menos exigente. O autor conclui que mesmo numa intervenção curta, como a caça ao tesouro com suporte a smartphone ou o *geogame*, oferece uma oportunidade para fomentar a ligação do aluno com a natureza (Schneider & Schaal, 2018).

“Os inúmeros estudos já realizados demonstram inequivocamente que os jogos podem ser usados como ferramentas de aprendizagem” (Carvalho, 2015). O autor salienta ainda que apesar de um conjunto de resistências à sua introdução como ferramenta pedagógica, cada vez se impõem mais nesse âmbito. Os investigadores também indicaram que sentiam algumas dificuldades no apoio e orientação de alunos em ambientes que combinam recursos de aprendizagem do mundo real e do mundo digital (Su & Cheng, 2015).

Quando os alunos aprendem os conceitos físicos por visualização de imagens estáticas e constroem modelos mentais incompletos ou incorretos, a sua aprendizagem torna-se mais difícil. O uso de simulações no ensino permite visualizar um fenómeno e perceber que afinal este não era como o modelo mental previamente construído. Ao usar simulações baseadas num modelo da realidade física, as ações básicas do aluno consistem em alterar valores de variáveis ou parâmetros de entrada e observar as alterações nos resultados. Embora as simulações não devam substituir por completo a realidade que representam, elas são úteis para abordar experiências difíceis ou impossíveis de realizar na prática (por serem muito caras, perigosas, lentas, rápidas, etc.). Quando têm a característica de “jogo”, as simulações fornecem uma recompensa pela realização de um certo objetivo (Fiolhais & Trindade, 2011).

Smartphone, educação e redes sociais mediadas

As redes sociais na Web emergem das práticas de interação orientadas para a partilha e formação de grupos de interesse que estão na origem das narrativas digitais da Sociedade do Conhecimento (Morais, Miranda, Alves, & Dias, 2011).

Facilmente instaladas num smartphone, desde a sua criação, as redes sociais mediadas *online* têm vindo a proliferar e a atrair milhões de utilizadores, tendo

muitos destes incorporado uma visita às mesmas nas suas práticas diárias. Comunicação síncrona ou assíncrona a qualquer hora e em qualquer lugar, partilha de ficheiros (texto, imagem, vídeo áudio,...), promoção de espetáculos, angariações de fundos para ações de solidariedade convocar pessoas para manifestações, defender uma causa, fazer publicidade, vender, comprar, em suma, um aglomerado de características que alteram a forma de como e quando se acede à informação e como se comunica.

De acordo com o estudo “Os Portugueses e as Redes Sociais 2018”, da Marktest Consulting, e representado na figura 3, o Facebook é a plataforma com maior penetração em Portugal, com 95.1% de referências, a que se seguem o Instagram (59.7%), o WhatsApp (57.4%), o Youtube (48.4%), o Google+ (32.5%) e o LinkedIn (36.3%).



Figura 6: Distribuição de utilizadores de redes sociais mediadas com conta criada por rede social

Fonte: Marktest Consulting

Neste contexto, não podemos deixar de estar atentos ao papel que as redes sociais mediadas têm e podem vir a ter no ensino e na aprendizagem dos alunos. Como podemos observar na figura 4, as palavras-chave “*higher education*”, “*social media in*

education”, *“advanced classroom application*”, *“m-learning*” e *e-learning experience*”, mostram que o interesse da comunidade científica se concentrou mais na sua utilização no ensino superior e na aprendizagem ao longo da vida. Por seu lado, a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento profissional impõe características únicas uma vez que oferece aos indivíduos a oportunidade e o desafio de exercer uma maior autonomia e responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Anders, 2018). No seu artigo “Networked learning with professionals boosts students’ self-efficacy for social networking and professional development” realça ao longo do artigo o papel que as redes sociais mediadas podem ter através da atualização da máxima “Who you know—the social and technical networks that you are connected to and the communication flows you can make sense of—are the horizon of what you can know” para “It’s not just who you know, it’s what they can help you learn” e, depois da análise e apresentação de resultados em termos de conclusão, “It’s not just who you know, it’s what they can help you learn ... and, what you can help them learn, too”.

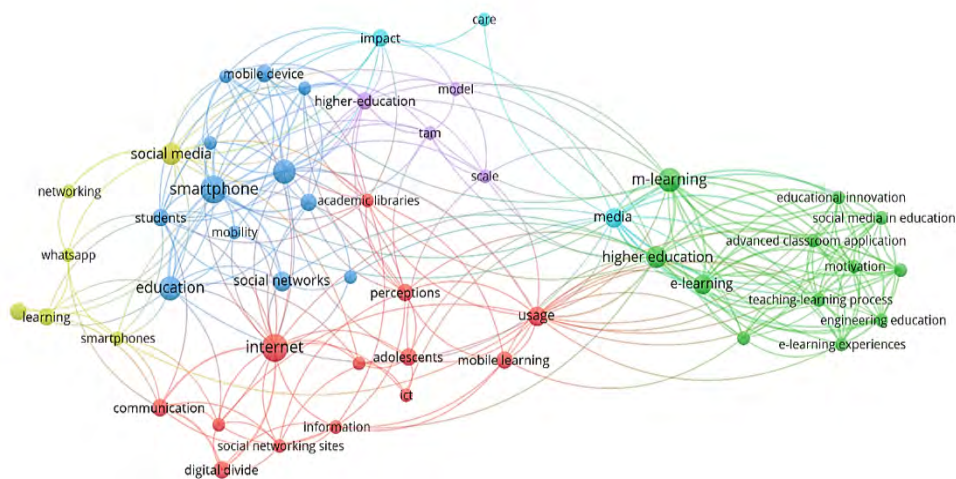


Figura 7: Diagrama de rede de palavras-chave "smartphone, educação, e redes sociais"

Fernandes (2012), explora alguns conceitos no âmbito das redes sociais mediadas *online* e apresenta algumas potencialidades que a rede social *Facebook* pode evidenciar no contexto das comunidades virtuais de aprendentes. Nascido em 2004

como rede privada, e em 2006 com a abertura da rede social mediada a todos os internautas, o Facebook experimenta um período de expansão, duplicando o número de utilizadores registados o que levantou algumas questões sobre o que fazer com esta rede social. O autor, citando o artigo “Is Education 1.0 Ready for Web 2.0 Students?” de Thompson, J. (2007), destaca duas questões que vieram depois impulsionar a comunidade científica a interessar-se pela temática,

Will the use of such social networking sites as MySpace.com and Facebook.com (...) cause consternation, or will institutions of higher education learn to incorporate Web 2.0 applications in a positive and educational way?

salientando a seguinte reflexão: “My colleagues do not use Facebook in their classes, and they are possibly missing an opportunity to capitalize on their students’ involvement with the sites.”

Segundo o autor, o Facebook “pode ser utilizado como um recurso/instrumento pedagógico importante para promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência coletiva”. O acoplamento da aplicação “hoot.me” ao Facebook, permite utilizar todos os recursos da rede social mediada e utilizá-la em “modo de estudo”. A aplicação apresenta-se de forma muito clara: “*Connect with your friends to work on homework and projects*”, fortalecendo o seu potencial para um ambiente de estudo e de aprendizagem ajustado aos seus métodos, interesses e limitações.

Tendo em conta que a aprendizagem não tem necessariamente de ocorrer em ambientes formais, os smartphones proporcionam oportunidades de inovação.

3. Problema de Investigação, questões e objetivos

Numa sociedade imersa em tecnologia, os smartphones para além de comunicar são usados para diversos fins - entreter, negociar, divertir, trabalhar - e, neste contexto, também servem para aprender. Os diferentes atores da educação não podem perder a oportunidade de explorar as potencialidades tecnológicas e educativas de um smartphone. Já existem neste momento inúmeras aplicações e exemplos de boas práticas de utilização dentro e fora da sala de aula. É nosso

objetivo a sua catalogação, avaliação, divulgação e partilha, tendo como ponto de partida a nossa questão de investigação: Quais são as estratégias para uma escola *anytime, anywhere* e *with any device*?

Seguem-se diversas subquestões que formulámos, com vista à orientação do trabalho de investigação, decorrentes da problemática identificada:

- . Como é que o professor transforma ágil e facilmente o smartphone numa ferramenta didática?
- . Qual o contributo do smartphone no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e acompanhamento das aprendizagens dos alunos?
- . Como promover a interdisciplinaridade através da utilização do smartphone?
- . Que papel tem o smartphone e as suas apps no desenvolvimento de competências essenciais no aluno?
- . Que perceção têm os professores da utilização do smartphone dentro e fora da sala de aula em contexto educativo?

Associados ao objetivo geral e empenhado na procura de respostas às questões de investigação identificaram-se objetivos específicos para a consecução da nossa investigação:

- . Desenhar, desenvolver e dinamizar uma *app* que seja um repositório de apps para utilização dentro e fora de sala de aula por alunos e professores;
- . Avaliar as apps através de um instrumento (*Learning Object Review Instrument*);
- . Analisar as perceções que os professores têm na utilização do smartphone em contexto de sala de aula e caso o utilizem que apps estão a utilizar;
- . Estudar as implicações da utilização de diferentes apps no processo de ensino e aprendizagem: identificação de estratégias de aprendizagem, acompanhamento dentro e fora da sala de aula e partilha de exemplos de boas práticas;

- . Analisar as potencialidades e limitações da integração do smartphone no ensino básico e secundário;
- . Estudar como o smartphone pode ser usado nas diferentes tarefas que visam a avaliação do aluno;
- . Identificar necessidades de formação.
- . Identificar práticas letivas alternativas que viabilizem a aprendizagem interdisciplinar;
- . Identificar padrões de colaboração.

Pretendemos, com esta investigação, poder contribuir na exploração de apps e estratégias de ensino para potenciar o uso do smartphone dentro e fora da sala de aula sendo esta uma ferramenta socialmente aceite mas proibida em muitas instituições de ensino básico e secundário.

4. Descrição detalhada do projeto

4.1 Tipo de estudo

A presente investigação será desenvolvida numa escola básica e secundária de Vila Nova de Gaia, com uma oferta curricular exclusiva de ensino regular no 3.º ciclo e de cursos científico-humanísticos de nível secundário, “acolhe” cerca de 1500 alunos organizados em 52 turmas do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. Todas as salas de aula possuem computador, videoprojetor e ligação à Internet. Possui dois laboratórios de informática, com 15 computadores cada e duas salas com recursos tecnológicos variados (computadores, portáteis, tablets, smartphones, câmaras fotográficas,...). Estas salas podem ser requisitadas antecipadamente por todos os professores da escola para realizarem atividades letivas com os seus alunos.

Do ponto de vista metodológico, optámos por realizar um estudo de natureza mista, com um *design* inspirado na metodologia de desenvolvimento ou *Design Based Research* (DBR) com recolha de dados quantitativos e qualitativos, que implicam a combinação de técnicas e de diversos instrumentos de recolha de dados (questionários, entrevistas, *focus-group*), envolvendo professores das diferentes áreas

disciplinares e respetivos alunos, utilizadores ou não do smartphone em contexto de sala de aula, com o objetivo de os ajudar na suas práticas educativas e indo ao encontro de um dos objetivos do projeto educativo da escola: promover e incentivar a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

A metodologia de investigação DBR reúne as vantagens das metodologias qualitativas e quantitativas, focalizando-se no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e integradas nas práticas sociais, considerando sempre a sua diversidade e propriedades específicas, mas também aquilo que possa ser generalizado e assim facilitar a resolução de problemas (Matta, Silva, & Boaventura, 2018). Os autores citam a definição dada por Barab e Squire (2004): “uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefactos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos ensino-aprendizagem existentes.”

4.2. Estratégia de Investigação

Após terem sido definidas as questões de investigação e os objetivos e escolhida a metodologia de investigação, começamos o desenho da investigação. Compreendemos que a recolha de dados não poderia estar restringida a um só momento de investigação. Dada a importância atribuída ao que pensam os professores e os alunos acerca do papel do smartphone dentro e fora da sala de aula, considerámos necessária uma metodologia de investigação orientada para a prática educativa e numa perspetiva de intervenção.

Procuramos então desenhar uma investigação que nos permita colocar os professores a pensar, debater, partilhar e a organizar algumas das suas aulas com recurso ao smartphone como ferramenta didática, para depois experimentar em sala de aula, com os alunos. Este processo pode ser ilustrado de várias formas.

Apresentamos o quadro metodológico da nossa investigação (figura.5) baseado no esquema de condução de uma investigação *design science research*, apresentado por Mattiello da Silva, Juliana & Costa (2014), no seu artigo “Design Research é uma metodologia de aplicação prática” adaptado da fonte: (Takeda et al., 1990; Vaishnavi; Kuechler, 2005; Manson, 2006; Peffers et al., 2008; Lacerda et al., 2013).

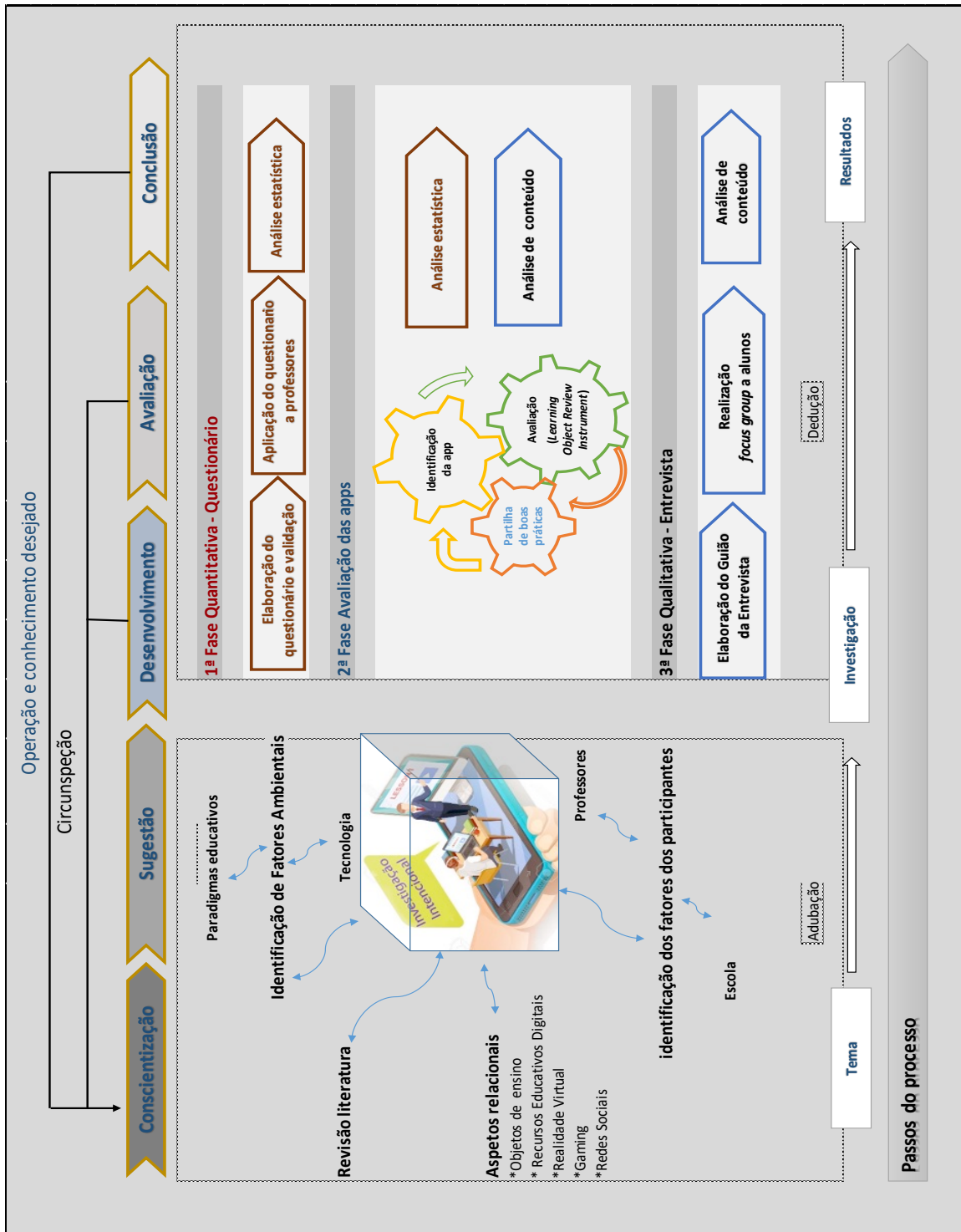


Figura 8: Quadro metodológico da investigação

Para que seja possível testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores, a investigação será conduzida de forma rigorosa e reflexiva. A tabela 1 mostra uma síntese dos participantes por fase de investigação.

Tabela 1: Participantes por fase de investigação

Fases do estudo	Participantes	Instrumentos de recolha de dados
1ª Fase	12 (a 105) Professores	Questionário
2ª Fase	12 Professores	Modelo de avaliação das apps Partilha de boas práticas
3ª Fase	8 Alunos	<i>Focus Group</i>

Na primeira fase da investigação, o grupo de participantes será constituído por 12 professores dos vários grupos de recrutamento (expressões, ciências experimentais, ...) seleccionados em função do seu interesse e experiência ou não na utilização do smartphone em contexto de sala de aula. Procuramos assim abranger todos os departamentos e subdepartamentos disciplinares com pelo menos um elemento. O objetivo nesta fase é recolher e analisar informações sobre as perceções que os professores têm na utilização do smartphone em contexto educativo nas diferentes áreas disciplinares da escola. No entanto, não nos limitaremos aos 12 professores escolhidos pois o questionário será enviado a todos os professores da escola para que a caracterização, identificação de necessidade e partilha de informação relevante para a investigação seja mais abrangente.

A segunda fase está dividida em vários momentos: (i) desenvolvimento da app – pensada para ser um repositório de apps que os professores usam ou podem vir a utilizar em contexto educativo e que permitirá, ainda, uma interação com os professores. Assim os professores poderão avaliar uma app (através da adaptação do modelo LORI) e partilhar as dificuldades sentidas e/ou exemplos de boas práticas; (ii) apoio aos professores na procura de soluções e estratégias para a

utilização do smartphone em contexto de sala de aula e dinamização da app de forma a recolher o máximo de informação relevante em cada app utilizada pelos professores; (iii) Análise e tratamento da informação recolhida de forma quantitativa e qualitativa através da base de dados da app.

Na terceira fase procuraremos “ouvir” alguns alunos que participaram em aulas dos professores envolvidos no estudo; pretendemos encorajá-los a falar sobre a utilização do smartphone em sala de aula e a partilharem a sua experiência, as dificuldades sentidas, os seus pontos de vista e ideias. Assim, utilizaremos o *focus group* para recolha e tratamento de informação qualitativa com base em modelos de comunidades de aprendizagem, nomeadamente, o modelo *Conversational Framework*, proposto por Laurillard (1993), Dearing Report (1997), Crawley (1999), Apud Britain e Liber (2001), o *Viable Systems Model - VSM* proposto por Beer (1981) e adaptado para o contexto educativo por Liber (1997), e o modelo apresentado por Pfaffmman (2001) que combina duas estruturas de ambientes de aprendizagem (uma de Collins et al (1994), e outra de Bransford et al (1999)), permitindo uma maior amplitude de domínios: (i) aluno, (ii) conhecimento, (iii) avaliação, e (iv) comunidade (Paschoarelli, Dos, & Menezes, 2007).

Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de informação

Conforme mencionado no quadro metodológico da investigação, identificamos três momentos para a recolha de dados e tratamento da informação.

Na primeira fase, aplicaremos um questionário de carácter simultaneamente exploratório e descritivo do que são as práticas e perceções dos professores na utilização do smartphone em contexto de sala de aula. Os dados quantitativos serão recolhidos através de um questionário, junto de uma amostra não probabilística, por conveniência de professores de uma escola de ensino básico e secundário em Vila Nova de Gaia

A segunda fase é caracterizada pela análise qualitativa das apps. Para realizar avaliação de RED, é possível identificar na literatura vários métodos, metodologias e técnicas de avaliação (Pereira et al., 2016), dos quais salienta: Método de Reeves (Campos 1989); Técnica de TICESE (Gamez 1998); Técnica de Mucchielli (Silva1 998); Avaliação de LORI (Nesbit et al. 2002); Metodologia de Martins (Martins 2004),

Método Rocha (Rocha 1992) e Modelo de Avaliação de Campos (Campos 1994). Na opinião de Castro, 2014 , pag. 85)

... a qualidade de um RED é determinada pela sua capacidade de ir ao encontro das expectativas e necessidades de informação e formação de professores e dos alunos que os utilizam, Pinto (2007) que indica quatro categorias que incluem as dimensões universalmente aceites para a informação com qualidade: i) qualidade intrínseca que respeita à informação per se e engloba os aspetos de rigor científico, integridade, objetividade e precisão; ii) qualidade contextual, respeitante ao contexto de acesso à informação e que inclui a relevância, o valor acrescentado, a atualidade da informação, a utilidade e a adequação; iii) qualidade representativa, respeitante à forma como se representa a informação e iv) qualidade de acesso.

Assim, escolhemos o instrumento desenvolvido por Leacock & Nesbit, (2007) adequado para avaliar a qualidade dos objetos de aprendizagem, designado por *Learning Object Review Instrument* (LORI).

Na terceira fase, não poderíamos concluir a investigação sem “ouvir” alguns alunos que participaram no estudo. Para esse efeito, será realizado um *focus group* com os alunos escolhidos, cujo guião será elaborado com base num modelo de avaliação a definir. Optamos pelas entrevistas *focus group*, uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas que privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes permitindo explorar a problemática em estudo (Ritchie & Lewis, 2003).

5. Conclusão

The biggest question about technology and schools in the 21st century is not so much "What can it do?" but, rather, "When will it get to do it?" We all know life will be much different by 2100. Will school? (In *Shaping Tech for the Classroom* by Marc Prensky, 2005).

Estudioso e observador, há muito que a educação e a tecnologia me tocam de perto. A motivação e a pertinência deste projeto assumem duas dimensões: a primeira, de carácter pessoal, tendo em conta o meu interesse enquanto professor e membro da direção da escola, em conhecer mais acerca da utilização pedagógica do

smartphone num processo de ensino e aprendizagem. E uma segunda, como investigador em Educação, que procura contribuir com novo conhecimento para uma área que apesar de muito estudada, continua a colocar novas interrogações, para além das que permanecem em aberto, como seja a de saber como pode o uso do smartphone beneficiar alunos e professores num processo de ensino e aprendizagem.

A par de cada inovação tecnológica introduzida em sala de aula fica sempre a ideia de que ela irá transformar o processo de ensino e aprendizagem (Corkett & Benevides, 2013). Redes sem fio, smartphone e armazenamento de conteúdos em nuvens são tecnologias comuns na escola e já objeto de vários estudos no campo da Inteligência Artificial responsáveis pelo surgimento de novas tecnologias, como *Learning Analytics, Big Data, Machine Learning*.

Entendendo, portanto, este momento como mais um espaço de reflexão, as ideias aqui aduzidas intentam ser geradoras de novas ideias e conhecimento para a investigação que vai agora começar, consciente que qualquer trabalho de investigação é sempre um processo em aberto e onde as “certezas” são circunstanciais.

Concluo corroborando o pensamento de Isabel Alarcão 2014):

... Façamos das nossas escolas lugares de interação colaborativa em que seja possível experienciarmos o nosso desenvolvimento profissional docente, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, supervisionado, com vista à sempre melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da sociedade.

e apresentando o ponto de partida para a revisão de literatura que proponho desenvolver:

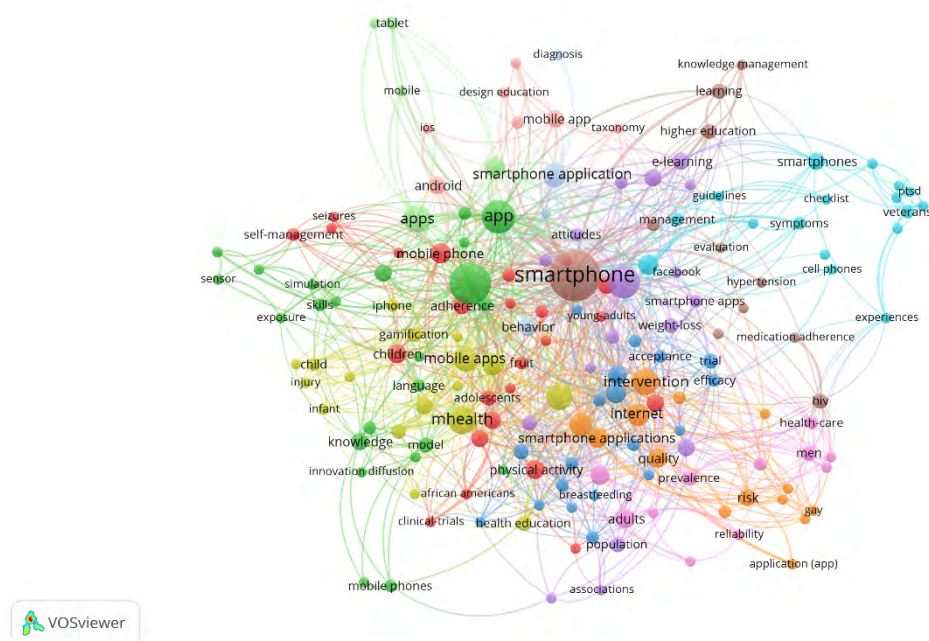


Figura 8: Diagrama de rede de palavras-chave

6. Referências bibliográficas

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Coord.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens* (p. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora
- Anders, A. D. (2018). Networked learning with professionals boosts students' self-efficacy for social networking and professional development. *Computers and Education*, *127*, 13–29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.009>
- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, *21*(6), 34–47. <https://doi.org/10.1109/38.963459>
- Campos, F. (2013). Os professores como autores e editores de recursos educativos digitais: uma investigação-ação na escola, 359. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/8743>

- Carvalho, C. de. (2015). Aprendizagem Baseada Em Jogos Game-Based Learning. *II World Congress on Systems Engineering and Information Technology - COPEC*, 40. <https://doi.org/10.14684>
- Castro, C. G. de S. (2014). A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: práticas dos professores e perspectivas dos especialistas, 396. Retrieved from <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15830>
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., & Hwang, G. J. (2014). Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.006>
- Corkett, J., & Benevides, T. (2013). Apps for All: Education App Integration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 61–65. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.06.510>
- Da Silva, L. R. A., & De Queiroz, R. J. G. B. (2015). Aprendizagem baseada em jogos: Uma reflexão sobre o modelo de currículo da Quest to Learn. *Anais Do XX Workshop de Informática Na Escola (WIE 2014)*, 1(Cbie), 86. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.86>
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>
- Fernandes, L. (2012). Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes. *Universidade de Nova Lisboa*, 1–4. Retrieved from http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf
- Ferreira, J. (2014). *Design para realidade aumentada : um estudo em contexto educativo*.
- Ferreira, S. A., Castro, C., & Andrade, A. (2011). Morfologia da Comunicação Cognitiva 2.0 em sala de aula no âmbito do Ensino Superior. *Cisti*, 294–300.
- Fiolhais, C., & Trindade, J. (2011). Física no computador: o computador como uma ferramenta no ensino e na aprendizagem das ciências físicas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 25(3), 259–272. <https://doi.org/10.1590/s1806-11172003000300002>
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and Language Learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142376>
- Gonçalves, A. J. B. dos S. (2018). Contributos dos recursos educativos digitais para promover a aprendizagem interdisciplinar: um estudo com o recurso digital La Vouivre no ensino básico, 593. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/55786>
- Grácio, M. C. C. (2016). Acoplamento bibliográfico e análise de cocitação: revisão teórico-conceitual. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência Da Informação*, 21(47), 82. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2016v21n47p82>
- Huang, T.-C. (2019). Seeing creativity in an augmented experiential learning environment. *Universal Access in the Information Society*, 18(2), 301–313. <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0592-2>

- Laine, T., Laine, & H., T. (2018). Mobile Educational Augmented Reality Games: A Systematic Literature Review and Two Case Studies. *Computers*, 7(1), 19. <https://doi.org/10.3390/computers7010019>
- Landin, R. de C. D. S., Lucas, G. D. S., & Monteiro, M. I. (2013). O processo de alfabetização e as tecnologias digitais: uma análise sobre o software “Coelho Sabido,” (Cbie), 889–893. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2013.889>
- Leacock, T. L., & Nesbit, J. C. (2007). A Framework for Evaluating the Quality of Multimedia Learning Resources- Special Issue on “Quality Research for Learning, Education, and Training.” *Journal of Educational Technology & Society*-, 10(2), 15. <https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.10.2.44>
- Looi, C.-K., Wong, L.-H., So, H.-J., Seow, P., Toh, Y., Chen, W., ... Soloway, E. (2009). Anatomy of a mobilized lesson: Learning my way. *Computers & Education*, 53(4), 1120–1132. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2009.05.021>
- Matta, A. E. R., Silva, F. de P. S. da, & Boaventura, E. M. (2018). Design-Based Research ou Pesquisa de desenvolvimento: Metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista Da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 23–36. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v23.n42.1025>
- Mattiello da silva, Juliana & Costa, R. (2014). Design Research é uma metodologia de aplicação pratica. Retrieved from http://www.redpilares.net/sobre-la-red/Documents/SILVA_COSTA_DESIGN_RESEARCH_É_UMA_METODOLOGIA_DE_APLICAÇÃO_PRÁTICA.pdf
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033>
- Molina-Carmona, R., Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., & Mora-Mora, H. (2018). Virtual Reality learning activities for multimedia students to enhance spatial ability. *Sustainability (Switzerland)*, 10(4), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su10041074>
- Morais, C., Miranda, L., Alves, P., & Dias, P. (2011). Actividades desenvolvidas nas redes sociais por estudantes do ensino superior, (January), 1535–1546. Retrieved from <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5157>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*. Retrieved from http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Paschoal, L., Bento, T., Velasco, T., Schocair, C. O., Castaneda, R., Oliveira, T., & Ogasawara, E. (2015). JOE: Jogo Ortográfico Educacional. *Anais Do XXV Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação (SBIE 2014)*, 1(Cbie), 652. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2014.652>
- Paschoarelli, L., Dos, M., & Menezes, S. (2007). Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: estudo de caso, (September 2015).
- Pereira, W. S., Filho, R. J. C., Salviano, R., Silva, T. Da, Dantas, V. F., & Aguiar, Y. P. C. (2016). Validação de uma abordagem combinada para avaliação de, 16(Dcx), 1–19.

- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers. Essentials of Avian Medicine and Surgery: Third Edition*.
<https://doi.org/10.1002/9780470692349.ch1>
- Schneider, J., & Schaal, S. (2018). Location-based smartphone games in the context of environmental education and education for sustainable development: fostering connectedness to nature with Geogames. *Environmental Education Research*, 24(11), 1597–1610.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1383360>
- Schwabe, G., & Göth, C. (2005). Mobile learning with a mobile game: Design and motivational effects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), 204–216. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00128.x>
- Squire, K. D., & Jan, M. (2007). Mad City Mystery: Developing Scientific Argumentation Skills with a Place-based Augmented Reality Game on Handheld Computers. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 5–29. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9037-z>
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286. <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2018). VOSviewer Manual: Manual for VOSviewer version 1.6.9. *Leiden: Univeriteit Leiden*, (August), 1–51. Retrieved from http://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.5.4.pdf
- Wang, F., & Tao, X. (2018). Visual Analysis of the Application of Artificial Intelligence in Education. *Proceedings - International Joint Conference on Information, Media and Engineering, ICIME 2018*, 187–191. <https://doi.org/10.1109/ICIME.2018.00046>

AS PLATAFORMAS INFORMÁTICAS COMO INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Ana Paula Xavier Catalão¹, Carlos Augusto Pires²

xpaula.catalao@gmail.com, cpires@eselx.ipl.pt

^{1 2} Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

Resumo

A presente comunicação integra um estudo no âmbito da Administração Educacional, que tem como objeto o papel das plataformas informáticas na organização e gestão da escola pública. Com este estudo pretendeu-se conhecer as representações do conceito e das funções das Plataformas Informáticas (P.I.), analisar as implicações das P.I. no trabalho do diretor de escola e nas conceções e funções de gestão, compreender a ação e o papel do estado através das P.I., enquanto instrumentos de regulação. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, as opções metodológicas incidiram em entrevistas semiestruturadas a diretores de agrupamentos de escolas e a dirigentes de topo da Administração Central da Educação e na análise de conteúdo baseada num sistema de categorização misto e apoiada em software de análise de dados qualitativos. Verificamos, através dos resultados, que as plataformas informáticas estão omnipresentes nos processos de gestão escolar desde a gestão de pessoal à gestão pedagógica, surgem como instrumentos facilitadores da ação da gestão e constituem um meio de simplificação da ação do diretor, mas também do enviesamento das suas funções. O estudo permitiu compreender que o papel e ação do estado é de controlo e de exercício do poder anónimo. O Estado, sob a bandeira da modernização na gestão e da intensificação de processos de descentralização, exerce uma ação mediada por plataformas informáticas, que permite um maior controlo sobre os atores escolares e consequentemente um reforço do centralismo.

Palavras-Chave: Plataforma informática, Gestão escolar, Regulação da educação, Instrumento de regulação.

1. Nota introdutória

Assistiu-se nas últimas duas décadas a uma proliferação de plataformas informáticas (PI) nas escolas do ensino público, umas disponibilizadas pelo poder central, outras adquiridas pelas próprias. O intuito destas plataformas é a automatização de tarefas, a desmaterialização de processos e a sua modernização, de forma a permitir uma economia de tempo e de recursos, bem como facilitar a ação dos gestores das escolas.

Muitos dos processos de gestão escolar sofreram uma reconfiguração por via da utilização das plataformas. Por exemplo, uma matrícula que exigia uma série de impressos e uma deslocação à escola, está hoje ao alcance de um simples clique no “portal das escolas”, com a matrícula eletrónica. Muitos outros processos foram automatizados e desmaterializados, no entanto, a desmaterialização dos processos administrativos, tal como é referido por Lima (2012), não representa um decréscimo para a importância do arquivo de documentos em papel, nem menor controlo sobre quem realiza as tarefas administrativas. Tal como refere o autor, o controlo intensifica-se uma vez que se individualiza o registo dos dados e se estabelecem prazos e diversos tipos de cruzamento de dados, que condicionam a ação das escolas e dos seus gestores. A nível central é feito o controlo do que cada escola lança em cada uma das plataformas e verificada a sua integridade que, em caso de não ser cumprida, indicia a não validação da turma, do curso, entre outros.

Atualmente a interação entre o poder central e a gestão das escolas é sobretudo estabelecida pelas plataformas informáticas, desde os processos de comunicação à gestão dos processos administrativos. A figura 1, representa o fluxo de informação entre o Ministério da Educação e o órgão de gestão da escola.

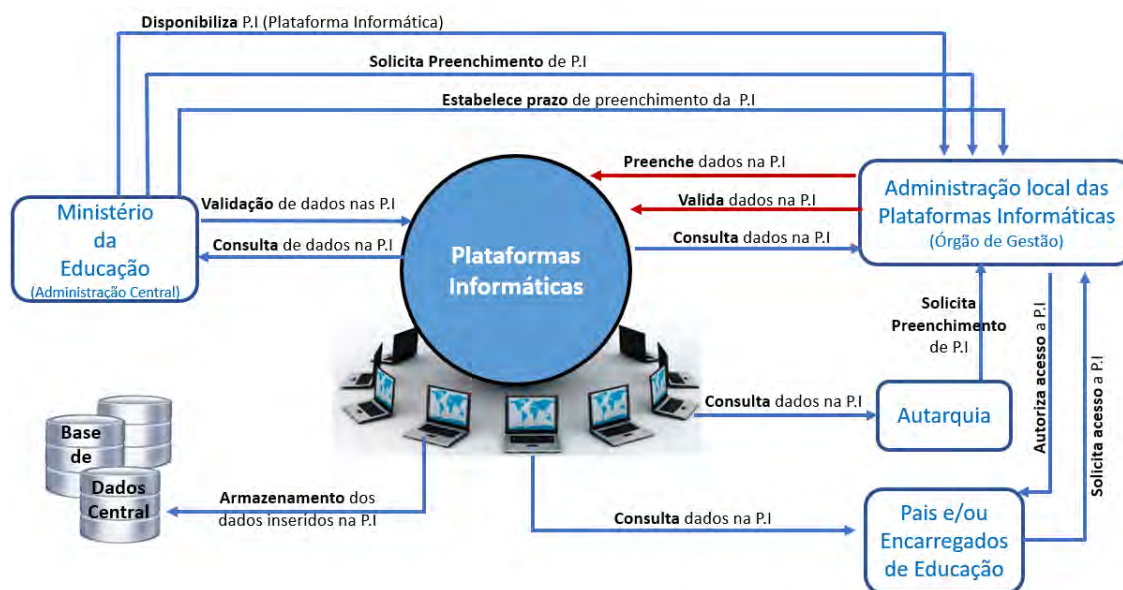


Figura 1: Diagrama de Contexto: Administração das Plataformas Informáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação

O esquema evidencia os processos de interação entre o poder central, Ministério da Educação, e as escolas, tendo como instrumento de ação as plataformas. Esta visão global da interação escola-Estado, Estado-escola, permite-nos traçar as linhas gerais do campo de inquirição deste estudo, que se focaliza nas implicações das plataformas informáticas na organização e gestão da escola pública, uma vez que, desde a década anterior, os estudos na área das tecnologias educativas, tal como é referido por Costa (2007, p. 10) “criam uma visão dos problemas mais “centrada no equipamento”, no “potencial das tecnologias” e nas questões técnicas, acabando por fornecer pouca informação sobre as mudanças operadas na escola”.

Partindo desta inquietação, opta-se neste estudo por uma abordagem holística que privilegia a análise das políticas educativas e a escola enquanto organização educativa. É neste âmbito que se contextualiza o interesse pela compreensão do papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola pública, nomeadamente na ação do diretor, bem como na reconfiguração do papel e ação do Estado.

Nesta comunicação assinalamos algumas das plataformas informáticas disponibilizadas para a Educação e enfatizamos num quadro síntese as suas várias áreas de incidência nas escolas, a fim de realçar, quer a sua pluralidade, quer a sua

redundância, bem como os objetivos do poder central ao disponibilizar alguns desses instrumentos. Depois distinguimos os vários modos de regulação da educação, de forma a compreender como é que as plataformas desempenham algum papel na regulação da educação. De seguida explicitamos a metodologia de investigação por que optamos neste estudo e apresentamos e discutimos alguns dos resultados obtidos para, por fim, assinalarmos as principais conclusões que dele podemos inferir.

2. As Plataformas Informáticas para a Educação

A consulta ao dicionário permite verificar que o conceito de plataforma¹ informática está ligado a um “tipo de sistema computacional estabelecido pelo *hardware* e pelo sistema operativo, que define como pode ser usado e qual o *software* compatível”.

No contexto do presente estudo, não se atende à parte técnica das plataformas, mas antes às características que denunciam os objetivos de que são portadoras e que influenciam a sua ação. Nesse sentido, importa conhecer em primeira instância: que plataformas estão sob alçada do Estado, nomeadamente do Ministério da Educação, e que fazem parte do dia-a-dia das escolas; qual ou quais os organismos do Estado que as tutelam; quais os objetivos que estão na origem da sua criação; quais as grandes áreas de incidência dentro da organização escolar.

As plataformas informáticas para a Educação proliferam todos os dias, e abrangem todas as áreas dentro dos estabelecimentos escolares, desde a sala de aula, à escrita de sumários e marcação de faltas, à gestão de recursos humanos, financeiros e outros. Muitas delas são adquiridas pelas escolas, pelo poder local para as escolas, mas devidamente certificadas pelo Ministério da Educação, tendo em conta a exportação de dados obrigatória para o Sistema de Informação (MISI), ou disponibilizadas pelo poder central. Os órgãos que tutelam algumas das PI para a Educação, são as direções gerais pertencentes aos serviços centrais do Ministério da Educação, nomeadamente as relacionadas com as áreas administrativa, de recursos humanos e oferta formativa, e de gestão financeira. A figura 2 sintetiza por área de incidência na escola, o conjunto de plataformas informáticas que lhe estão associadas e que não comunicam entre si.

¹ "plataforma", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/plataforma> [consultado em 02-07-2019].



Figura 2: Plataformas da Educação por área de incidência na escola

O que pretendemos evidenciar com este quadro-síntese é a redundância de informação que é inserida nas PI para os mesmos processos de gestão escolar e que por si só é reveladora do tempo que os recursos humanos nas escolas podem passar no seu preenchimento, validação ou qualquer outra tarefa que lhe esteja associada.

A partir da consulta de manuais do utilizador e de legislação que sustenta a criação e disponibilização de algumas PI para a Educação, elaboramos um quadro-síntese que realça alguns dos objetivos que na retórica do discurso oficial o poder central pretende alcançar com a política de implementação de plataformas informáticas nas escolas (figura 3).



Figura 3: Objetivos do poder central com as PI para a Educação

Estes objetivos são indicadores de uma política de sustentação e modernização dos processos de gestão escolar, que pretende assim ter um sistema de informação global, quer ao serviço das escolas, quer ao serviço do poder central. Não podemos, no entanto, deixar de evidenciar que a construção deste sistema de informação assenta num conjunto muito vasto de plataformas informáticas, onde a inserção de dados é redundante e constante, ocupando assim os recursos humanos, desde assistentes administrativos, a professores e membros do órgão de gestão.

3. Enquadramento teórico – a regulação da Educação

O termo regulação, nos dicionários, significa o ato ou o efeito de regular, entendendo-se por regular, designadamente, o encaminhar segundo a regra, sujeitar a regras, moderar. De acordo com João Barroso, de um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.” (Barroso, 2005b, p.728)

Porém, trata-se de um conceito polissêmico, que pode traduzir conceitos diferentes, consoante uma dada área do saber. Para este estudo interessa-nos o domínio da educação, em que o termo “regulação” se associa à intervenção do Estado na condução das políticas educativas e a regular o comportamento dos atores no seu campo de incidência específico. De acordo com Natércio Afonso (2004) a regulação é entendida como o conjunto de dispositivos e procedimentos, que numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes. Tal como é referido por Barroso (2005b), embora o processo de regulação compreenda o reajustamento da diversidade de ações dos atores através da produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, a sua principal função é o equilíbrio desse mesmo sistema. Este processo no domínio da educação resulta mais da regulação das regulações do que da aplicação das regras sobre os “regulados”. Assim, neste sentido, ao entender a regulação do sistema educativo como, um

sistema de regulações” torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes. (Barroso, 2005b, p.734)

Tendo em conta os estudos realizados por Reynaud, citado por Barroso (2005b), reconhecem-se três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais: i) a regulação institucional, normativa e de controlo; 2) a regulação situacional, ativa e autónoma; 3) a “regulação conjunta”.

A regulação de controlo é exercida pelos detentores de poder e autoridade legítima. As autoridades públicas exercem ações de controlo, influência e coordenação numa dimensão vertical e normativa, utilizando para tal regras e constrangimentos no mercado ou na ação social.

A regulação autónoma é vista, como um processo ativo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997) que compreende não só a definição de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras (Barroso, 2005b).

A “regulação conjunta”, de acordo com Reynaud, citado por Barroso (2005b), significa a interação entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns.

Os níveis de regulação assentam a nível externo na regulação transnacional e a nível interno na regulação nacional ou institucional e na microrregulação ou regulação local.

Por regulação transnacional, entenda-se o “conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais, diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação”, (Barroso, 2005a, p.68), e que são tomados como “obrigação” ou “legitimação” pelos políticos com o fim de serem adotados ou propostos para os seus sistemas educativos.

Por regulação nacional, entenda-se o modo como a administração central (Estado) exerce a “coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto de acção dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Barroso, 2005a, p.69).

O processo de coordenação da ação dos atores no terreno, corresponde ao que se designa por regulação local ou microrregulação.

No que respeita à educação, o modelo de regulação das políticas educativas, que permaneceu até aos anos 1980, designado por burocrático-profissional, baseava-se “numa “aliança” entre o Estado e os professores, combinando uma regulação “estatal, burocrática e administrativa” com uma regulação “profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso, 2005b, p.736). Atualmente, em oposição ao modelo referido, as políticas convergem para modelos de governança e de regulação, designados por Barroso (2005b) de pós-burocráticos e com dois referenciais principais: “Estado avaliador” e “quase mercado”, tendo como principais áreas de convergência as apresentadas pelo autor na figura 4.

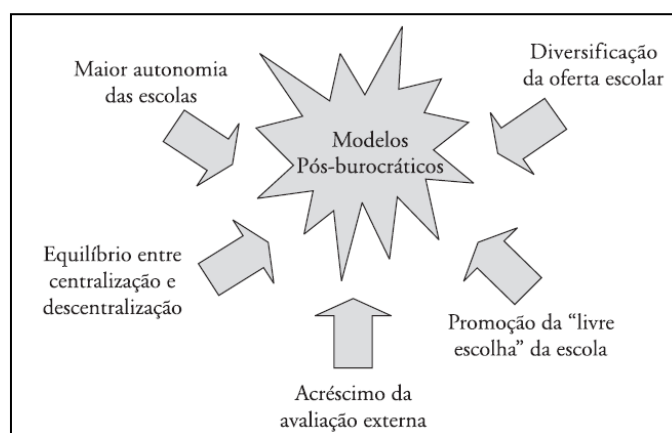


Figura 4: "O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas" (Barroso, 2005b, p.737)

Segundo o autor, estas convergências resultam do desenvolvimento da globalização da economia, mas apesar desta convergência para um modelo de regulação pós-burocrático, há mudanças no processo de regulação que indiciam divergências que resultam dos diferentes contextos políticos, económicos ou históricos de cada país e que o autor designa por hibridação dos novos modos de regulação.

A introdução de novos modos de regulação política no campo da educação, traduz-se em três questões essenciais: efeito de contaminação; efeito de hibridismo; efeito mosaico (Barroso, 2003) (figura 5)

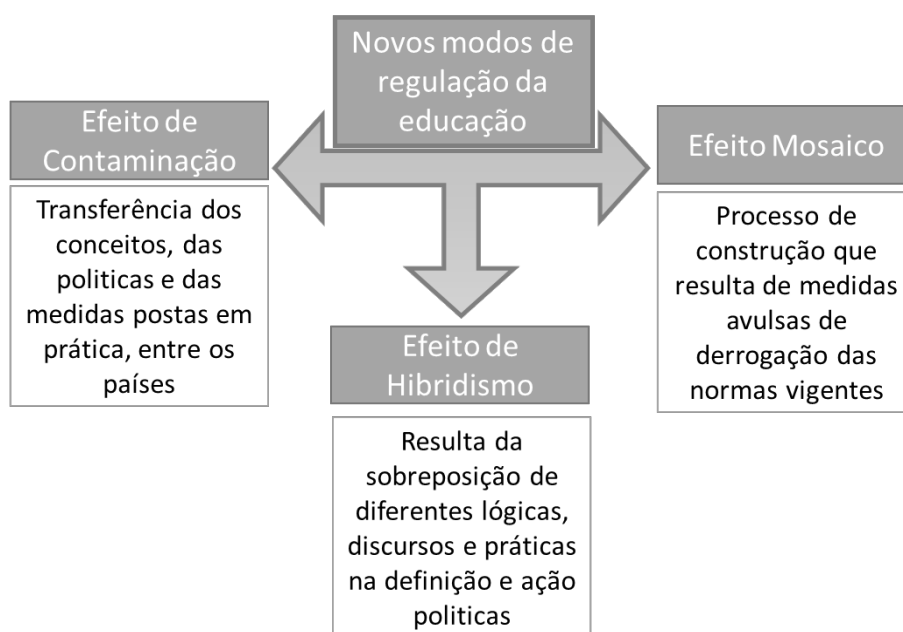


Figura 5: Questões emergentes dos novos modos de regulação da educação (adaptado a partir de Barroso, 2003)

O efeito de contaminação decorre do olhar para o que resulta nos outros países e consequente atração por adotar medidas que representem soluções rápidas, para evitar dificuldades ou que legitimem mudanças nos seus sistemas (Walford, citado por Barroso, 2003).

A aprovação de normas por derrogação de normas existentes, constitui para a maior parte dos países, uma forma de praticar processos de desregulação e privatização, pelo que a imagem que se tem desses países corresponde à de um “mosaico” de unidades isoladas e não à de um conjunto coerente de elementos. (Barroso, 2003).

A expressão hibridismo utilizada por Popkewritz (citado por Barroso, 2003), é sinónimo de um carácter plural e misto das reformas educativas, dos seus pressupostos, orientações e procedimentos. Para este autor,

esta ideia de sobreposição ou hibridismo no modo como são concebidas e vistas as reformas educativas, obriga a repensar as concepções binárias, emergentes no século XIX, de Estado/sociedade (sociedade civil), centralização/ descentralização, objetivo/subjetivo e global/local que guiaram as análises dos programas liberais e de esquerda de reforma. (Popkewritz, citado por Barroso, 2003, p.31)

Torna-se pertinente perceber a que níveis se manifesta o hibridismo, que segundo Barroso (2003) podem ser dois: nas relações entre países; na utilização no mesmo país (figura 6)

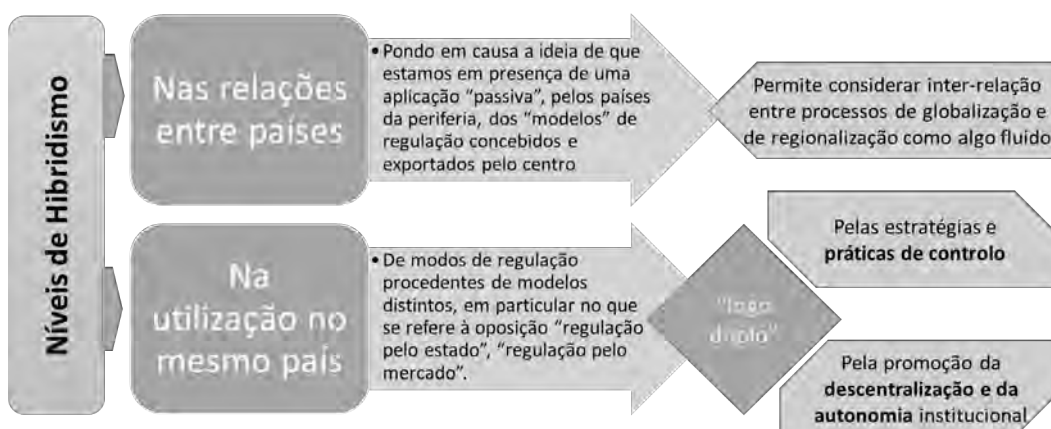


Figura 6: Níveis de Hibridismo (adaptado de Barroso, 2003, p.30)

Segundo Barroso (2003), o “jogo duplo” exercido pelas práticas de controlo na coexistência de modelos é próprio de uma regulação burocrática e centralizada e, por seu lado, quando exercido pela promoção da descentralização e da autonomia institucional indicia uma autorregulação pelo mercado.

A eficácia da passagem de poderes e de recursos entre os diferentes níveis de administração depende, segundo Barroso (2018), de objetivos claros para o sistema educativo, do equilíbrio das partes implicadas: “governo central” e “governo local”, bem como recursos financeiros, materiais e humanos, adequados a esses objetivos (figura 7).



Figura 7: Equilíbrio de poderes entre Estado, o município e a Escola (Barroso, 2018, p.1081)

O Estado, “por meio da centralização, define o modo de regulação política, estabelece a garantia de equidade e define o controlo de adequação e de qualidade”. O município, “por intermédio da descentralização, procede à gestão administrativa e financeira, com base num “bolo” financiado pelo Estado, eventualmente reforçado por outras fontes”. A escola, “pela autonomia, estabelece a definição e a aplicação dos procedimentos pedagógicos específicos num quadro delineado pelo Estado” (Barroso, 2018, p.1081-1082).

4. Objetivos e opções metodológicas

Tal como foi referido na parte introdutória, é na ação das plataformas informáticas nos processos de gestão escolar e nos processos de interação-relação entre o poder central, Ministério da Educação, e as escolas, que se centra a nossa atenção. Assim sendo o nosso trabalho tem como objeto de estudo o papel das plataformas informáticas na organização e gestão da escola pública. Os nossos objetivos são (i) conhecer as representações do conceito e das funções das Plataformas Informáticas (P.I.), uma vez que, quisemos distinguir por um lado o que os entrevistados pensam que as P.I. devem ser e por outro como é que elas são efetivamente usadas nas escolas, (ii) analisar as implicações das P.I. no trabalho do diretor de escola e nas conceções e funções de gestão, e (iii) compreender a ação e o papel do estado através das P.I., enquanto instrumentos de regulação.

Tendo em conta os pressupostos dos paradigmas da investigação em Ciências Sociais e Humanas, a opção recai no paradigma qualitativo ou interpretativo, uma vez que permite ter, segundo Coutinho (2016), noções científicas de compreensão, significado e ação. A abordagem interpretativa/qualitativa, permite segundo a mesma autora, a incursão no mundo pessoal dos sujeitos e interpretar os significados da ação humana, uma vez que estes não são mensuráveis.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, a estratégia de investigação recai sobre o estudo de caso, como sendo a que melhor se adequa ao que se pretende. As opções metodológicas incidiram em entrevistas semiestruturadas a três diretores de agrupamentos de escolas e a quatro dirigentes de topo da Administração Central da Educação e na análise de conteúdo baseada num sistema de categorização misto e apoiada em *software* de análise de dados qualitativos.

No caso dos diretores, os critérios para escolha incidiram sobre diretores de agrupamentos de escolas públicas localizadas em grandes centros urbanos com todos os ciclos de educação e ensino (da educação pré-escolar ao ensino secundário), em que, para além do ensino regular, existissem cursos de dupla certificação, tais como, cursos de educação e formação, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos, uma vez que, quer a quantidade, quer a variedade de plataformas a que estes atores estão afetos são inúmeras, estando conseqüentemente associado um elevado grau de complexidade organizacional, quer pela diversidade da oferta formativa, quer pelo elevado número de funcionários,

peçoal docente e não docente. Os 3 diretores exercem cargos de gestão há 15 ou mais anos e no cargo de diretor, situam-se no intervalo entre 6 e 10 anos.

No caso dos dirigentes de topo da Administração Central da Educação os critérios incidiram sobre os órgãos centrais que são responsáveis pela maior parte das plataformas informáticas disponibilizadas às escolas e com as quais estas trocam mais quantidade de informação, nomeadamente a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, a Direção Geral da Administração Escolar, Direção Geral da Educação e o Instituto de Gestão Financeira da Educação.

Consideramos que seria pertinente, e valorizaria o estudo, o facto da escolha dos participantes nos permitir apresentar as duas visões, isto é, a de quem disponibiliza a plataforma por um lado e por outro a de quem a utiliza e é responsável pelos dados que nela são inseridos.

5. Apresentação de resultados – as “vozes” dos sujeitos do estudo

O propósito do estudo foi perceber qual o papel das plataformas informáticas nos processos de organização e gestão da escola, nomeadamente quais as suas implicações no trabalho do diretor e qual o papel e ação do Estado tendo como instrumento de ação essas mesmas plataformas. Para isso, procedeu-se à análise de sete entrevistas, três centradas nos órgãos de gestão de três Agrupamentos, particularmente no seu diretor, e outras quatro a pessoas que exercem cargos de topo dentro das direções gerais representativas do Ministério da Educação, tendo como procedimento a análise de conteúdo da informação que integra o ponto de vista dos atores escolares e do poder central, apoiada em software de análise de dados qualitativos.

A partir de um sistema de categorização misto que permitiu combinar sistemas de categorias prévias, com base no quadro teórico-conceitual, e categorias criadas indutivamente a partir dos dados, emergiram três dimensões que agrupam essas categorias, e que permitem conhecer as perceções quer da escola quer do Estado, sobre o papel das plataformas informáticas e ainda conseguir uma leitura da ação que estas exercem sobre eles.

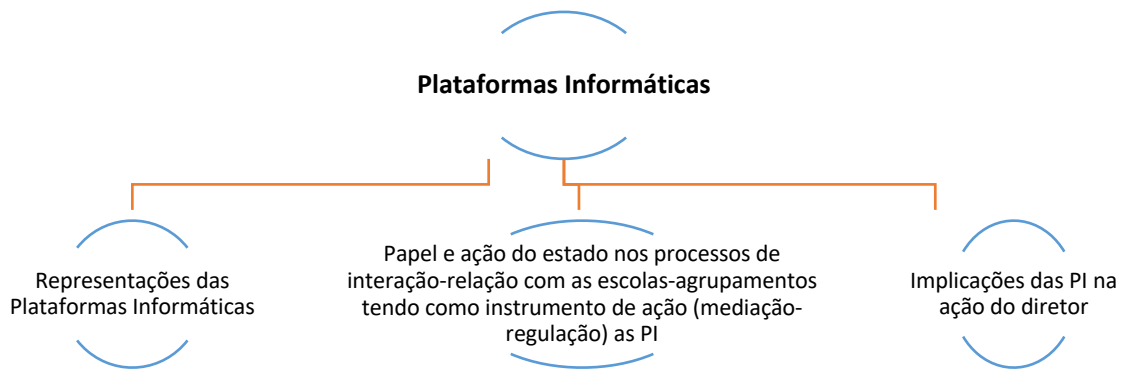


Figura 8: Dimensões que emergem da análise de conteúdo

No presente texto, apresentamos os resultados que se reportam às duas primeiras dimensões. A dimensão “Representações da Plataformas Informáticas” agrupa informação sobre o que os participantes consideram ser as plataformas informáticas e como são utilizadas nos processos de gestão das suas organizações. Os inquiridos consideram as plataformas como instrumentos de apoio à gestão, instrumentos de modernização, instrumentos de controlo e instrumentos intensificadores da burocracia.

Assimetrias de poder, modernização e padronização representam para a segunda dimensão categorias que revelam o papel que os entrevistados consideram que o Estado tem nos processos de interação-relação com as escolas/agrupamentos tendo como instrumento de ação (mediação-regulação) as plataformas informáticas.

O apoio à gestão incide sobre a área administrativa, recursos humanos e de gestão da informação. Hoje em dia a “gestão da informação” assume uma importância crescente, uma vez que é considerado o ingrediente básico do qual dependem os processos de decisão. Verificamos que a ideia principal, apontada pela maioria dos inquiridos, é o facto das plataformas serem consideradas um “instrumento de gestão da informação” pois permitem a centralização da informação, possibilitando assim menor dispersão da informação e resultando na sua concentração. Outra das características importantes referidas, no que se refere à gestão da informação, é a interoperabilidade entre plataformas, inexistente atualmente nas escolas. Esta funcionalidade está na base do que seria necessário para, segundo os inquiridos, existir a articulação entre plataformas, interação e comunicação com outros sistemas de forma a evitar a redundância na inserção de dados, tal como refere um dos diretores:

Exatamente. Porque aquilo que nós verificamos muitas vezes é: na plataforma solicitam-nos dados que, com certeza, já existem noutras plataformas. E, por isso, se elas migrassem os dados... primeiro que tudo se o Ministério da Educação se desse ao trabalho de migrar alguns dados, para nós, era muito mais fácil; quando nos enviassem a plataforma para preencher, já tínhamos a plataforma quase preenchida (D3²).

A nível administrativo, as plataformas informáticas constituem um instrumento de apoio à gestão para processos ligados aos alunos, nomeadamente a matrícula, o registo de resultados escolares, a ação social escolar, acidentes escolares, para a gestão dos processos financeiros, tais como as compras públicas, orçamento e a conta de gerência e ainda para os processos de gestão da oferta formativa da escola, ou seja, cursos, turmas de cada curso.

O estudo permitiu também caracterizar as plataformas informáticas como “instrumento de controlo”, tendo em conta o “controlo exercido sobre a ação dos atores organizacionais”, incluindo o órgão de gestão, através do aumento do volume de trabalho, desencadeando uma maior submissão com a sua ocupação constante e menor capacidade de gestão do tempo, retirando-lhes tempo que seria necessário para outras tarefas, significando para os diretores uma prestação de contas constante. As características da PI como “instrumentos de controlo” são ainda realçadas pelo “controlo minucioso da informação”, que se concretiza através da obrigatoriedade de inserção de informação com muito detalhe e sempre validada por regras das plataformas, não sendo permitido prosseguir sem o cumprimento desse registo.

A categoria de “instrumento que intensifica a burocracia” merece também atenção por parte dos inquiridos e deve-se ao facto de existir muitas vezes “enviesamento nos processos de gestão escolar”, “redundância de dados” e também “exercício constante de tarefas administrativas”. Que processos ocorrem nas plataformas informáticas e que mais contribuem para a intensificação da burocracia? De acordo com os inquiridos, a redundância dos dados é a razão que mais contribui para tal, isto porque consideram que há o registo da mesma informação várias vezes, “a ideia que me dá é que eles criam novas plataformas para voltar a dar a mesma

² Diretor do Agrupamento 3

informação. É muitas vezes a sensação que eu tenho” (D13), acrescentando também a existência de pedidos com o mesmo tipo de informação de vários organismos do Ministério da Educação.

Para os inquiridos as plataformas informáticas representam também um “instrumento de modernização”, tendo em conta que estas surgem associadas à “eficácia dos processos administrativos”, quando ajustadas às necessidades das escolas, permitindo dados sempre disponíveis. A modernização, por via destes instrumentos, está também na base da “simplificação de processos”, uma vez que se consegue a automatização de tarefas administrativas, a eliminação de tarefas repetitivas e a integração com outros sistemas.

Ao analisarmos os dados obtidos, destacamos a quase total convergência de opiniões dos inquiridos ao considerarem que as plataformas informáticas constituem instrumento de apoio gestão. No entanto, ao analisarmos que participantes contribuíram para as unidades de registo de cada uma das subcategorias desta dimensão verificamos que onde há menor convergência de opiniões é no facto das plataformas serem consideradas um instrumento que permite a simplificação de processos.

Os papéis atribuídos pelos inquiridos ao poder central, tendo como instrumento de ação as plataformas informáticas, são a “padronização” ou normalização/uniformização dos processos de gestão escolar, o exercício de “assimetrias de poder” e a “modernização”.

A padronização é conseguida a partir da “mecanização das organizações escolares” e da “uniformização de procedimentos”. A uniformização de processos nas escolas já é visível ao nível dos currículos, das metodologias entre outros. Este estudo indica-nos que o poder central consegue essa uniformização, implementando as mesmas plataformas para todas as escolas, podendo assim proceder a formação generalizada: “nós temos dado muito apoio personalizado às escolas e isso é importante. Claro que não o podemos fazer para oitocentas, nessa altura faremos formação de uma forma mais generalizada.” (DACE2⁴). Sendo os processos de gestão escolar regulamentados por normativos, acontece que nem sempre estes são interpretados da mesma forma pelas escolas, o que causa discrepâncias nos

³ Diretor do Agrupamento 1

⁴ Dirigente da Administração Central da Educação 2

procedimentos. Sendo assim, através das plataformas, o Estado consegue uma uniformização na interpretação da lei e também uma uniformização dos prazos de preenchimento, independentemente da dimensão da escola.

O programa do governo Simplex+ representa um pacote de medidas que visam combater a burocracia e modernizar a administração pública, fazendo parte dessas medidas o lançamento de plataformas informáticas, sendo a mais recente a E-360. De acordo com os resultados do estudo, o poder central consegue, através da implementação de plataformas informáticas, implementar processos de “modernização” com maior visibilidade nos “processos de gestão escolar” e na “rentabilização de recursos”. A que nível o poder central obtém rentabilização de recursos? Quando os gestores escolares se socorrem dos elementos dos órgãos de gestão, dos próprios professores, mais particularmente do grupo 550 (Informática) para desempenhar as funções de técnicos de informática, de formadores de muitas das plataformas existentes nas escolas, de apoio ao utilizador, entre outros, consegue assim o poder central a rentabilização de recursos sem custos acrescidos. Os resultados realçam ainda o facto das plataformas constituírem um meio de diminuir os custos financeiros, na medida em que muitos dos custos administrativos foram suprimidos uma vez que a comunicação é feita maioritariamente pela via eletrónica.

A “modernização” é também alcançada através da “integração de sistemas”, uma vez que esta permite que toda a informação das escolas esteja disponível para os diferentes atores do sistema educativo de uma forma mais rápida e fiável, evitando também a duplicação de informação e contribuindo para a diminuição de pedidos de informação às escolas ou mesmo aos encarregados de educação. As técnicas de simplificação de processos organizacionais indiciam maneiras de diminuir as tarefas que correm maior risco de não serem executadas corretamente e que, muitas vezes, estão sujeitas a erros de digitação ou mesmo a procrastinação. Para os inquiridos as plataformas informáticas, que estão na base do papel modernizador do Estado, constituem um meio de modernizar os processos de gestão escolar simplificando-os.

Como exerce então o Estado essas assimetrias de poder? O Estado através de uma “administração anónima e impessoal”, exerce o seu poder. Quando os gestores escolares, ou as equipas em quem eles delegam os serviços, registam os dados solicitados pela administração central, e que em caso de preenchimento incorreto, não são validados, estes cumprem as regras inscritas nas plataformas informáticas,

mas quem define as regras que as plataformas impõem é o próprio Estado e não os programadores que as elaboram, “depois dentro da aplicação também vamos lançando alertas e apoios digamos assim, para o preenchimento dessa mesma aplicação. Normalmente tem tudo a ver com algum normativo que saiu, com algum despacho, com alguma situação que tenhamos de cumprir” (DACE1⁵). Assim sendo, a quem é atribuída a responsabilidade é à plataforma e não a quem definiu as regras, isto é, trata-se de uma autoridade incontestada tendo em conta que se trata do exercício do poder de forma anónima, poder sem face, sustentado por uma plataforma informática.

A “pressão que os prazos” exercem sobre as escolas, constitui um exercício de assimetria de poder por parte do Estado, e deve-se ao facto de se tratar de prazos apertados e uniformes para todas as escolas, independentemente da sua dimensão, “há medo constante. “Ah! aquele prazo já ultrapassou...” “Ah! agora vamos prejudicar aquele professor... ah! esqueci-me de validar aquilo”. Isto não devia acontecer! Não devia acontecer e seguramente não acontece noutros países com quem nos poderíamos comparar.” (D2), tornando a vida dos diretores muito difícil, “não é admissível que esse sistema crie situações em que a pessoa tem que estar a trabalhar ou até à meia-noite ou até às 2 da manhã para de cumprir os prazos” (D1).

Acresce ainda dizer que os gestores escolares sentem que há um controlo global de toda a informação produzida nas escolas, desde pessoal docente e não docente, alunos, famílias, atividades, entre outras, sendo esse controlo exercido sobre os atores de forma indireta, pois é realizado por via de plataformas informáticas, sinónimo de “controlo de atores à distância”, chegando mesmo a ser designado por “Big Brother” ao serviço do Ministério da Educação. Na opinião dos inquiridos a autonomia dos gestores escolares face à ação do poder central suportada por plataformas é reduzida a muito pouco ou mesmo a nada, o que é por si um indicador do reforço do centralismo e consequente aumento do poder do Estado: “a autonomia não é nenhuma não é,” (D2).

Nesta dimensão há convergência de algumas opiniões, entre representantes dos serviços centrais do Estado e gestores escolares, no que respeita ao papel modernizador do Estado, o reforço do centralismo, bem como o papel do Estado controlador. Todos são unânimes em considerar importante a integração de todos os

⁵ Dirigente da Administração Central da Educação 1

sistemas num sistema único, que permita a eliminação das tarefas repetitivas de plataforma para plataforma e maior concentração da informação. Pelo contrário, apenas os diretores falam sobre o que consideram ser o exercício do poder anónimo por parte do Estado e a diminuição da autonomia das escolas neste contexto.

A dimensão retórica da política da implementação das plataformas informáticas insere-se, assim, naquilo que Hans Weiler (citado por Barroso, 2006b), considera ser um antagonismo do Estado democrático moderno: o Estado adota estratégias como a centralização, das quais as plataformas informáticas parecem ser exemplo, que o fazem perder a legitimidade por um lado, mas em contrapartida encontra formas de manter essa legitimidade ao adotar medidas que o fazem diminuir o seu controlo efetivo, como a descentralização.

6. Nota conclusiva

De acordo com os resultados obtidos, as plataformas informáticas assumem-se como instrumento através dos quais os detentores do poder exercem uma “regulação nacional” que, na aceção de Barroso (2005, p. 69), pode permitir:

- . o exercício do “poder anónimo” (modo como a administração central exerce a coordenação), controlando os atores à distância (controlo);
- . o exercício de uma autoridade incontestada, através de prazos apertados e pedidos simultâneos;
- . o reforço do centralismo (influência sobre o sistema educativo) ao considerar que o caminho é uma plataforma única disponibilizada e gerida centralmente
- . a redução da autonomia da escola, à qual compete apenas gerir uma pequena parte da informação
- . o condicionamento do trabalho das escolas pelas regras, imposições e constrangimentos das plataformas informáticas (orientando o contexto da ação dos atores através das normas, injunções e constrangimentos).

Tendo em conta os fatores de convergência enunciados por Barroso (2005b), para os modelos de regulação pós-burocráticos, particularmente a maior autonomia das escolas e o equilíbrio entre centralização e descentralização, parece denunciador de

um certo hibridismo na administração pública, uma vez que, a política de implementação das plataformas informáticas podem constituir um dispositivo para o Estado exercer o controlo que perde com a descentralização. Esta situação parece ser preconizadora de uma tensão entre os atores do sistema educativo e o Estado, através da exigência de abertura de processos de descentralização, por um lado, e a tendência para a manutenção do controlo pelo Estado, por outro. Em suma, é evidente a tensão entre tendências descentralizadoras preconizadoras da diversidade das autonomias e as tendências homogeneizadoras, coercivas e centralizadoras.

Acresce ainda dizer que, o carácter descentralizador das políticas educativas se assemelha a uma tentativa de resolução de problemas, ao mobilizar as escolas na aceitação do poder central de forma “camuflada” dentro das mesmas, através das plataformas informáticas, legitimando assim, a emergência de mais uma nova modalidade de controlo.

Esta situação é indiciadora da utilidade pública da política de implementação das plataformas informáticas enquanto forma de “legitimação compensatória”, metáfora criada por Weiler e mobilizada por Barroso (2006): maior centralização, maior controlo, menor legitimidade; maior descentralização, menor controlo, maior legitimidade.

Independentemente dos objetivos com que as PI são criadas, as ideias e perceções que os diretores e dirigentes da Administração Central da Educação têm sobre estes instrumentos não são unânimes. O estudo permite-nos concluir, que estes instrumentos têm como papel principal o apoio à gestão da área administrativa, dos recursos humanos e da gestão da informação, comungando assim com o papel modernizador que também lhes é atribuído. No entanto, o papel das plataformas vai um pouco mais além e demonstra uma ação de controlo sobre os atores e sobre a informação produzida nas escolas e uma ação intensificadora sobre aquilo que é designado por burocracia. Estes resultados confirmam a interpretação de Lascoumes e Le Galés (2012) – os instrumentos não são neutros, pois produzem efeitos independentes dos objetivos para que foram criados.

7. Referências

- Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Administração Educacional*, 32-42.
- Barroso, J. (2003). Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. Em J. Barroso (org), *A Escola Pública - regulação, descentralização, privatização* (pp. 19-48). Lisboa: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. Em *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em Educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097.
- Costa, F. A. (2007). Tecnologias Educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal. *Sísifo* (3), 7-24.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. *Questões Atuais de Direito Local* (5), 7-24.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Pós Ciências Sociais*, 9(18), 19-44.

A NEW ERA FOR EDUCATION

Susana Bastos¹, Liliana Azevedo², Helena M. Oliveira¹, José Luis Poza³

susanamoreirabastos@gmail.com, lilianabastosazevedo@gmail.com, hmoliveira@sapo.pt,
jopolu@disca.upv.es

¹ Instituto Politécnico do Porto - IPP/ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal

² Expandindústria – Estudos, Projectos e Gestão de Empresas, S.A, Porto, Portugal

³ Universitat Politècnica de Valencia, Espanha

Abstract

This article arises from the proposal of a new approach regarding the inclusion of soft skills training in education, since early ages. The study carried out on the combination of the Portuguese and the Finnish approaches to the teaching and learning process, led us to reflect and propose a new model of education centred on integral human education, where students are seen as a whole and where their values as humans are enhanced. Digitalization and the use of social media changed the world, as we knew it. Working life is fully committed to this reality, there is no way back. In order to face it and to do it well it is urgent to bring educators into the new era of education, providing them with tools to educate students with a heart and a soul that respect life and its surrounding. One of the main challenges for schools and organizations is to ease up the training of personal development. When personal development is defined as main goal, it is expected that the triad part: students, teachers, organizations have a driving and active role, instilling in the student an active role in his own learning process, leading him to realize his skills and limitations. More than 300 students, teachers and employers participated in the study through the filling of a questionnaire. The main conclusions are: the major challenge of higher education management units lies in facilitating the formation of personal development (a.k.a personalized learning); when personalized development

is set as main objective, the student is expected to take an active role; coaches' feedback and assessment must be continuous and constructive.

Key-words: education, values, digital, human

When soft overcomes hard

1. Introduction

Soft skills are currently attracting attention in companies, schools and universities, due to the growing need to better train people for their future careers.

Because of the daily changes in society and working places the perception about soft skills is overcoming the hard skills training in society (schools, companies, communities, universities, etc.).

The correct introduction of the concept of soft skills is quite important at schools since early ages.

Education models and the skills assessment process must be engaged and be changed in their basic concepts, in order to cope with the digital world and the social queries instilled in students since they start to “touch a mobile phone at the ages on one or two years old”.

“A change that involves deep transformations at different levels of education and seeks to ensure authentic and meaningful learning by students” Caggiano (2019, p. 11).

This study intends to present a new perspective about this thematic.

The theoretical framework is developed in themes such as competences, behaviour/attitudes, education and training process, and emotional literacy.

The methodology used was focused on two approaches in different countries, Finland and Portugal, in higher education institutions, regarding the introduction of the soft skills in educational contents.

In addition, an European project named CosKi21 – Core Skills for the 21st Century Professionals, reference (2017-1- ES01-KA203- 038589), has as main goal to create

a framework of the Core Skills needed for the 21st century professions that can be taught at school and that are the ones the labour market needs. The construction of a bridge between what the companies need and what school can provide is the main concern. In addition, the pedagogies and the assessment of the soft skills are a major issue in this Project.

Finally, we present the considerations and our intentions of the necessary changes to be implemented at school to cope with the soft skills.

2. Context

2.1. Digitalization and digital social media

The process of digitalization has brought up a dialogical revolution, which has disrupted traditional organizational systems, accelerating the traditional work process and changing the competences needed in the labour market and in society.

New skills are essential to work in such environments. “The ITU - Telecommunication Development Sector - ICT Facts and Figures 2017 features end-2017 estimates for key telecommunication/ICT indicators, including data on mobile-cellular subscriptions, Internet use, fixed and mobile-broadband services, household ICT access, and more. New data show that young people are at the forefront of today’s information society: 830 million young people representing more than 80 per cent of the youth population in 104 countries are online.”

Educational systems must change the way they are training students and teachers towards this new paradigm: students that are “the forefront of today’s information society”. In fact, the figures presented above, reveal a need to change the way we see and work in the education sector.

The new curricula must be adjusted to teach the students how to use the information they receive accordingly to the work needs.

The European Commission in the document entitled “The need to transform local populations into digital talent” supports that the growing transformation in economies and societies must have a solid support in families, community and school.

The “4.0 students” as we named them, grow up with smartphones, internet, and technology. Their world “does not exist” without them. Schools have an important role in driving them to the correct path - teaching them how to use, work and live with the complexity of digital environment.

The expectations on this generation are high and schools should not fail in their role: prepare students to deal with digital and Artificial Intelligence (AI) environments.

The major concern at this point, is if this generation can still have an education of excellence in the so-called “virtual environments of emotions” or artificial intelligence, and in social and human values (a person as a whole).

Therefore, it is our belief that this is the 4.0 generation: a combination between the core (hard and soft skills) and the digital skills. The 4.0 student is a person with the ability to deal with the real world.

Consequently, educational institutions must start to rethink the methods of teaching and learning and how to meet them with the digital world. The students cannot be forgotten in this changing process. The student is the centre of the educational process and the school is the place where the combination of the digital skills with the hard and transversal/soft skills should be organized and carried out.

At the level of human cognitive, behavioural and operational skills, the new context involves several challenges in industrial organizations and teams. The “new normality” can be described in the acronym VUCA: velocity, uncertainty, complexity and ambiguity. In the VUCA world, continuous, unpredictable and widespread changes are needed in order to develop new business models, new ways of thinking and new skills and individual and organizational skills (Caggiano, 2019).

2.2. Competences in education

The approach by competences in school has as main purpose to develop in students the critical reflective thinking, making them able to analyse, decide, plan and communicate their ideas. In this sense, it is fundamental the development of teaching-learning and assessment strategies that promote the achievement of the desired learning results (Bastos, Azevedo, Oliveira, 2016).

The “great classical thinkers who have studied the problems of education, said and repeated it: it is up to the teacher to pass to the student what Mankind has already

learned about herself and nature, all she has created and invented of essential” (Education – a treasure to discover, 2001, p. 19). According to the same document, “one of the main papers reserved to education consists, first of all, in endowing Humanity of the capacity to dominate her own development. She must, indeed, make each one take his destiny in his hands and contribute to the progress of the society in which he lives in, basing the development in the responsible participation of individuals and communities” (p. 82).

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, defines the four pillars of Education: Learning to know; Do; Live in society; and to be.

To approach the universal problem, still unsolved, of the type of training that everybody needs to successfully perform a certain job, the components of competence are explained: knowing, knowing how to do, knowing how to be, wanting to do and being able to do. (Caggiano, 2019, p. 17).

Definition of competence is, in our opinion, the combination of knowledge, skill and behaviour (attitudes). The concept of competence, advocated by some authors (Le Boterf, 1997; Perrenoud, 1999; Rey, 2002), refers to the capacity to mobilize several cognitive resources to cope with various situations.

P. Perrenoud, one of the authors that mobilized the idea of competence as an overhaul of education in terms of their improvement, defines competence as a 'knowledge in use' (Perrenoud, 1999). This notion is very close to the centre of another author in this field, on professional skills, Le Boterf (1994). These authors refer to various cognitive capacities to mobilize resources to meet different situations. Skills are not themselves knowledge, attitudes, but mobilize, integrate and orchestrate such resources.

The Project Tuning Educational Structures in Europe (2003) defined competences as “a combination of dynamics of attributes, in relation to knowledge, skills, attitudes and responsibilities, which describe the learning outcomes of an educational program or that the students are able to demonstrate at the end of an educational process.” (Caggiano, 2019, p. 19)

The European Union as “A set of knowledge, skills and abilities related to the training program that allow the student to develop the professional tasks included in the degree program profile.” (Caggiano, 2019, p. 19)

The Education White Paper as a “Set of knowledge, skills, attitudes applied in the execution of a profession. It implies being, knowledge, in its various applications and know-how.” (Caggiano, 2019, p. 19)

This “knowledge in use” can be assumed to be the opposite of “inert knowledge”, i.e., speaking of competence refers to the knowledge that translates into effective usability and handling (intellectual, verbal or practical) and not cumulative with which content is not known to act in the present, nor solve any situation or think about it. Indeed, and as related Costa, Martins and Candeias (2010) "Development of skills involves access to knowledge in its various dimensions and, subsequently, the progressive, integrated and dynamic mobilization of this knowledge, a perspective of continuous reconstruction" (p. 24). Despite discussions and lack of consensus in the literature around the concept of competence, in this study we consider the concepts of skills, abilities, knowledge, attitudes, traits and motives within the context of delivery of individual, very close to the triad designated KSA: knowledge, skills and attitudes.

Education towards the development of soft skills

The discussion arises from the necessary changes needed in education to cope with the world developments.

From several studies carried out by international organizations, such as the World Bank and the United Nations Organization, the framework for an education for the future must engage the development, while at school, of the hard and the soft skills.

The hard skills have been studied along the years and schools around the world teach them well. It is a fact. However, the issue of soft skills only now is arising in the education field. It is also a fact that the development of several soft skills among students, at a young age is quite important to “bring up” the person inside the student and to better prepare the “person” to a future in a dramatically changing world.

The research about this thematic is large but there isn't a common framework of the soft skills needed to be potentiated at school in order to promote in the student a higher motivation, a self-awareness of the importance of being the own student the centre of the learning process.

(...) complex processes to solve the various problems both in everyday life and in the professional-work context and where the know-how is integrated into a single whole (motivation, initiative and collaborative work), knowing how to know it (observing, explaining, understanding and analysing) and know-how (associated with performance based on procedures and strategies that promote creativity), taking into account the specific needs of the environment, personal needs and spirit critical, creative and stimulating, assuming the consequences of acts and seeking human well-being (Stevenson, Bell 2009, p. 1-16).

An ongoing European project designated by CosKi21 – Core Skills for the 21st Century Professionals, reference (2017-1- ES01-KA203- 038589), has as main goal to create a framework of the Core Skills needed for the 21st century professions that can be taught at school and the ones that the labour market needs. The construction of a bridge between what the companies need and what the school can provide is the concern. In addition, the pedagogies and the assessment of the soft skills methods of teaching/learning and assessment is brought up to the discussion.

3. Study and methodology

3.1. A previous study

The start point of the study relied on the creation of a set of core skills, studied in several researches and European projects, under the transformation of the jobs in the 21st century.

The set of the 21 skills emerged from the study previously referred and from several surveys namely by MOSSA European Project, Barcelona Activa, ESCO and Tunning European Project.

A survey carried out in two of the countries involved in the above-mentioned Project CosKi21 – Core Skills for the 21st Century Professionals, Portugal and Finland, arrived to some interesting results.

Through the survey carried out by the data-crossed, and by the analysis of the performed surveys in Finland and in Portugal, the 21 soft skills identified were clustered in 12 skills, such as: Adaptability and flexibility, Motivation, Managing responsibility, Time management, Communication skills, Team working, Conflict management, Service skills, Decision making, Problem solving, Creativity and innovation and Critical and structured thinking.

It is important to make some considerations regarding these soft skill clusters.

The skill Adaptability and Flexibility includes: Self-control, Flexibility and Change management, and Self-confidence.

We consider that self-control is the ability to maintain emotions under control.

Flexibility and change management is the ability to adapt to different people and circumstances, accept organizational changes and, eventually, the change of responsibilities;

And self-confidence is believing that you can successfully execute a task, knowing that you will choose the best approach to solve a problem. The set of these three soft skills is adaptability and flexibility.

Motivation is the second set of soft skills.

We consider initiative is proactive in face of changes and new opportunities.

Conceive innovative ideas/plans.

Know how to make decisions and act accordingly.

The managing responsibility includes: People management – know the reality of each worker in order to persuade them to work together aiming to achieve a common goal.

Leadership - know how to communicate and work in team. Promote workers' autonomy, and Networking to establish contact networks that bring benefits to the involved parts.

Customer orientation and show willingness acting to help to satisfy the clients' needs.

Time management is defined as “planning” and “organisation”, considering activities such as: elaborate plans of action oriented to the optimization of resources.

Communication is defined as the ability to transmit information clearly.

Team working involves:

Work in a team and in cooperation, to know how to interact with others.

Use active listening.

Accept different opinions.

Mutual help as an engine to the company's development.

Commitment to the organization.

Conflict management is the negotiation ability in order to gather consensus to reach an agreement.

Service skills concern order and quality – care about the work conditions, with their own results and those of others.

Empathy – sensitivity to understand the feelings and concerns of others.

Decision-making includes:

Orientation to goals by the definition of clear and realistic goals, which contributes to self-motivation, and orients performance to personal and professional growth.

Planning and organization.

Strategic orientation - the ability to connect a long time vision with comprehensive concepts in day-to-day work.

Problem-solving intends creativity by solving problems through methods that are not necessarily traditional. Be flexible in the application of knowledge, in other words, “dare” to “think outside the box”.

Critical and structured thinking includes analytical thinking – have the ability to understand a situation through the systematic organization of its parts and conceptual thinking – have the ability to identify key issues and patterns in situations and relationships.

Due to the state of the art about these thematic, the Coski21 Project team identified a range of fields of action as follows.

According to recent studies (McKinsey 2014; WEF 2015; OECD 2016) there are gaps in certain personal skills of graduates which prevent them from performing in an optimal way.

In order to reduce this skills gap, we've tried to identify skills gaps and promote their training at universities, through a questionnaire developed around three dimensions:

- 1 – The possibility to learn and teach these at universities;
- 2 – Do the recent graduates possess these skills or not;
- 3 – The significance of these skills in current position.

We want working life professionals, teachers and students to be prepared for 21st century working life.

So, we've:

- developed a framework for soft skills;
- analysed the needed skills through a survey;
- offer an e-platform where you can develop these skills.

3.2. Main Results in Finland

There are some remarks concerning the survey results in Finland.

From the questionnaires, 159 answers were treated regarding the employers' awareness on the necessary soft skills.

From the answer to the question "Which specific skills do you need in the profession you work?", we were able to identify the top eight soft skills to manage in working life (on a scale from 0 to 5), and they are as follows:

Communication (4,6)

Teamwork (4,5)

Initiative (4,4)

Customer orientation (4,4)

Planning and organization (4,3)

Self-confidence (4,3)

Flexibility (4,3)

Learning and exploiting new skills (4,3)

To the question “In your field, do recent graduates possess these skills?”, the answers were presented in two ways: “the Top 8 soft skills to manage in working life” and “your estimate about recent graduates soft skills”.

Table 1: TOP 8 soft skills to manage in working life

TOP 8 soft skills to manage in working life	Your estimate about recent graduates soft skills
Communication (4,6)	Learning and exploiting new skills (3,9)
Teamwork (4,5)	Teamwork (3,8)
Initiative (4,4)	Communication (3,8)
Customer orientation (4,4)	Flexibility (3,6)
Planning and organisation (4,3)	Customer orientation (3,6)
Self confidence (4,3)	Planning and organisation (3,5)
Flexibility (4,3)	Initiative (3,4)
Learning and exploiting new skills (4,3)	Self confidence (3,4)

Values on a scale from 1 to 5

Font: Adapted from Bastos, S.; Schleutker, K. (2019). CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals

There is a difference between what soft skills employers consider fundamental to manage in working life and what soft skills employers estimate recent graduates possess.

According to employers, Communication, with 4,6 on the Likert scale from 1 to 5, is one of the soft skills graduates should have to manage in working life, i.e., to be successful. However, when we ask employers what soft skills they estimate graduates

possess, Communication appears with 3,8 on the same Likert scale. There is a gap between the soft skills necessary to be successful in working life and the soft skills the potential employees possess.

The top 8 soft skills employers consider necessary to manage in working life, graduates don't possess them integrally, are positioned, on the Likert scale, on the range 3. Like Self-confidence (3,4) and Initiative (3,3). What means HEI's have still a long work to do on training people to these soft skills so that they can develop and carry out their professional lives. But is it clear what kind of training is needed to successfully perform a given job? This question has not yet been answered.

On the other hand, we cannot forget that "skills exceed the limits of cognitive functioning, as they allow you to update the information systems and to use them without having necessarily to focus on them" (Caggiano 2019, p. 22). These reflections lead to the following question: Do you think that soft skills can be learned?, which results are presented in the table below.

Table 2: Do you think that soft skills can be learned?

TOP 8 soft skills to manage in working life	Believe that soft skills can be learned
Communication (4,6)	Teamwork (4,2)
Teamwork (4,5)	Learning and exploiting new skills (4,1)
Initiative (4,4)	Communication (4,0)
Customer orientation (4,4)	Planning and organisation (3,8)
Planning and organisation (4,3)	Flexibility (3,5)
Self confidence (4,3)	Self confidence (3,4)
Flexibility (4,3)	Initiative (3,3)
Learning and exploiting new skills (4,3)	Customer orientation (3,2)

Values on a scale from 1 to 5

Font: Adapted from Bastos, S.; Schleutker, K. (2019). CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals

Similar to the first question, the answers to this one are presented in two ways: "the Top 8 soft skills to manage in working life" and "Believe that soft skills can be learned". Considering the Top 8 soft skills are positioned on the scale in the range 4, the employers' belief that soft skills can be learned, places some of the Top 8 in the range 4, but most of them are positioned on range 3. Teamwork, Communication

and Learning and exploiting new skills have 4,2; 4,0 and 4,1 respectively. Below range 4 are Self-confidence (3,4), Initiative (3,3) and Customer orientation (3,2).

Schleutker (2019) points out tools for learning soft skills, namely team working skills. The author considers there must be the intent to collaborate and cooperate with others in a team to reach a common goal. It's necessary to lead, motivate and develop a team.

To perform the behaviours required by the competences that respond to the profile of a job requirement, a person has to present certain attitudes, such as knowing; knowing how to do it; knowing how to be; wanting to do; and being able to do. We should emphasize knowledge and skills – knowing and know-how. “Both are taken for granted when holding a professional title; however, these tangible components of skills, even if necessary, are not tied to higher performance, unlike intangible components, those associated with values, motivations and attitudes, which are associated with high work performance. Unlike tangible factors, intangible elements are difficult to develop, though not impossible.” (Caggiano 2019, p. 24).

Main Results in Portugal

From the questionnaires, 173 answers were treated regarding the employers' awareness on the necessary soft skills. A Top 8 soft skills was listed according to the employers' opinion, by order of importance. These skills are: problem solving; communication; time management; team working; motivation; creativity and innovation; critical and structured thinking; and adaptability and flexibility.

For employers it is very important to have the ability to solve problems and communicate, to manage time and to work in team. While competences implicated with information process, like critical and structured thinking, are at the bottom of the list. Some recent researches confirm that being if often more important than knowing (knowledge is acquired, personal characteristics are more difficult to modify).

“It is reaffirmed that, by 2020, more than 36% of the jobs will require the ability to solve complex problems among their core competences.” “Furthermore, (...), creativity, cognitive flexibility and critical thinking are expected to become part of the

core skills set in 2020, becoming core skills for 52% of job positions” (Caggiano 2016, p. 39).

From the answer to the question “Which specific skills do you need in the profession you work?”, we were able to identify the top eight soft skills to manage in working life (on a scale from 0 to 5), and they are as follows:

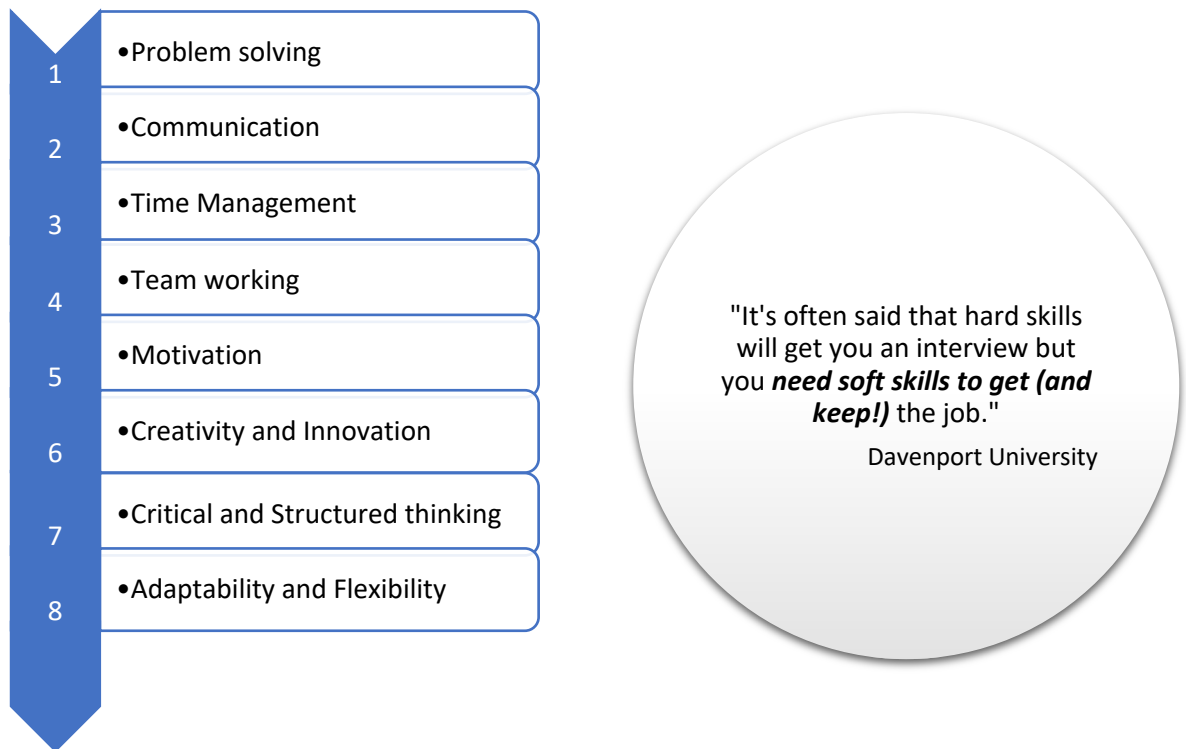


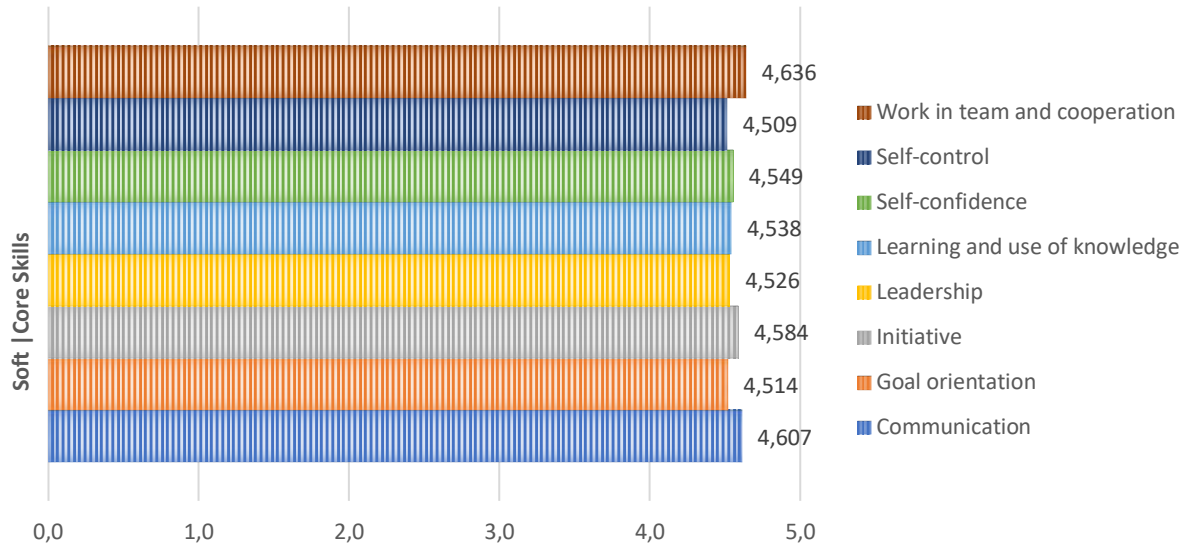
Figure 1: TOP 8 Soft Skills to manage in working life

Font: Afonso, A.P. (2019) CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals

As we can see on the chart below, Work in team and cooperation, Communication, and Initiative are considered the three principal skills at the current position of the respondents.

Even so, all of them have had a score above 4, on a Likert scale from 1 to 5. All of those skills have a strong significance on this dimension.

Chart 1: Significance in current position

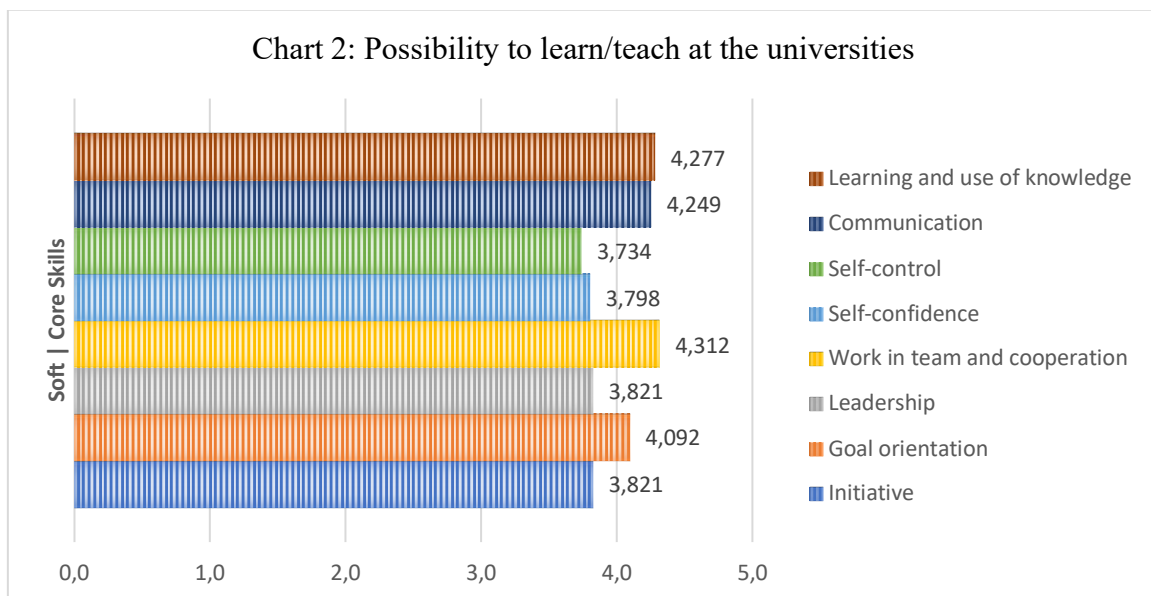


Font: Afonso, A.P. (2019) CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals

As we can see on the chart about the possibility to learn or teach these skills at universities, Work in team and cooperation, Communication, Learning and use of knowledge and Goal orientation are considered the most important skills to learn or teach at universities.

Even so, the rest of them have had a score above 3. All of those skills are considered important and significant on this dimension.

Chart 2: Possibility to learn/teach at the universities

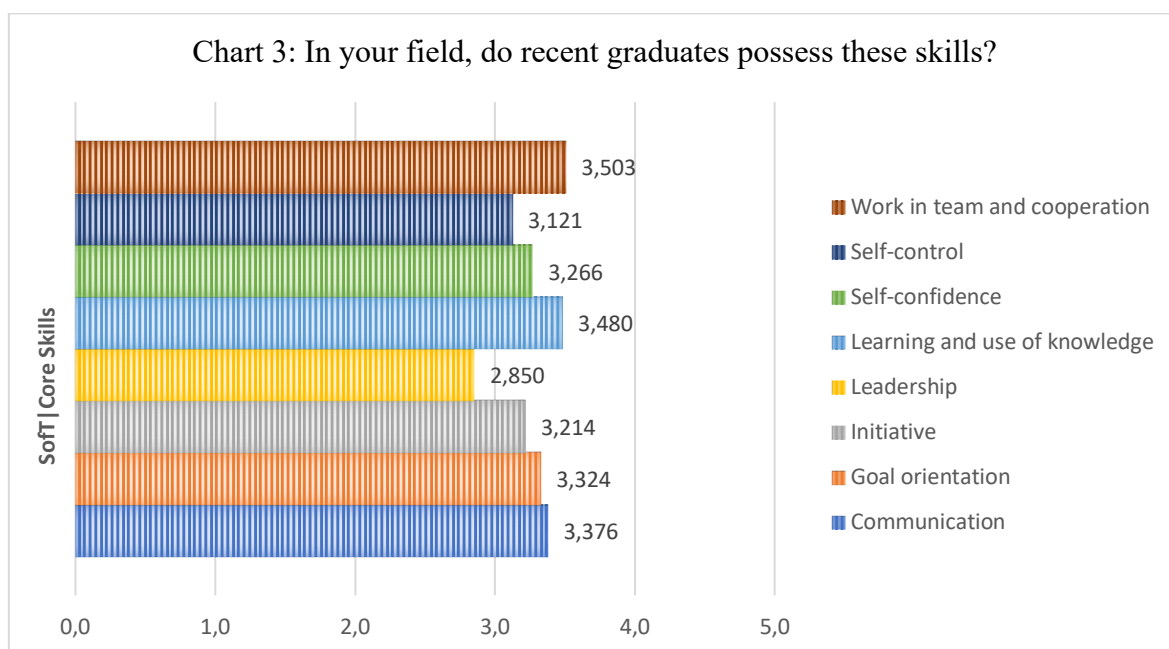


Font: Afonso, A.P. (2019) CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals

As we can see on the chart “In your field, do recent graduates possess these skills?”, Work in team and cooperation, Learning and use of knowledge, Communication and Goal orientation are the skills that the managers consider that the recent graduates can manage easily.

It’s important to refer that most of the responses are on the point 3 of the Likert scale.

Do managers want more from graduates?



Font: Afonso, A.P. (2019) CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals

4. Conclusions and considerations

Considering the results previously presented, the students and the workers from the two countries consider more important for their profession different competences.

While in Finland the top 5 soft skills are Communication, Team work, Initiative and Customer orientation, and Planning and organisation; in Portugal these five top skills are Problem solving, Communication, Time management, Team work and Motivation. From the five skills identified, Initiative and Customer orientation are not considered as essential to the Portuguese respondents, being two of the Finnish Top 5.

Self-confidence, Flexibility and Learning and exploiting new skills are pointed out as also fundamental competences to develop, in Finland. However, in Portugal,

Creativity and innovation, Critical and Structured thinking and Adaptability and flexibility are presented as the fundamental ones. Only the last one, Adaptability and Flexibility, is in the same order of importance given by the respondents in these two countries.

When questioned if these competences can be taught and / or learned opinions differ.

In Finland, managers believe there are skills that are unlikely to be taught in school, such as Self-confidence, Initiative and Customer orientation.

The interviewed Portuguese managers consider that Learning and use of knowledge, Communication, Team work and cooperation, and Goal orientation can be taught and learned in schools, while Self-confidence, Self-control, Leadership and Initiative, are unlikely to be taught and / or learned in school.

Here are points of convergence as to the fact certain skills are not considered as easy to teach and/or learn, such as Self-confidence, Self-control and Initiative.

Some final considerations:

Bastos, et. al (2018), refer that “Whenever piloting new learning environments, it can be expected that all parts have to step out in the blue, take risks, and leave something which was safe and familiar.” (p. 1)

The implementation of new approaches to the learning and teaching methods in both TURKU University (Finland) and at ISCAP (Portugal) by the

BusnesAkademia learning environment is intended (...) offer a holistic approach for a business learning environment and, the creation of “the same pivot environment, available along all the courses, personalized for each student, (...) to form comprehensive professional competencies, the Management Simulation Model (Bastos, et. al., 2018, p. 4).

According to Caggiano (2019) there is a way of understanding training changes at universities:

“both the contents (defined in terms of skills) and the didactic methods (dialogue, knowledge exchange, laboratories,) change, with the consequent overcoming of the net division between disciplinary fields and the achievement of multidisciplinary. (...) Students become active and proactive, with a mastering of skills (rather than knowledge) concerning group work, adaptability, creativity, entrepreneurship, problem solving orientation, soft skills.” (p. 52)

This is the main focus of our discussion: the need to have complete professionals, who combine both hard and soft skills. “As also Negreli states, in the capitalism of knowledge, work tends to become increasingly characterized by the prevailing dimension of “know how to be” compared to that of “know how” (Negreli in Caggiano, 2019, p. 53)

So, the main challenges are related to some aspects, such as:

Are the students willing/prepared to take the active role which is needed in an environment where personalized learning and development of personal skills is promoted?

Are the teachers prepared to work with this new environments where their role is a coach that is willing to support the path of the students in their academic life?

Are the HEI’s prepared to deal with the new era for education?

And, are industry and government prepared to the evolutionary interaction between these three main innovators: universities, industry and government?

This work was supported by the Erasmus+ program of the European Commission under Grant 2017-1- ES01-KA203- 038589 in the frame of the project CoSki21-Core Skills for 21th-century professionals.

5. References

- Bastos, S., Schleutker, Kai, Azevedo, L. (2018). “How to facilitate development of soft skills in business studies? Description of a Portuguese and a Finnish pilot”, EAPRIL, 2018, asjournal.fi/in-english/development-of-soft-skills-in-business-studies/.
- Bastos, S., De Oliveira, H., Azevedo, L. (2016). “How to embrace the new challenges of Education? The Use of an Innovative Methodology in the teaching-learning process, in the in the assessment and in the relation teacher-student vs. student-teacher Based on the Simulator of Business Environment technology”.
- Caggiano, V. (2019). Hard work on soft skills. Teaching and Learning ways to be happy. Roma. Anicia, pp. 17-21).
- Caggiano, V. (2015). Educación emprendedora y el uso de la metáfora: un camino hasta la felicidad, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 4(1), pp. 107-118.
- Caggiano, V., (2012). «Entrepreneurship Education», in F. Mattei (a cura di), La formazione professionale. Scorci storici e problemi aperti, Roma, Anicia, pp. 193-205.

- Costa, N., Martins, I., & Candeias, I. (2010). A avaliação e regulação de desempenho profissional (Vol. Coleção Situações de Formação). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. (2001). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- European Commission (2016). Digital Skills: New Professions, New Educational Methods, New Jobs. ISBN 978-92-76-00668-8, DOI: 10.2759/36058. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ICT Data and Statistics Division (2017). ICT – Facts and Figures 2017. Genève.
- Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris: Les Éditions d'Organization.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rey, B. (2002). As Competências Transversais em questão. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stevenson, H. & Bell, L. (2009). Introduction – universities in transition: themes in higher education policy. In Bell, L., Stevenson, H. & Neary, M. (Eds), The future of higher education. New York: Continuum International Publishing group, pp. 1-16.

A AÇÃO DOS PROFESSORES E O EFEITO NOS RESULTADOS ACADÉMICOS: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA

Bruno César¹, José Matias Alves²

brunomscesar@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Desde o início do século XXI, a aprendizagem dos alunos tem ocupado o centro do debate sobre a escola. Muitos autores problematizam sobre o que os alunos aprendem e como deveriam aprender. Na análise do fenómeno constatamos que são muitas as variáveis intervenientes neste processo; no entanto, não podemos ignorar que o professor é o elemento fundamental em todo o sistema educativo. A questão sobre o que constitui um ensino eficaz tem sido amplamente pesquisada. É um tema alvo de crescente atenção, pois surge como uma forma de melhorar a escola e a aprendizagem dos alunos. Sabemos que o conceito de eficácia é complexo e pouco consensual na forma de medir, no entanto, pretendemos ajudar a clarificar o que é um bom professor e que características têm maior impacto nos resultados académicos dos alunos. A tese centra-se na eficácia docente e procuramos compreender o efeito individual do professor no sucesso dos alunos, usando os resultados dos alunos nos exames nacionais nas disciplinas de Física e Química A, Biologia e Geologia, Português e Matemática A. Por outro lado, procura compreender que características e que métodos instrucionais são aplicados nas aulas pelos professores eficazes. O estudo terá duas fases distintas que se complementarão. A primeira fase do estudo passará por análises estatísticas de dados referentes a alunos de 11º e 12º anos de uma escola privada do Porto, que pretende aferir diferenças nos resultados dos alunos quando agrupados por

professor usando modelos lineares hierárquicos para compreender o efeito do professor nos resultados dos alunos. Numa segunda fase serão inquiridos alunos sobre os seus professores no sentido de aferirmos que características apresentam os professores eficazes com base em 5 domínios (qualificação académica, conhecimentos científicos, relação pedagógica, estratégias de ensino, práticas de avaliação).

Palavras-Chave: ensino eficaz, eficácia do professor, resultados do aluno, gestão de sala de aula.

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

O objeto de estudo é analisar o efeito da ação do professor na promoção das aprendizagens dos alunos e avaliar os fatores mais relevantes que as geram. Importa também avaliar se os professores têm todos o mesmo impacto e procurar compreender a *gramática* que mais influencia os resultados dos alunos.

Usando os exames nacionais como uma referência vamos analisar a influência que os professores têm nos resultados dos alunos. Neste sentido iremos analisar os resultados de alunos do 11º e 12º de uma escola privado do Porto dos últimos 3 anos letivos. A análise efetuada em mais do que um ano, e assim aumentando o número de alunos envolvidos, irá permitir compreender com mais clareza o efeito professor.

2. Estado da arte

Desde o final do século XX, início do século XXI que o aluno passou para o centro do discurso das práticas educativas. Existe uma tentativa de criar uma escola organizada de tal forma que permita que cada aluno seja confrontado com situações aprendizagem fecundas para si mesmo (Perrenoud, 1998). O caminho centrado no aluno leva a que os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativa são mais do que nunca objetivos centrais da política educativa (Verdasca, 2013).

Segundo Formosinho e Machado (2013) as transformações sociais a que temos assistido, nomeadamente com a escolarização massiva, conduziram ao aprofundamento do conceito de educação democrática. Estas transformações exigiram que a

escola se reestruturasse para garantir a igualdade de acesso e de sucesso de todas as crianças e jovens e para garantir que a escola se torne mais eficaz.

Estas transformações levaram também a que a temática do sucesso escolar dos alunos passasse a ser muito pesquisada e comunicada dentro da comunidade científica ligada à educação, sem negarmos, contudo, que o tema reúne uma grande complexidade social e política (Azevedo, 2013).

Não podemos deixar de salientar que o desempenho escolar é um elemento fundamental na análise do impacto de qualquer sistema educativo, quer ao nível do aluno e mesmo na sociedade. Como salienta Verdasca (2009) a orientação para os resultados promovem a consensualização e contratualização de metas relativas de melhoria e de progresso, o que tem levado ao surgimento de vários programas e medidas para atingir a meta do sucesso. É de sublinhar que, na verdade, existe uma multiplicidade de “sucessos escolares”. No entanto, um dos principais desafios das escolas é evitar que a focalização na melhoria dos resultados escolares leve a uma diminuição da fasquia de exigência (Verdasca, 2013).

Neste sentido, a escola “eficaz” deve ser capaz de acrescentar ao aluno competências e conhecimentos que lhe permitem atingir bons resultados, atrevemo-nos a dizer que mesmo independentemente dos seus conhecimentos anteriores. As escolas devem fazer os alunos evoluir.

Quando falamos de sucesso escolar podemos indicar **as funções tradicionais da escola: instruir, socializar e estimular. Quando falamos de Instruir** referimo-nos a transmitir a herança cultural, científica, tecnológica, técnica, artística; ensinar conceitos, métodos, técnicas, desenvolver capacidades (ver, ler, escrever, interpretar, falar, argumentar, escolher, avaliar, decidir...). **O papel de Socializar da escola** visa integrar as jovens gerações numa ordem social livre, justa e participativa. **Por fim cabe à escola Estimular** as capacidades latentes, as vocações e fazer com que cada pessoa dê o máximo de si mesma.

Um ponto a salientar é a ideia inequívoca de que as escolas podem fazer a diferença no sucesso dos alunos, isto é, a linha de investigação sobre eficácia escolar (*School Effectiveness Research*) e o resultado de várias décadas de pesquisa não deixam, segundo Lima (2008), lugar para dúvidas de que as escolas fazem, efetivamente, diferença.

A individualização dos percursos educativos, que se querem de qualidade, constitui o grande desafio da escola portuguesa neste início do século XXI. E é neste desafio que os professores surgem como elementos fundamentais para atingirmos este objetivo (Azevedo, 2013).

Várias áreas do saber como a Psicologia, Educação, Organização e gestão escolar e Sociologia, tem descrito aspetos diversos do ensino e do professor que influenciam a aprendizagem do aluno. Uma educação sem o contributo de professores não parece credível. Os docentes desempenham um papel fundamental ao proporcionarem que as pessoas falem, leiam, escrevam, pensem criticamente e tenham uma vida ética (Ayers, 1995), e mesmo nas pedagogias mais centradas no aluno esta percepção continua válida (Shim, 2008). Já Heyneman (1986) considerava os professores como um fator decisivo para a aprendizagem. Por outro lado, não deixamos de referir que tal como um potencial fator de sucesso, o professor pode ser um promotor de insucesso (Crahay, 2000). Por isso, pensamos tão relevante compreender quais as práticas pedagógicas e escolares que se revelam mais “eficazes” para a promoção das aprendizagens e o sucesso académico.

Na revisão da literatura verificamos que o professor é o elemento-chave nos fatores mais relevantes para o sucesso dos alunos com uma influência, nos resultados dos alunos, que se situa nos 30% (Hattie, 2003), entre eles: a Relação Pedagógica, a Gestão da turma/sala de aula; os Processos metacognitivos; os Processos cognitivos. De acrescentar que as Interações sociais entre os alunos e o professor e o Modo de ensinar na sala de aula também se apresentam como fatores importantes.

Como salientam Wang et al. (1994), Sanders e Rivers (1996) e Sanders e Horn (1998) e outros trabalhos semelhantes, é o professor que mais influencia, positivamente ou negativamente, a aprendizagem dos alunos. Neste sentido podemos falar de um “efeito professor”, como também é designado, o “valor acrescentado” do professor, além do efeito escola. Parece claro a partir destas pesquisas que as práticas dos professores possuem um importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos (Kane et al., 2008) (Hanushek, 2009).

O valor acrescentado por cada professor aos seus alunos é muito significativo quando se comparam os resultados que os alunos alcançam quando têm um “bom” ou um “mau” professor. O professor é o principal (por vezes único) responsável por muitas transformações por que passam os alunos e atendendo ao seu papel de

facilitador, deve possuir conhecimentos abrangentes, como sociais, culturais e psicológicos.

Os bons professores são necessariamente autores, assumindo metodologias de ensino/aprendizagem adaptadas ao contexto de cada turma e em cada aula. A eficácia do professor está associada com o que é capaz de manifestar no interior da sala de aula em interação com os seus alunos.

A aprendizagem é complexa, multidimensional e abarca todas as facetas do indivíduo. E salientamos que os modelos de ensino e de aprendizagem só são realmente eficazes quando enquadrados numa Escola que apresenta um real foco na melhoria dos processos pedagógicos e nos resultados dos alunos (Azevedo, 2013).

É comum usar o ensino “eficaz” como sinónimo de “bom” ensino, mas o que queremos dizer quando se fala de escola, de ensino ou, mais especificamente, de professor eficaz? Quais são as práticas mais “eficazes”? Que práticas pedagógicas podem melhorar o rendimento escolar dos alunos? Tentaremos ajudar a encontrar respostas para esta questão tão complexa e tão importante que é a eficácia do professor.

A atividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar a cada momento da aprendizagem do aluno. Aprendizagem deve ser entendida como “um processo de construção de significados e atribuição de sentido” e o ensino como a “ajuda necessária para que esse processo se realize na direção desejada” (Scheerens, 2004).

Relativamente às características de um bom professor, podemos destacar aspetos que sobressaem estudos consultados: domínio do conteúdo e metodologia; envolvimento e apropriação da realidade dos alunos; e carácter reflexivo do trabalho docente, a relação pedagógica que estabelece e os modos de trabalho pedagógico (com ênfase no trabalho colaborativo). Já segundo Martins (2004), as características que definem um bom professor são: 1) Domínio de conteúdo; 2) Comunicação; 3) Relacionamento.

Se os professores tiverem em conta o tempo de aprendizagem adequado ao ritmo dos alunos, privilegiarem uma interação ativa com os alunos, apresentarem

expectativas elevadas e usarem o reforço positivo, podemos mesmo observar a diferenças entre os professores com base nestes indicadores.

A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. A avaliação é uma componente para a aferição dos resultados e das aprendizagens dos alunos. É importante conhecer a relação entre a avaliação sumativa interna para a avaliação sumativa externa e reconhecer que a preparação ao longo do ano se reflete nos resultados dos alunos nos exames nacionais. Compreendemos que o fenómeno é complexo e que são múltiplos os fatores para o sucesso (ou falta dele) dos alunos, pelo que os resultados dos exames devem também ser vistos neste contexto.

Não podemos ignorar que os exames assumem um papel muito importante na sociedade não pelo que são em termos pedagógicos e educativos, mas pelo que representam na regulação do percurso escolar dos estudantes. Podemos encarar os exames nacionais como um processo de regulação de todo o sistema educativo e de credibilização social das aprendizagens escolares. Como refere Landsheere (1979) os exames são um dos instrumentos de avaliação. Estes podem servir como uma prova de resiliência, de fator de sistematização de conhecimentos e fator de alguma igualização em relação à grande variabilidade de sistemas produtores das avaliações internas.

A avaliação com a sua complexidade e contradições implica um olhar aberto e necessariamente plural. A avaliação não existe sem contexto e é sempre uma resposta ao contexto social em que se insere (Barlow, 1992). As ideias sobre a avaliação são produtos de um tempo histórico e é nessa medida que devem ser olhadas e compreendidas (Reuchelin, 1974).

O processo educativo tem que ser avaliado por alguém, e esse julgamento deve ser sustentado por uma “avaliação institucional”, como refere Bolívar (2012), para tornar-se mais do que uma simples apreciação subjetiva e para fundar decisões de seleção de orientação ou de prestação de conta à sociedade. Sem um método de avaliação infalível é preferível um olhar externo que ao menos introduza alguma objetividade no processo e assim clarificar alguns aspetos do trabalho realizado pelos professores e alunos.

3. Problema de investigação, questões e objetivos

É minha convicção que na área da educação trabalhamos com a suposição absurda de que todos os professores são iguais, o que evidentemente não é verdadeiro. Não é uma suposição real para nenhuma criança, pai, diretor e mesmo entre colegas professores.

Esta suposta igualdade impede uma verdadeira melhoria em todo o sistema de ensino. Todas as outras profissões procuram reconhecer a excelência, a profissão de professor não pode ser diferente.

Portanto, sugiro que nos concentremos na maior fonte de variação que pode fazer a diferença - o professor. Existe alguma reticência em identificar essa excelência com medo de que os outros possam ser considerados não excelentes. E recompensamos principalmente pela experiência, independentemente das qualidades do desempenho profissional, como se o tempo fosse um indicador de um desempenho progressivamente melhor.

O problema que me proponho estudar teve, assim, motivações pessoais e profissionais, acrescida, de uma percecionada relevância social e educacional:

- O que é um bom professor: que características do professor têm maior impacto nos resultados académicos e nas disposições dos alunos face à aprendizagem?
- O efeito do professor é igual nos diferentes grupos de proficiência dos alunos?
- Quais são as práticas mais “eficazes”, considerando as 3 funções básicas da escola?
- Que práticas pedagógicas podem melhorar o rendimento escolar dos alunos?

4. Descrição detalhada do projeto

Este estudo assume um caráter iminente quantitativo onde iremos procurar aferir os tipos (características) de professor dos docentes intervenientes através de um questionário aplicado aos alunos. Iremos analisar os resultados de aprox. 1000 alunos e aprox. 40 Professores.

No questionário aos alunos queremos analisar as seguintes dimensões: clima de sala de aula, percepção multidimensional das interações em sala de aula, respeito pelos estudantes, motivação e autoeficácia, resultado das aulas.

Iremos realizar análise documental das pautas dos resultados para comparar resultados dos alunos, no 11º a Física e Química A e Biologia e Geologia no 12º ano a Português e Matemática A, por professor. No sentido de perceber a influência do professor iremos cruzar os resultados dos exames (11º e 12º anos) dos alunos nas diferentes disciplinas para aferir sobre diferenças entre professores – coortes de alunos;

Para análises mais robustas iremos estabelecer níveis de desempenho de cada turma para tentar compreender o efeito turma nos diferentes níveis de desempenho para cada professor.

Como compreendemos a existência de flutuações nos resultados dos exames nacionais também iremos ajustar os resultados dos alunos à diferença para os resultados nacionais a fim de tentar reduzir a variação sobre a dificuldade dos exames. Por outro lado, reconhecemos a implementação generalizada das explicações na comunidade estudantil, e que é um elemento que poderá afetar a leitura dos dados pelo que iremos controlar esta variável.

Aprofundando um pouco do ponto de vista da análise estatística salientamos que iremos usar estruturas multinível ou estruturas hierárquicas. A modelação multinível tem sido bastante usada na análise e interpretação dos dados em avaliação educacional.

Esta classe de modelos funciona na base de quatro condições: linearidade, normalidade, independência entre os elementos que compõem a amostra e homocedastidade.

Neste tipo de análise cada nível é uma regressão representada pelo seu modelo específico, determinando o valor de relação entre as variáveis.

Segundo Ferrão e Fernandes (2003) as vantagens apontadas para a utilização de modelos multinível são: Possibilita a obtenção de estimativas eficientes dos parâmetros da regressão; Leva em conta a informação sobre a estrutura de agrupamento dos dados; Permite o uso de variáveis explicativas medidas em diferentes unidades de observação estatística e hierarquicamente estruturadas,

permitindo ao investigador a exploração detalhada do impacto e da contribuição de cada nível para a variabilidade da variável resposta e possibilita o estabelecimento de listas comparativas do desempenho.

5. Referências

- Ayers, B. (1995). *To Become a Teacher: making a difference in children's lives*. New York: Teachers College Press.
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. Matias Alves (Eds.), *Melhorar a Escola --- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Crahay, M. (2000). *L'École peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Larcier.
- Ferrão, M. E., & Fernandes, C. (2003). *O efeito-escola e a mudança-dá para mudar? Evidências da investigação brasileira* (Vol. 1). Retrieved from <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.pdf>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Matias Alves & J. Machado (Eds.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Hanushek, E. (2009). Teacher Deselection. In D. Goldhaber & J. Hannaway (Eds.), *Creating a New Teaching Profession*. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Heyneman, S. (1986). *The Search for School Effects in Developing Countries*. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute.
- Kane Douglas O Staiger, T. J., Los Angeles Steve Cantrell, in, Fullerton, J., Bartell, T., White, J., Daley, G., ... Staiger, D. O. (2008). *Nber working paper series estimating teacher impacts on student achievement: an experimental evaluation Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation*. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w14607>

- Landsheere, G. (1979). *Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martins, M. M. (2004). *Uma crise nas instituições*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação. Da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Reuchelin, M. (1974). Problèmes d' évaluation. In M. Debesse & G. Mialaret (Orgs.), *Traité des sciences pédagogiques*, vol. IV. Paris: PUF
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. In *Assessment Center Journal of Personnel Evaluation in Education* (Vol. 12). Kluwer Academic Publishers.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Shim, S. H. (2008). A Philosophical Investigation of the Role of Teachers: a synthesis of Plato, Confucious, Buber and Freire. *Teaching and Teacher Education*, 24, 515–535.
- Verdasca, J. (2009). Dossier: em busca do sucesso escolar. In *No terreno O Projecto TurmaMais: reagrupar sem segregar e melhorar resultados*. (pp. 32–35). Noesis.
- Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In J. Matias Alves & J. Machado (Eds.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, D. (1994). What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, (51(4)), 74–79.

A MIGRAÇÃO DE ALUNOS DE ESCOLAS ESTATAIS PARA ESCOLAS PRIVADAS EM PORTUGAL

Ana Narciso Gomes¹, José Matias Alves²

ana.n.gomes@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

As estatísticas da educação em Portugal, dos anos de 2007 a 2017, indiciam que alunos que frequentam escolas estatais mudam durante o ensino básico para escolas privadas. Para compreender este fenómeno, importa começar por distinguir o conceito de escola pública e o de escola estatal. A propriedade e administração da escola, quando do Estado, definem a escola estatal. Mas será a prestação de serviço público de educação, por instituições estatais ou privadas, que definem a escola como pública. O serviço público de educação, por sua vez, traduz-se na oportunidade de acesso a todos os alunos à escola que, sendo estatal ou privada, concretiza o projeto educativo da sociedade, cumprindo as finalidades da educação. Em Portugal, a evolução do sistema educativo tem-se caracterizado por uma intervenção forte do Estado na administração da educação. Embora nas últimas décadas se tenha assistido a alguma tendência descentralizadora da ação do Estado, as iniciativas políticas têm sido pouco duradouras e, na prática, originam mais desconcentração administrativa do que real descentralização. Este fenómeno é revelador da concepção de serviço público de educação como serviço prestado pelo Estado. A regulação estatal pode, por um lado, ser garante do cumprimento de um projeto educativo societário, salvaguardando em simultâneo o interesse público da educação. Mas pode também constituir-se, quando pesada, como obstáculo à

concretização de projetos educativos mais locais e mais ajustados às necessidades e expectativas dos alunos e suas famílias. O serviço público de educação, em Portugal, é conceptualizado como sendo o prestado nas escolas estatais, gratuitas e, portanto, de livre acesso a todos os alunos. Mas esta gratuitidade e universalidade pode não representar uma verdadeira equidade nas oportunidades de acesso à educação. A sê-lo, a escola estatal em que cada aluno é colocado seria a escola onde permaneceria até terminar os seus estudos, tendo nela a oportunidade de concretizar as suas aspirações.

Palavras-Chave: serviço público de educação, escola pública, finalidades da escola, liberdade de escolha da escola.

1. Problemática e objetivos

Entre 2007 e 2017, de acordo com os dados do Pordata, uma média de 23 448 alunos frequentou o ensino secundário – via ensino – em escolas privadas. Este número representa cerca de 12% da média total de alunos a frequentar este nível e modalidade de ensino, que foi de 200 407 alunos (www.portadata.pt).

As estatísticas mostram, para os mesmos anos, que a percentagem média de alunos a frequentar o ensino básico regular em escolas privadas, em relação ao total de alunos a frequentar este nível e modalidade de ensino, aumenta a cada ciclo, de 11,7% no 1º ciclo para 14,3% no 3º ciclo.

Estes dados evidenciam que algumas famílias optam inicialmente pela escola estatal, mas mudam essa opção ao longo do ensino básico, muitas delas mantendo essa opção no ensino secundário. E ainda que haverá um número considerável de famílias dispostas a abdicar de parte do seu rendimento mensal para financiar a opção de uma escola privada para os filhos.

Que razões levarão, então, as famílias a optarem por escolas privadas não financiadas, pagando propinas, em detrimento da escola estatal, isenta desse pagamento?

A resposta a esta pergunta traz a necessidade de:

Compreender a educação como bem de interesse público e o conceito de escola pública.

Clarificar as finalidades da escola, relacionando-as com os conceitos de equidade e justiça social.

Compreender a liberdade de escolha da escola na sua relação com as finalidades da escola, com o conceito de escola pública, com o papel do Estado na administração do sistema educativo e com as expectativas e desejos dos alunos e suas famílias.

2. A natureza pública da educação

Do sistema educativo português fazem parte as escolas de que o Estado é proprietário, e cuja administração está sob a sua alçada, e as escolas criadas por iniciativa da sociedade civil, propriedade de privados. Quando se fala em escolas privadas, o entendimento é de que se fala destas últimas. Já quando se quer referir as primeiras, é comum falar-se em escolas públicas. Ora, como afirma Enguita (1999, p. 76) “deve distinguir-se entre escola pública e escola estatal: a primeira estará ao serviço do interesse público; a segunda, subordinada aos desígnios do Estado ou do governo”.

O sistema educativo português inclui escolas estatais e escolas privadas que, prestando um serviço público de educação, relevante para a constituição e o funcionamento da sociedade, serão então escolas públicas. Formosinho (2005) refere que: “A atividade administrativa pública visa satisfazer um conjunto de necessidades comuns fundamentais para a vida da coletividade, geralmente nos domínios da segurança, da educação e do bem-estar” e que, não sendo apenas o Estado a exercer esta atividade, “também exercem administração pública [...] entidades particulares, como os colégios privados” (p. 21).

Também sobre a capacidade de o serviço público ser prestado por entidades não estatais, Oliveira Martins diz “o Estado moderno deixou de ser o alfa e o ómega da vida política – é muito mais um mediador, a partir da noção cada vez mais relevante de subsidiariedade. Deste modo, a noção de serviço público ultrapassa a distinção entre público e privado, entre estatal e particular” (Martins, 2014, p. 494).

Formosinho (2005) identifica não só a necessidade de a educação atender à maioria da população, mas também às minorias, e ainda como a educação serve propósitos sociais, que justificam o seu interesse público. O autor refere (*idem*, p. 38) que as

escolas “concretizam uma atividade educativa societária, exercida em âmbito nacional, que veicula o projeto básico da sociedade para a educação da geração jovem” e ainda que as “escolas que veiculam o projeto da sociedade não são de mero interesse privado, são escolas de interesse público”.

Entende-se, então, que não é a distinção entre quem detém a escola – Estado ou privados – que qualifica a natureza pública da educação. Esta vem, antes, do facto de a educação ser considerada um serviço de interesse público, pela importância e benefício que tem para a sociedade, ao traduzir a concretização de um projeto nacional de educação dos jovens.

3. Do quase-monopólio estatal e da livre escolha

Em Portugal, o movimento de alargamento da escola ao longo do século XX – a possibilidade, e a decorrente obrigatoriedade, de todos frequentarem a escola, materializou-se sobretudo na construção de escolas pelo Estado e no alargamento do número de anos de escolaridade obrigatória. Concebeu-se um sistema de educação que ao mesmo tempo que reconhece à sociedade civil a possibilidade de criar escolas, assenta em lógicas de centralização estatal e de quase-monopólio estatal, considerando-se ser esta via a que melhor garante a educação como serviço de interesse público.

Mário Pinto situa esta centralidade do Estado desde tempos bastante anteriores à democratização do ensino, afirmando sobre o sistema educativo português: “desde o despotismo iluminado, viveu continuamente em regime autoritário de Estado-educador” (Pinto, 2008, p. 30) e ainda que “não se libertou do monopólio estatal que o domina secularmente” (*ibidem*, p. 31).

O peso do Estado na prestação do serviço público de educação em Portugal, manifestado por estas duas características – administração centralizada e quase-monopólio, tem trazido desde o final do século XX dois grandes temas para o debate sobre a educação. O primeiro, as ineficácias e ineficiências do sistema educativo como consequência da sua administração centralizada. O outro, a livre escolha da escola, não pela inexistência de escolas privadas, mas porque o sistema não permite igualdade no acesso a estas, ficando essa opção disponível apenas para as famílias que podem pagar essa escolha.

As críticas à administração centralizada do Estado, estendidas a todas as áreas de atuação estatal, desencadearam medidas de política educativa, mais ou menos reformadoras, no sentido de dar maior autonomia às escolas. Contudo, essa autonomia, decretada, não criou necessariamente melhores escolas.

Segundo Benavente, Costa e Grácio (1989), condição necessária para haver uma verdadeira reforma será a criação de condições que garantam a sua continuidade: “a reforma ou será permanente ou acabará por se resumir a uma série de medidas de natureza quase exclusivamente administrativa [...] que ficarão longe das expectativas de mudança de fundo entretanto suscitadas” (pp. 159-160). E em Portugal, os sucessivos governos têm feito exatamente isso: implementam medidas potencialmente reformadoras da educação, mas sem continuidade. Cabral e Alves (2016) apresentam uma síntese das políticas educativas entre 1995 e 2015, indicadora das alterações governativas, e ideológicas, frequentes, tornando-se um obstáculo a uma verdadeira reforma da educação, pela falta da tal continuidade referida por Benavente, Costa e Grácio.

Se, por um lado, a frequente alteração do sentido da mudança na governação da educação não permite uma verdadeira reforma, por outro tem ainda a faculdade de perpetuar nas escolas e nos atores escolares, sobretudo nos professores, a ideia de que nada é continuado, nada justifica o envolvimento e a implicação na mudança e na melhoria, porque pouco tempo depois tudo muda outra vez. Esta falta de implicação é um obstáculo à mudança e à melhoria, e vai contribuindo para a continuidade da desresponsabilização dos professores perante as autonomias que a escola vai conquistando. Enguita (1999) aponta a pouca responsabilidade com que muitas vezes as escolas, e os professores, usam essa autonomia, agindo no seu próprio interesse, e não no dos alunos. Mantendo-se, assim, muitos dos problemas pré-existentes a estas tentativas reformistas da educação.

Enquadrando a liberdade de escolha da escola também na reforma do papel do Estado, Barroso, Afonso, Levin e Cardoso (2003) referem como, no final do século XX, as ideologias neoliberais e neoconservadoras levaram vários países a procurar “alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado” (p. 19).

Os mesmos autores colocam a discussão sobre a escolha da escola pelos pais num plano não só ideológico, mas também relativo à natureza pública ou privada da educação: “a educação é um ‘bem comum’ – público, ou um ‘bem de consumo’ – privado?” (*ibidem*, p. 89), sendo para os defensores da escolha um bem privado, para os opositores um bem público.

Considera-se, contudo, que esta distinção terá uma raiz ideológica. Considerar a educação como um bem público não significará que os pais estão ausentes das tomadas de decisão educativas, ou escolares, para os seus filhos, mas antes que o interesse comum, público, dessas decisões se sobrepõe ao interesse privado dos pais. Já o inverso, admitirá o interesse público da educação, mas subordinado ao interesse privado de cada família.

O desejo de que a equidade esteja presente no sistema educativo é um dos pontos que mais distancia defensores e opositores da liberdade de escolha da escola.

Para os opositores, a livre escolha leva a uma maior segregação dos alunos. Por um lado, as famílias socialmente mais bem posicionadas saberão escolher bem a escola, enquanto as famílias de estratos sociais mais baixos não saberão aceder à informação que lhes permita escolher bem. Por outro lado, a livre escolha da escola conduzirá, num efeito pernicioso, à seleção dos alunos por parte da escola.

Já os que defendem a escolha, consideram que a equidade é garantida por permitir que qualquer família possa escolher qualquer escola, numa real igualdade na oportunidade de acesso à escola.

A escola tem hoje finalidades mais complexas das que tinha na sociedade pós-industrial: é garante da democracia e da equidade, promotora da cidadania ativa, meio para a qualificação profissional, para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento inovador e sustentado da sociedade, é promotora da inclusão e promotora da educação ao longo da vida. É a escola do saber, do saber ser, do saber estar e do saber fazer, que promove a transmissão de saberes culturais, a integração na sociedade, a justiça social, a competência de aprender ao longo da vida, o pensamento crítico e a capacidade de inovar (Canário, 2005; Carneiro, 2004; Crahay, 2000; Sahlberg, 2015; Sarramona, 2004; Sousa, Gomes, Montero, Pereira, & Pedroso, 2016).

A escola pública, de todos e para todos, tem, como afirma Sahlberg (2015), de oferecer “a todos a oportunidade de realizarem as suas intenções e sonhos através da educação” (Sahlberg, 2015, p. 62). Seja do Estado ou de iniciativa privada, é pública a escola que oferece esta oportunidade, a todos os alunos.

4. Referências

- Alves, J. M., & Cabral, I. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar - ensaios síntese. In *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos e possibilidades*. (pp. 157–179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (org), Afonso, N., Levin, H. M., & Cardoso, C. M. (2003). *A escola pública regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA Editores.
- Benavente, A., Costa, A. F. da, & Grácio, S. (1989). A reforma do ensino: um processo social. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 6, 157–167.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Crahay, M. (2000). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Enguita, M. F. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogia*, (nº 284), 76–81.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 13–52). Porto: ASA.
- Martins, G. D. (2014). Bem Comum. Público e/ou Privado? *Análise Social*, 211, 493–496.
- Pinto, M. F. de C. (2008). *Sobre os direitos fundamentais de educação: crítica ao monopólio estatal na rede escolar*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sousa, H. D. de (dir.) (2016). Atas da 1.a Conferência IAVE Avaliar para aprender: contributos para uma cultura de avaliação. Retrieved from http://iave.pt/np4/file/255/Atas_1._Conferencia_lave.pdf

AS LÓGICAS SUBJACENTES À SELEÇÃO DAS LIDERANÇAS ESCOLARES INTERMÉDIAS

Ana Gomes¹, António Oliveira², Lília Vicente³, Rui Castro⁴

ana.n.gomes@gmail.com, antoniomfoliveira@gmail.com, lmlsvv@gmail.com, rfcastro8@gmail.com

^{1 2 3 4} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

As lideranças escolares intermédias e, em particular, os Coordenadores de Departamento são, à luz do atual modelo de gestão das escolas, uma das chaves para o sucesso ou insucesso da liderança da escola. O processo de escolha dos referidos Coordenadores, ainda que obedecendo, naturalmente, aos normativos legais, é passível de um vasto leque de critérios permitindo ao diretor e aos professores alguns graus de liberdade. Pretende-se com este estudo avaliar quais esses critérios e a respetiva utilização por parte de professores e diretores. Para a prossecução dos trabalhos foram realizadas entrevistas aos diretores de duas unidades orgânicas (UO), uma na região de Lisboa e Vale do Tejo e outra na região Norte. Foram ainda realizados inquéritos online aos professores das respetivas UO.

Palavras-Chave: lideranças pedagógicas intermédias, coordenadores de departamento, critério de nomeação formais e informais.

1. Revisão de literatura

Nos últimos 50 anos, o sistema de ensino em Portugal foi alvo de múltiplos ajustamentos impostos por exigências sociais e políticas, seja a nível nacional ou internacional.

Exemplo disso é a vasta legislação produzida desde 1974, nomeadamente no que respeita ao modo como a escola é organizada e gerida. Efetivamente, assumindo-se esta como um espaço de serviço público, cujo objetivo primeiro é, a par de fazer os seus alunos “apropriarem-se do saber, ou melhor, fazê-los aprender alguma coisa” (Roldão, 2005), desenvolver neles competências que lhes permitam enfrentar os desafios impostos pelos mercados de trabalho nas modernas sociedades em permanente mutação.

Com o objetivo de responder a estes desafios, do ponto de vista conceptual, nas últimas décadas a liderança das organizações educativas tem sido descrita como uma liderança que se pretende seja educativa e pedagógica. Costa e Castanheira (2015) salientam ainda que esta não se coaduna com uma visão estritamente burocrática ou tecnocrata da liderança. Mais do que servir propósitos normativos, que também deverá servir, uma verdadeira liderança educativa e pedagógica será aquela que contribui para o desenvolvimento da organização escolar, em todas as suas dimensões, sendo “participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade” (Costa & Castanheira, 2015, p. 27).

Importa começar por caracterizar a organização escolar. Como lembram Costa e Castanheira (2015, p. 26), as organizações escolares têm uma missão específica – educativa – e são “*debilmente articuladas*, sujeitas a processos de *conflitualidade de interesses* e de *luta pelo poder*, dispondo de *práticas ritualizadas*, de *cerimónias de fachada* e de *hipocrisia*, ou mesmo contextos marcados pela *anarquia*, pela *desordem*”. Ou, como as designa Weick (1976, p. 4), “*loosely coupled systems*”, porque compostos por “elementos que estão de alguma forma interligados, mas em que cada um retém alguma identidade e separação, sendo que essa interconexão pode ser circunscrita, pouco frequente, fraca nos seus efeitos mútuos, sem importância e/ou lenta a responder”, atribuindo dessa forma alguma inconstância e fragilidade às relações que se estabelecem entre as diversas estruturas pedagógicas que compõem a organização escolar.

Os conceitos a que Costa e Castanheira recorrem na caracterização que fazem das organizações escolares, e que destacam em itálico (mantido na citação aqui feita), apontam para um contexto organizacional que pode ser propício ao surgimento de lideranças nas escolas que sirvam não só os propósitos da organização escolar, mas também outros, mais pessoais, de vários dos seus atores. Pode, assim, acontecer que os cargos de liderança intermédia sejam ocupados não por aqueles que reúnem os requisitos para tal, mas por aqueles que melhor possam servir as linhas de atuação desenhadas pelo órgão diretivo.

Apesar dos sucessivos normativos legais a que acima se aludiu, um fio condutor manteve-se relativamente à governação da escola pública, a qual assenta em três estruturas – o conselho diretivo/executivo ou diretor, o conselho pedagógico, e o conselho administrativo – nas quais têm assento docentes, discentes e pessoal não-docente (Machado, 2015).

Em 1998, um novo órgão emergiu com o propósito de abarcar uma maior diversidade de agentes da comunidade educativa – a assembleia de escola – mais tarde renomeada para conselho geral (Machado, 2015).

Dessa organização interna fazem parte as chamadas estruturas de gestão pedagógica intermédia consubstanciadas em coordenações (de departamento curricular; de diretores de turma; de estabelecimento; de projetos;...) que mais não visam do que concorrer para a operacionalização das linhas de atuação estabelecidas nos documentos orientadores da escola, designadamente o Projeto Educativo, o Plano Anual e Plurianual de Atividades, o Projeto de Intervenção, o Plano de Ação Estratégica, a Estratégia de Educação para a Cidadania (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, 2008).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o conselho pedagógico passa a ser por excelência o órgão dos líderes intermédios como refere Machado (2015). Na sua composição atual incluem-se os coordenadores de departamento que nele têm assento obrigatório, sendo eleitos pelos professores do departamento de entre um grupo de 3 professores nomeados pelo diretor com o objetivo de colaborarem “com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o

trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, 2008, art.º 42º, n.º1).

É importante salientar o facto de que, apesar de no estudo de Costa e Castanheira (2005) a liderança das organizações educativas ter sido apontada como um fator importante na promoção da melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos, estes autores chamam a atenção para a evidência de os ocupantes de cargos de gestão das escolas poderem não ser líderes, da mesma forma que as escolas podem ter líderes que não exercem nenhuma função de gestão. Contudo, o sucesso da organização educativa, a sua melhoria, precisa da conciliação destes dois conceitos: é necessário que os gestores pedagógicos exerçam também uma liderança educativa e pedagógica (Costa & Castanheira, 2015, pp 27-28).

Acresce que não obstante a lei estabelecer os requisitos a que os docentes devem obedecer para serem elegíveis para o desempenho do cargo de coordenador de departamento (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, 2008), a mesma não refere qual o perfil funcional desejável para esse exercício. De facto, são omissas quaisquer referências a competências essenciais tais como de liderança, comunicacionais, supervisas, que desse modo parecem ser relegadas para plano de menor relevância cumpridos que estejam os requisitos previstos na lei¹.

Numa investigação no âmbito da liderança escolar feita à realidade de 12 agrupamentos de escolas da região norte de Portugal, Machado (2015) encontrou evidências de outras organizações de professores, originando consequentemente novas lideranças intermédias, seguindo o princípio das equipas educativas apresentado em 1998 por Formosinho, sendo que esse agrupamento de professores visa promover o trabalho colaborativo entre docentes.

Efetivamente, entende-se que essa colaboração é mais eficaz quando surge espontaneamente no seio dos professores do que quando lhes é imposta, situação que mais não configura do que uma mera aparente colaboração com o objetivo de dar resposta a uma determinada diretriz. Esta visão pressupõe que os membros de um grupo específico se identifiquem com os propósitos de constituição do mesmo e para ele contribuam ativamente.

¹ art.º 43º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Assim, nas lideranças que emergem desta forma, numa lógica *bottom-up*, a tomada de decisão é uma função partilhada por todos os elementos do grupo e não apenas uma responsabilidade do seu coordenador formal. No entanto, este deve ser detentor de um conjunto de competências – como sejam a aptidão para conduzir as reuniões, a devida preparação da documentação necessária, a capacidade para transformar situações adversas em desafios que alavanquem a mudança, e qualidades pessoais e humanas – que lhe permitam gerir as diferentes sensibilidades presentes no seu grupo de trabalho bem como as idiossincrasias de cada membro.

Contudo, numa investigação que procura relacionar as lideranças intermédias com a avaliação de docentes, Ramalho (2014) encontra evidências de novas lideranças intermédias que, ao contrário das referidas por Machado (2015), surgem de uma lógica *top-down*, ao serem indicadas pelo diretor, com objetivos essencialmente relacionados com a avaliação do desempenho docente.

Ainda no que respeita à designação de docentes para o cargo de coordenador de departamento, Sequeira (2018, s.p.), num estudo sobre a importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas afirma que “o que à partida poderia sugerir a consubstanciação da designação dos coordenadores de departamento, dada a regulamentação que há neste âmbito pode, também, levantar algumas perplexidades”. No entanto, segundo ele a mais notória parece estar no facto de o diretor da escola objeto de estudo propor para o cargo os docentes que denotam competências no âmbito gestão e supervisão pedagógica. Perante tal conclusão não fica claro onde reside a ‘perplexidade’ referida pelo autor posto que deste estudo parece sobressair a ideia de que a designação dos docentes para os cargos de coordenação das estruturas pedagógicas intermédias assenta sobretudo no facto de o diretor neles reconhecer “capacidades e competências para continuar a desempenhar o cargo” ou então ter “um trabalho continuado na escola que leva a que todos reconheçam competência e capacidade de trabalho”, parecendo assim seguir uma estratégia de compensação de lacunas da própria lei.

Importante para as designações ao cargo de coordenador de departamento feitas pelos diretores das unidades orgânicas poderiam ser igualmente as perceções que os docentes têm sobre o perfil que deve apresentar o coordenador do seu

departamento, pois de acordo com Alves *et al.* (2009) essas podem/devem vir a configurar um contributo importante para “a regulamentação interna das principais características que devem constituir o perfil dos detentores desses cargos”, isto é “o perfil de competências capaz de legitimar o coordenador (...) mais adequado ao funcionamento e cultura organizacional de cada escola/agrupamento” (p. 3689) no sentido de melhor desempenhar as funções inerentes ao cargo.

Será, então, desejável que os gestores da escola sejam igualmente líderes, uma vez que a estrutura de gestão da escola deve ser composta por quem evidencie competência no exercício da liderança pedagógica.

Da literatura consultada foi possível compreender que se é certo que qualquer diretor de UO do Estado é obrigado, pelo princípio da obediência, a cumprir o que a lei prescreve, não é menos certo que ele pode fundamentar as suas nomeações em conceitos nada desprovidos de subjetividade.

Estes conceitos, pese embora a subjetividade com que possam ser entendidos pelos atores escolares, devem, então, constituir-se como os critérios que devem estar presentes na nomeação pelos diretores dos candidatos ao cargo de coordenador de departamento.

A tabela seguinte elenca esses critérios, agrupados em dimensões específicas da gestão e liderança escolar:

Tabela 1: dimensões e categorias de critérios.

DIMENSÕES	CATEGORIAS (CRITÉRIOS)
Competências de gestão	Organização
	Avaliação de desempenho
	Comunicação
Liderança pedagógica	Competências de supervisão pedagógica
	Operacionalização das linhas de orientação da direção
	Trabalho colaborativo
	Gestão de conflitos
Reconhecimento pelos pares	Trabalho continuado na escola
	Competência reconhecida
	Capacidade de trabalho reconhecida

2. Metodologia e amostra

A fim de responder à questão e sub-questões desta investigação, foi adotada uma metodologia mista de análise quantitativa e qualitativa.

Foi desenhado um questionário para ser administrado a professores com o objetivo de perceber quais as suas perceções relativamente aos critérios adotados pelo diretor na nomeação dos candidatos a coordenador de departamento, bem como quais os critérios considerados relevantes para cada um dos respondentes no momento da eleição do seu coordenador, tendo os resultados sido tratados estatisticamente.

A escolha pelo questionário deveu-se ao facto de ser um instrumento que permite recolher informação de forma rápida e sistematizada de uma amostra vasta (Günther, 2003).

Foi desenhado um questionário *online*, adaptado a partir de “*Questionário aos Professores do Departamento*” (Vilas-Boas, 2012) composto por duas baterias com uma escala de respostas de Likert de 5 pontos: a primeira com dezasseis itens e que visa perceber as perceções dos professores relativamente aos critérios adotados pelo diretor na nomeação dos três candidatos à eleição de coordenador de departamento; e a segunda com catorze itens procurando perceber quais os critérios mais importantes para os professores na eleição do seu coordenador. A legenda dos 5 pontos da escala de Likert é a que se segue para a primeira bateria:

- 1 - *discordo totalmente*
- 2 - *tendo a discordar*
- 3 - *não sei ou não tenho opinião*
- 4 - *tendo a concordar*
- 5 - *concordo totalmente*

e a seguinte para a segunda bateria:

- 1 - *discordo totalmente*
- 2 - *tendo a discordar*
- 3 - *neutro*

4 - tendo a concordar

5 - concordo totalmente

Adicionalmente, foram colocadas questões para recolher informação sociodemográfica dos respondentes.

Foi também elaborado um guião de entrevista a ser administrada a diretores de duas Unidades Orgânicas, com o propósito de perceber quais os critérios adotados por estes na nomeação dos três professores candidatos a coordenador de departamento.

Este guião é composto por quatro blocos de questionamento: um primeiro visando a legitimação da entrevista; um segundo com o qual se pretende fazer a caracterização académica e profissional dos entrevistados; um terceiro que tem como objetivo perceber qual a importância atribuída pelo diretor às lideranças intermédias, nomeadamente, ao coordenador de departamento; e um último, para finalizar a entrevista, dando ao diretor a possibilidade de acrescentar algo ou abordar algum tema que entendesse pertinente.

Os procedimentos obedeceram à Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014) e ao Código de Ética e Conduta da Universidade Católica Portuguesa.

A amostra desta investigação foi de conveniência. Foram contactados dois diretores de UOs situadas em diferentes áreas geográficas – uma na região Norte, e a outra na região Lisboa e Vale do Tejo – a quem foram feitas as entrevistas e que divulgaram o questionário, eletronicamente, pelos professoras das suas UOs.

As entrevistas foram conduzidas em semanas consecutivas por dois pares constituídos por dois autores deste artigo cada, que se deslocaram às UO's dos respetivos diretores. Consecutivamente, foi feita a transcrição de ambas as entrevistas e a análise de conteúdo foi realizada pelos quatro autores deste artigo harmonizando critérios de categorização.

Foram rececionados vinte questionários corretamente respondidos e considerados válidos, aos quais foi feita análise estatística descritiva de cada um dos itens das baterias de questionamento.

3. Análise de entrevistas

Os diretores entrevistados possuem ambos formação na área da administração escolar bem como muitos anos (mais de 20) em funções diretivas e em diferentes modelos de gestão.

A liderança e a gestão são os aspetos considerados como mais relevantes no desempenho da função do diretor. O D01 refere a liderança como sendo para si o primordial, ainda que o reconheça que as funções de gestão corrente muitas vezes a ela se sobreponham, tornando o cargo com um pendor mais administrativo, enquanto o D02 destaca a gestão dos interesses individuais dos professores com os interesses coletivos dos alunos e das suas aprendizagens como o aspeto a que dá maior relevo.

Quando interrogados sobre o papel das lideranças intermédias das suas UOs, o D01 assumiu prontamente considerá-las como o seu ‘braço direito’, justificando essa perceção pelo facto de, ao terem assento numa série de órgãos (Conselho Pedagógico, Departamento, Conselhos de Turma, Grupo Disciplinar), serem os indivíduos mais bem informados sobre o que se passa na escola. O diretor D02, contudo, é menos assertivo na sua resposta, começando por referir que a formação não é garante de que o coordenador de departamento tenha o perfil adequado. No que respeita à orgânica da sua UO, o perfil funcional dos seus coordenadores de departamento parece incidir no apoio à direção, afirmando que funcionam como interlocutores entre os professores e a direção e que são responsáveis pela nomeação dos subcoordenadores. Declara também que, não obstante ser da sua competência a avaliação dos docentes, a maioria utiliza o previsto na lei para delegar essa tarefa. Para além disso, cabe-lhes ainda a verificação dos instrumentos de avaliação e o desenvolvimento das planificações.

No que respeita à aplicação da legislação (Decretos-Lei n.ºs 75/2008 e 137/2012), o D01 elenca, para além do previsto na legislação, a predisposição para o cargo, a experiência no cargo e a confiança no trabalho desenvolvido pelo docente como critérios de nomeação dos candidatos a coordenadores de departamento. O D02 afirma não ter a legislação referida introduzido qualquer alteração ao processo de nomeação e reporta que, quando existem mais do que três docentes que reúnem as condições, o que prevalece é o perfil, salientando a preocupação que evidenciam com a aprendizagem dos alunos e a cordialidade nas relações que mantêm com os

seus pares, alunos e pais. Porém, quando não existem docentes em número suficiente passíveis de serem nomeados ou se existir apenas um mas que se revele “débil”, assume que chega por vezes a recorrer a estratégias alternativas previstas na lei (como seja a atribuição de um cargo impeditivo de poder ser elegível para o cargo de coordenador de departamento), de modo a possa ser nomeado um outro docente que, ainda que não possua a formação exigida, tem o seu trabalho reconhecido. Para o D01, sempre que esta última situação se verifica na sua UO, a opção utilizada é a “por exclusão de partes”.

Relativamente às dificuldades com as quais os coordenadores se deparam, estas prendem-se sobretudo com o défice de capacidade de liderança, na perspetiva do D02.

No final da entrevista foi dado aos diretores questionados oportunidade para se pronunciarem sobre o que podiam considerar como relevante referir relativamente à matéria em discussão e que não tivesse sido mencionado. Assim, o D01 revelou acreditar que a nova direção prestes a entrar em funções na sua UO iria seguir a linha orientadora que a direção cessante tinha imprimido, enquanto o D02 se deteve naquilo que, na sua perspetiva, é fundamental um coordenador de departamento assegurar e que é acompanhamento sistemático da prática letiva numa perspetiva de supervisão pedagógica.

Do descrito pode inferir-se que, pese embora a legislação estabeleça os termos que subjazem à nomeação dos docentes passíveis de serem eleitos para coordenador de departamento, a direção da UO dispõe de dispositivos que, sem que a desrespeitem, possam optar por medidas alternativas no sentido de poderem nomear para candidatos ao cargo aqueles que efetivamente se revelam como mais aptos a desempenhá-lo à luz do que é o plano estratégico da escola.

4. Análise dos resultados dos inquéritos

Os questionários feitos aos professores permitem concluir que existe concordância entres eles sobre os critérios que subjazem à escolha dos diretores, aquando da nomeação dos candidatos. Refira-se, contudo, que em quase todos os critérios são obtidas respostas em todos os níveis da escala (Tabela 2).

Tabela 2: Valores de média, moda, desvio padrão, mínimo e máximo para cada um dos itens da questão 10 “Quais os critérios tidos em conta pelo diretor na nomeação dos candidatos ao cargo de coordenador de departamento na sua escola?” do questionário online.

	Média	Moda	Desvio Padrão	Min	Max
Capacidade liderança	4,35	5	0,85	2	5
Facilidade comunicação	4,20	4	0,75	2	5
Grupos recrutamento	3,32	5	1,56	1	5
Competência pedagógica e didática	4,45	4	0,50	4	5
Experiência no desempenho do cargo	3,95	5	1,16	1	5
Capacidade de gestão de conflitos	4,53	5	0,50	4	5
Capacidade de resolução de problemas	4,58	5	0,49	4	5
Facilidade de relacionamento intragrupal	4,47	5	0,75	2	5
Facilidade de relacionamento com a Direção	4,60	5	0,49	4	5
Facilidade de relacionamento entre os diferentes departamentos	4,40	4	0,58	3	5
Capacidade de fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo	4,45	4	0,50	4	5
Modelo de boas práticas docentes	4,35	4	0,57	3	5
Conhecimento profundo da escola	4,20	5	0,98	2	5
Antiguidade na escola onde exerce	3,55	4	0,97	2	5
Afinidade com o Diretor do AE/ENA	3,21	2	1,20	1	5
Concordância com a visão de escola defendida pela direção	3,68	4	1,03	2	5

Legenda da escala de respostas: 1 - discordo totalmente; 2 - tendo a discordar; 3 - não sei ou não tenho opinião; 4 - tendo a concordar; 5 - concordo totalmente

Alguns dos critérios apresentam uma amplitude de resultados muito pequena. Os respondentes estão tendencialmente de acordo ou totalmente de acordo que,

quando procede à nomeação dos candidatos ao cargo de coordenador de departamento, o diretor releva como critérios: “capacidade de fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo”, “facilidade de relacionamento com a direção”, “capacidade de resolução de problemas”, “capacidade de gestão de conflitos” e “competência pedagógica e didática.” Já quanto a outros três critérios – “grupos recrutamento”, “experiência no desempenho do cargo” e “afinidade com o Diretor do AE/ENA”, embora a média das respostas seja superior ao ponto médio, indicando uma concordância, existe uma grande dispersão nas respostas indicando opiniões muito diversas (figura 1).

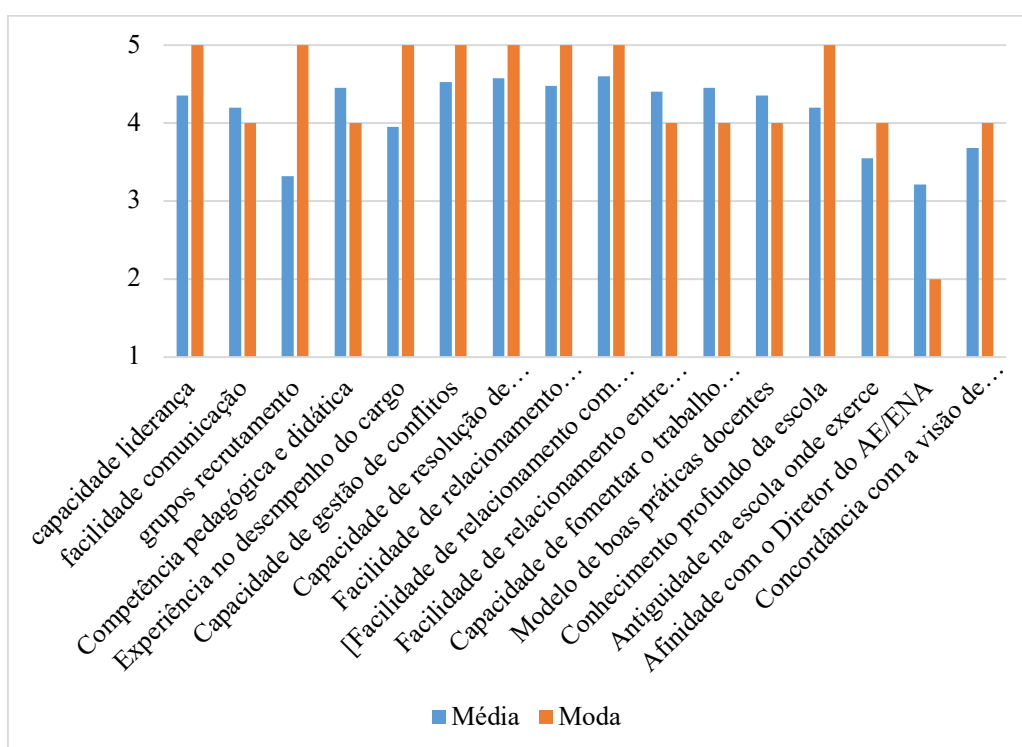


Figura 1: “Quais os critérios tidos em conta pelo diretor na nomeação dos candidatos ao cargo de coordenador de departamento na sua escola?”

Em relação aos critérios que os professores mais valorizam para a escolha do seu Coordenador de Departamento Curricular constatamos de novo que existe uma concordância geral entre os professores em relação à grande maioria dos critérios (tabela 3).

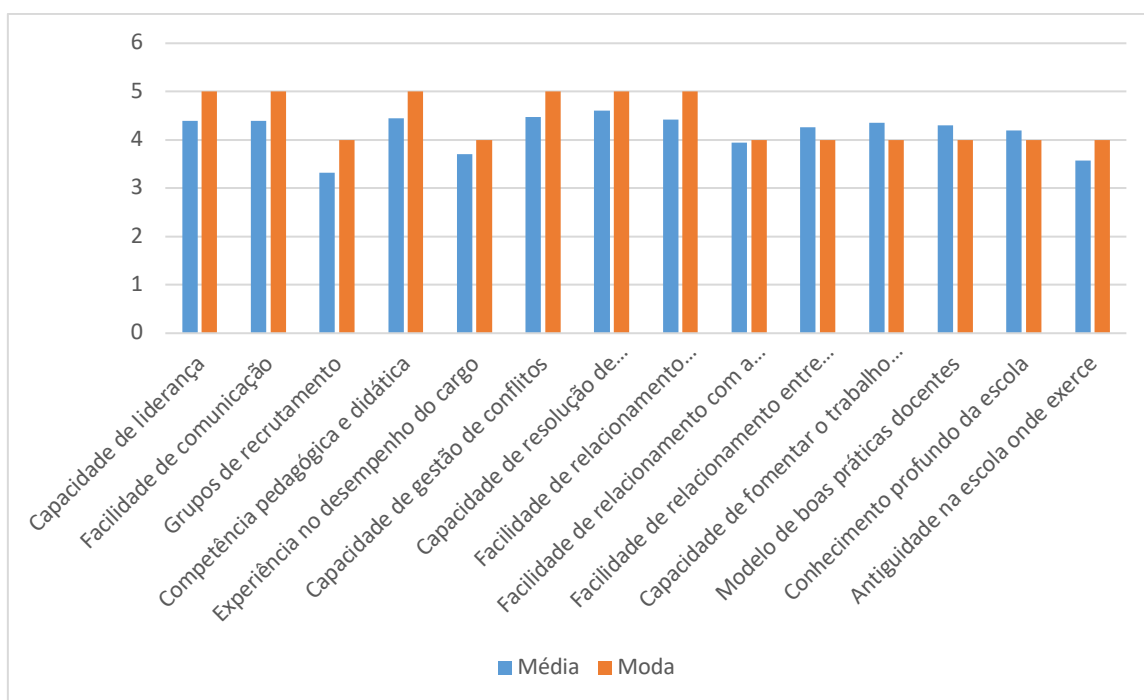
Tabela 3: Valores de média, moda, desvio padrão, mínimo e máximo para cada um dos itens da questão 11 “De entre os critérios seguintes, quais os que mais relevou aquando da sua votação na eleição do Coordenador do seu Departamento Curricular?” do questionário online.

	Média	Moda	Desvio Padrão	Min	Max
Capacidade de liderança	4,40	5	0,73	3	5
Facilidade de comunicação	4,40	5	0,66	3	5
Grupos de recrutamento	3,32	4	1,45	1	5
Competência pedagógica e didática	4,45	5	0,74	3	5
Experiência no desempenho do cargo	3,70	4	1,19	1	5
Capacidade de gestão de conflitos	4,47	5	0,60	3	5
Capacidade de resolução de problemas	4,60	5	0,58	3	5
Facilidade de relacionamento intragrupal	4,42	5	0,82	2	5
Facilidade de relacionamento com a Direção	3,94	4	0,85	2	5
Facilidade de relacionamento entre os diferentes departamentos	4,26	4	0,64	3	5
Capacidade de fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo	4,35	4	0,57	3	5
Modelo de boas práticas docentes	4,30	4	0,64	3	5
Conhecimento profundo da escola	4,20	4	0,81	2	5
Antiguidade na escola onde exerce	3,58	4	0,99	1	5

Legenda da escala de respostas: 1 - discordo totalmente; 2 - tendo a discordar; 3 - neutro; 4 - tendo a concordar; 5 - concordo totalmente

De salientar que em relação aos critérios “capacidade de liderança”, “facilidade de comunicação”, “competência pedagógica e didática”, “capacidade de gestão de conflitos”, “capacidade de resolução de problemas” e “facilidade de relacionamento” a concordância entre eles é mesmo praticamente total.

Já quanto aos critérios “Grupos de recrutamento”, “Experiência no desempenho do cargo” e “Antiguidade na escola onde exerce”, embora a média geral indique uma marginal concordância existe uma grande dispersão de resultados indicando divergência de opiniões entre os professores.



1 – discordo totalmente; 2 – tendo a discordar; 3 – não sei ou não tenho opinião; 4 – tendo a concordar; 5 – concordo totalmente

Figura 2: De entre os critérios seguintes, quais os que mais relevou aquando da sua votação na eleição do Coordenador do seu Departamento Curricular?

5. Conclusões

Os diretores das UOs entrevistados relevam as qualidades profissionais e pessoais dos professores de cada departamento em complemento aos requisitos previstos na lei no momento de nomear três candidatos ao cargo, coincidindo nesta prática com as perspetivas enunciadas por Sequeira (2018) e por Costa & Castanheira (2015). Assim, para além dos requisitos previstos na lei, os diretores das UOs, destacam como determinantes a experiência no cargo, o reconhecimento de mérito e competência pelos seus pares, e a capacidade de diálogo com todos os agentes da comunidade escolar.

Da análise dos inquiridos, resulta uma visão concordante entre as qualidades que cada professor entende serem determinantes para o exercício da função no momento em que elege o seu coordenador de departamento, e as qualidades que o diretor relevou na nomeação dos três candidatos ao cargo, destacando-se “capacidade de liderança”, “capacidade de gestão de conflitos”, “capacidade de resolução de problemas”, e “facilidade de relacionamento intragrupal”.

Os dados recolhidos são um contributo no sentido de perceber que critérios podem e devem ser considerados no momento da nomeação dos candidatos a coordenador de departamento, tal como sugerem Alves et al. (2009).

6. Referências bibliográficas

- Alves, P. et al (2009). Concepções dos Professores Sobre o Papel dos Coordenadores das Estruturas de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica na Avaliação de Desempenho Docente, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3674-3690). Braga: Universidade do Minho
- 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.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Pub. L. No. 75/2008, 2341 (2008). Portugal: Diário da República, 1ª série - Nº 79 - 22 de abril de 2008.
- Formosinho, J. (1988). Proposta de organização do 2o ciclo do ensino básico em agrupamentos educativos. Trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do sistema educativo. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. *Série: Planeamento de pesquisa nas ciências sociais*, (01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.
- Machado, J. (2015). Coordenação e gestão pedagógica da escola. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 155-168.
- Ramalho, H. M. P. (2014). Avaliação do desempenho docente e gestão escolar: reflexos na gestão intermédia e efeitos de reverticalização na hierarquia de escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(2), 290-305.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez.
- Sequeira, A. (2018). A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas, in *PROFFORMA, Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*, n.º 23, Dezembro

- Vilas-Boas, N. C. D. J. (2012). *O coordenador de departamento curricular: modelo de liderança e atuação política* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação).
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1 (Mar., 1976), pp. 1-19. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2391875>.

A AVALIAÇÃO E A MELHORIA DA EFICÁCIA DA APRENDIZAGEM

Rui Alberto Ferreira de Castro¹, José Matias Alves²

rfcastro8@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

A avaliação, bem como as eternas discussões em torno do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, é uma componente incontornável da vida de alunos e professores. Ao longo dos tempos, a forma como a avaliação é encarada tem evoluído desde uma primeira “geração da medida” centrada na ideia positivista de mensurabilidade e quantificação até uma terceira “geração da avaliação como apreciação do mérito” ou mesmo uma quarta “geração integrativa” em que cada vez mais se encara a avaliação como um processo de promoção da aprendizagem. Esta investigação, apoiando-se em resultados de investigações anteriores que indicam serem as avaliações frequentes de baixo impacto (*low-stake quiz*) uma das mais eficazes ferramentas de consolidação do processo ensino-aprendizagem, pretende contribuir para a compreensão da influência nas aprendizagens da utilização frequente e repetitiva de micro-avaliações (MA) formativas com feedback contextual num contexto escolar real. Mais concretamente, pretende-se avaliar o real impacto da introdução desta técnica avaliativa nos resultados dos alunos bem como a perceção por parte de alunos, pais e professores quanto ao seu real efeito na eficácia da aprendizagem. A investigação iniciou-se no ano letivo 2018/2019 e decorrerá durante três anos letivos numa escola do ensino básico envolvendo 20 turmas do 5º ao 9º ano. A população envolvida será de cerca de 450 alunos e 50 professores por ano. Serão triangulados os resultados da análise quantitativa das classificações das diferentes tipologias de provas bem como dos resultados finais e

das avaliações externas com os resultados de uma análise qualitativa da percepção por parte de alunos, pais e professores sobre o efeito da introdução das MA na eficácia da aprendizagem.

Palavras-Chave: avaliação, avaliação formativa, micro-avaliações, eficácia do ensino-aprendizagem.

1. Contextualização

A educação, nas suas inúmeras formas, é uma constante das sociedades humanas desde tempos imemoriais. A educação formal e mais particularmente a escola, sendo uma construção muito mais recente das sociedades modernas, sofreu fortes evoluções, pressões e constrangimentos tendo atualmente grande dificuldade em cumprir eficazmente as elevadas expectativas construídas à sua volta. Apesar da investigação em educação já existir há mais de um século, nas últimas dezenas de anos ela foi particularmente profícua no que diz respeito à construção de saber alicerçado em evidências científicas sobre o processo de aprender eficazmente. Citando Brown et al. no prefácio de “Make it Stick” (Brown et al., 2014)

... a investigação sobre o processo de aprender e de reter informação demonstra-nos que muito do senso comum sobre como estudar com sucesso conduz-nos, em grande parte, a um desperdício de esforço! ... recentes investigações permitiram construir um conjunto de conhecimentos na área da ciência da aprendizagem resultando em propostas de novas estratégias altamente eficazes e capazes de substituir com comprovado sucesso práticas antigas e enraizadas”¹

É neste contexto de crescente cientificação na constante procura da eficácia das aprendizagens que, interligando saberes das áreas da psicologia através das teorias da aprendizagem e das neurociências, foram sendo analisados e testados inúmeros fatores capazes de potenciar a aprendizagem. De entre esses fatores, a avaliação é um dos assuntos incontornáveis quando se tenta estudar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Tal como muitos outros fatores, também a forma como a avaliação é encarada tem evoluído (Alves e Cabral, 2015) desde uma primeira “geração da medida” centrada na ideia positivista de mensurabilidade e quantificação, passando por uma segunda geração que, embora não abandonando a

¹ Tradução adaptada (Brown et al., 2014)

base psicométrica da avaliação, procura antes comparar o desempenho dos alunos face a objetivos previamente definidos criando-se primeira vez a distinção entre os domínios cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor (Bloom, 1956) até uma terceira “geração da avaliação como apreciação do mérito” em que pela primeira vez com Scriven (1966 p. 6:8) se discute a avaliação formativa versus sumativa bem como a utilização da avaliação como um processo de promoção da aprendizagem, terminando numa quarta “geração integrativa” em que cada vez mais se encara a avaliação como um processo de promoção da aprendizagem “adotando uma perspectiva construtivista, participativa e negocial do processo avaliativo” (Alves e Cabral, 2015 p. 636). Citando Fernandes (2014 p. 2)

... a avaliação das, e para as, aprendizagens dos alunos é um domínio de inquestionável relevância no processo pedagógico, intrinsecamente associado aos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, é necessário, por exemplo, investir na clarificação da sua conceptualização, dos seus propósitos, das suas utilizações assim como na sua forma e nos conteúdos e tarefas que a devem acompanhar.

Chegados aqui, parece-nos consensual que a variável *avaliação* é certamente, de entre as variáveis passíveis de serem controladas e manipuladas, uma das que adquire maior relevância quando se trata de potenciar a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Citando novamente Fernandes (2014, p. 3:4),

através de uma meta-análise realizada a partir de 250 investigações, (Black e Wiliam, 1998) concluíram que: a) práticas sistemáticas de avaliação formativa estão claramente associadas a melhorias muito significativas das aprendizagens de todos os alunos; (...) O seminal trabalho destes autores mostra que muito se poderá fazer ao nível das avaliações internas para que os alunos aprendam mais e melhor e para que, conseqüentemente, os sistemas educativos integrem plenamente....

No referido trabalho de (Black e Wiliam, 1998) em que são analisadas inúmeras experiências científicas, emergem dois conceitos extremamente importantes para a eficácia da utilização da avaliação como ferramenta para a melhoria da aprendizagem: a frequência com que a avaliação é realizada e o feedback dado aos alunos. Ao longo do artigo e reportando-se a diferentes e variadas publicações, os autores demonstram o impacto da frequência das avaliações, citando Black e Wiliam (1998, p. 35)

(...) meta-análise de 40 estudos relevantes demonstrou que o desempenho melhorou com provas frequentes aumentando com o aumento da frequência até um certo nível, mas acima desse nível (cerca de 1 a 2 provas por semana) o desempenho voltou a diminuir.²

Em relação ao feedback, ele é apontado como o fator complementar da frequência para a eficácia da melhoria das aprendizagens. Salienta-se, no entanto, que a qualidade do feedback é apresentada como determinante no sucesso desta técnica para a prossecução dos referidos objetivos e citando novamente Black e Wiliam (1998, p. 36:37)

(...) a qualidade do feedback fornecido é uma característica fundamental para qualquer procedimento de avaliação formativa. (...) usando uma meta-análise de 58 experiências obtidas de 40 relatórios. Os efeitos do feedback foram reduzidos se os alunos tivessem acesso às respostas antes que o feedback fosse transmitido. Quando esse efeito foi permitido, foi a qualidade do feedback que foi a maior influência no desempenho. A instrução programada e os itens de avaliação de conclusão simples foram associados aos menores efeitos. O feedback foi mais eficaz quando foi concebido para estimular a correção de erros através de uma abordagem cuidadosa em relação à aprendizagem original relevante para a tarefa.³

Investigações mais recentes corroboram a linha de pensamento apresentada acrescentando algumas características interessantes. Assim, em Karpicke (2009) os autores reforçam a ideia de que a repetição da avaliação como forma de estudo tem um efeito bastante superior à repetição da leitura. Em McDaniel (2011) os autores conduziram duas experiências para avaliar se os “*low-stake quiz*” são passíveis de ser usados para promover a aprendizagem dos alunos, concluindo que este tipo de testes produz benefícios significativos na aprendizagem, com ganhos entre 13% e 25% no desempenho em futuros testes sumativos. Em Huelser (2012), é investigado

² (...) meta-analysis of 40 relevant studies showed that performance improved with frequent testing and increased with increased frequency up to a certain level, but that beyond that (somewhere beyond 1 and 2 tests pe week) it could decline again.

³ (...) the quality of the feedback provided is a key feature in any procedure for formative assessment. (...) using a meta-analysis of 58 experiments taken from 40 reports. Effects of feedback were reduced if students had access to the answers before the feedback was conveyed. When this effect had been allowed for, it was then the quality of the feedback which was the largest influence on performance. Programmed instruction and simple completion assessment items were associated with the smallest effects. Feedback was most effective when it was designed to stimulate correction of errors through a thoughtful approach to them in relation to the original learning relevant to the task.

o impacto do erro na aprendizagem concluindo que ser colocado perante um erro, desde que seja seguido por um feedback corretivo, resulta numa melhor retenção das respostas corretas do que simplesmente estudar as respostas corretas desde o início. Em Taylor (2010) é investigada a prática letiva intercalada⁴ caracterizada pelo princípio de, após uma dada aula, serem realizados um conjunto de problemas práticos retirados de aulas anteriores, de modo a que dois problemas do mesmo tipo não apareçam consecutivamente, exigindo assim que os alunos escolham a forma de resolução apropriada com base no próprio problema e não na forma de resolução que estão a trabalhar. Este tipo de prática letiva apresenta melhores resultados que a prática letiva em blocos em que cada assunto é ensinado e depois testado. Por último, num excelente artigo de Dunlosky et al. (2013), um conjunto de investigadores dos departamentos de psicologia e de neurociências de diferentes universidades norte-americanas elabora uma extensa investigação sobre a eficácia de diferentes técnicas de estudo. Os investigadores escolheram analisar profundamente 10 técnicas diferentes que foram selecionadas por serem as que mais vezes eram referidas pelos estudantes entrevistados como sendo as técnicas de estudo que usavam frequentemente e/ou porque eram técnicas de estudo já muito estudadas cientificamente em inúmeros estudos científicos anteriores. Para além de muitos e interessantes parâmetros de análise, os investigadores classificam as 10 técnicas num ranking global de “overall utility” (Dunlosky et al., 2013 p. 45) tendo apenas duas dessas técnicas atingido a classificação máxima de “High” e sendo uma delas a “Practice Testing”, aqui definida como testes “low-stake or no-stake” (Dunlosky et al., 2013 p. 29).

2. Problema de investigação, questões e objetivos

Os resultados de diferentes investigações apontam consistentemente para um afastamento entre a eficácia percebida pelos estudantes (e pelos próprios professores) sobre as técnicas de estudo que utilizam e a eficácia medida experimentalmente (Dunlosky et al., 2013 p. 45). Esta conclusão abre portas, em teoria, à real possibilidade de melhoria da eficácia do ensino-aprendizagem através da introdução de novos mecanismos pedagógicos. Por outro lado, a clássica avaliação sumativa de caráter eminentemente classificativo embora cumpra o

⁴ Interleaved Practice

referido papel classificativo é muito pouco eficaz para o processo ensino-aprendizagem.

Citando Dunlosky et al. (2013 p. 45:46),

poucas técnicas foram avaliadas em contextos educativos representativos. Essa avaliação (...) sugere duas direções para investigações futuras (...) Em primeiro lugar (...) Em segundo lugar, o benefício da maioria das técnicas em ambientes educacionais representativos precisa ser mais amplamente explorado. Versões fáceis de usar das técnicas mais promissoras devem ser desenvolvidas e avaliadas em investigações controladas conduzidas em contextos educacionalmente representativos. Idealmente, as medidas de aferição incluiriam testes de alta relevância, como desempenho em exames nacionais e em testes sumativos. Percebemos que tais esforços de investigação podem ser demorados e dispendiosos, mas realizá-los será crucial para recomendar mudanças educacionais que terão uma probabilidade razoável de melhorar a eficácia do processo ensino-aprendizagem do aluno.⁵

Procurando responder ao desafio acima enunciado, o problema central desta investigação será: Qual o real impacto nas aprendizagens dos alunos da introdução de micro-avaliações (*low-stake quiz with frequent feedback*) no processo pedagógico de uma escola.

A partir deste problema central, gostaríamos ainda de responder às três seguintes subquestões de investigação: Qual a percepção criada em alunos, pais e professores pela realização de muitas dezenas de micro-avaliações ao longo do ano; se o impacto na aprendizagem é dependente de fatores como o tipo de currículo da disciplina, o nível acadêmico do aluno e o perfil do aluno (idade e atitude perante o estudo); qual o impacto na aprendizagem de fatores característicos das micro-avaliações tais como frequência, tipo de feedback e nível na taxonomia de Bloom.

⁵ “(...) few techniques have been evaluated in representative educational contexts. This appraisal (...) suggests two directions for future research (...) First, (...) Second, the benefit of most of the techniques in representative educational settings needs to be more fully explored. Easy-to-use versions of the most promising techniques should be developed and evaluated in controlled investigations conducted in educationally representative contexts. Ideally, the criterion measures would include highstakes tests, such as performance on in-class exams and on achievement tests. We realize that such research efforts can be time-consuming and costly, but conducting them will be crucial for recommending educational changes that will have a reasonable likelihood of improving student learning and achievement.”

Procurar-se-á que esta investigação cumpra os critérios de “*ambiente educacional representativo*” envolvendo um elevado número de alunos em situação real de trabalho pedagógico e de avaliação. Os trabalhos decorrerão ao longo de três anos letivos numa escola do ensino básico privado envolvendo 20 turmas do 5º ao 9º ano, ou seja, uma população de cerca de 480 alunos (486 em 2018/19) e 50 professores por ano, isto é, um total de cerca de 1440 alunos e 150 professores no final dos 3 anos.

Se a hipótese colocada à partida se confirmar de que a influencia das micro-avaliações é claramente positiva nas reais aprendizagens dos alunos, um último e ambicioso objetivo será equacionado: tenter criar um conjunto de recomendações capazes de facilitar a introdução desta ferramenta (MA) noutros ambientes escolares.

3. Descrição detalhada do projeto

O projeto de investigação em curso tem como objetivo principal responder ao seguinte problema central desta investigação: Qual o real impacto nas aprendizagens dos alunos da introdução de micro-avaliações (low-stake quiz with frequent feedback) no processo pedagógico de uma escola. Recordando Dunlosky et al. (2013 p. 45:46) procuraremos criar um ecossistema de investigação que permita a designação de “*ambiente educacional representativo*” por forma a não excluir a possibilidade de, validadas as hipóteses, criar um conjunto de recomendações.

O modelo de investigação será misto, embora com uma preponderância claramente quantitativa.

A recolha de dados quantitativos e posterior tratamento estatístico ocorrerá ao longo de três anos letivos (até 2020/21), tendo já começado no final de 2018/19 com os dados finais do ano letivo 2018/19. A título de curiosidade, já foram recolhidos todos os momentos de avaliação nos diferentes departamentos curriculares bem como os respetivos resultados correspondentes a todos os alunos do 5º ano até ao 9º ano de escolaridade nas disciplinas em que se aplicam MA (português, matemática, inglês, francês, história, geografia, ciências da natureza e físico-química). Os números totais de dados para 2018/19 são os seguintes: número total de alunos são 486; Número total de elementos de avaliação diferentes excetuando

as MA é 529, ou seja cerca de (486 alunos /20 turmas * 529 avaliações) 12850 classificações; Número total de elementos de avaliação correspondentes à designação teste sumativo ou equivalente é 375, ou seja cerca de 9112 classificações; Número de total de MA diferentes efetuadas pelos alunos foram cerca de 1180, ou seja cerca de 28600 classificações.

Por forma a determinar o real impacto da varável MA iremos usar como provas de aferição os testes sumativos para os alunos do 5º ao 8º ano e os testes sumativos e as avaliações externas para os alunos do 9º ano. É assim possível estabelecer um termo de comparação entre o antes e o depois da introdução das MA.

A implementação das MA neste primeiro ano letivo sofreu de um problema logístico sério já que o programa informático que deveria ter sido usado pelos professores não se revelou com todas as características necessárias (não fornecia feedback contextual, por exemplo) ao modelo conceptual das MA. Durante o ano de 2018/19 alguns professores usaram programas públicos complementando-os com feedback “manual” e outros optaram pelas micro-avaliações em papel. Está já a decorrer uma implementação informática capaz de resolver todos os problemas detetados, desenvolvida pelo autor que, caso seja satisfatoriamente concluída em tempo útil para a tese, será apresentada sobre a forma de anexo a esta tese.

Para que possam ser analisadas as questões de investigação 2 e 3, será naturalmente necessário cruzar dados de alunos, sempre de uma forma anónima, com os dados pessoais característicos do aluno. Será ainda necessário que a aplicação informática desenvolvida, permita a calibração dos parâmetros em causa no estudo.

Para a recolha de dados qualitativos, vamos empregar duas técnicas distintas: modelo de inquérito online para obter informação de todos os alunos e respetivos pais quanto à perceção sobre a validade desta medida pedagógica. A população será, portanto, todo o universo de alunos e suas famílias que frequentam a escola do 5º ao 9º ano. Para a recolha da perceção dos professores iremos conduzir igualmente inquéritos online, mas que depois serão complementados com entrevistas a uma amostra de 20 professores. Estas entrevistas serão alvo de uma análise de conteúdo utilizando o software MAXQDA.

A forma como no conselho pedagógico da escola ficou decidida a introdução das MA bem como a sua articulação com os restantes elementos avaliativos foi a seguinte:

Cada departamento curricular decidiu os momentos do ano bem como a sequência em que as MA eram realizadas com respeito às restantes avaliações.

Todas as disciplinas com MA deveriam realizar 12 MA durante o ano, ou seja, 6 em cada semestre.

Para cada conjunto de 6 MA, e por forma a acentuar o seu carácter formativo (low-stake) são eliminadas as duas MA com pior classificação. Para evitar que os alunos não atribuísem a devida importância a este instrumento de avaliação, foi ainda decidido que cada conjunto das restantes 4 MA entraria na equação final da nota com o peso equivalente de um teste sumativo.

4. Referências bibliográficas

- Alves, José & Cabral, Ilídia. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*. 26. 630.10.18222/ae.v26i63.3690.
- Brown, P. C., Roediger, H. L. & McDaniel, M. A. (2014). *Make it Stick: The Science of Successful Learning*, The Belknap Press of Harvard University Press - ISBN 978-0-674-72901-8
- Black, Paul and Wiliam, Dylan (1998) 'Assessment and Classroom Learning', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7 — 74
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das Aprendizagens e Políticas Educativas: O difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (Volume I), pp. 231-268. Coimbra: Almedina.
- Huelser, B.J., & Metcalfe, J. (2012). Making related errors facilitates learning, but learners do not know it. *Memory & Cognition*, 40, 514-527.
- Karpicke, Jeffrey D., Butler, Andrew C. and Roediger III, Henry L.(2009) 'Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own?', *Memory*,17:4,471 — 479
- McDaniel, Mark A., Agarwal, Pooja K. and Huelser, Barbie J. (2011) " Test-Enhanced Learning in a Middle School Science Classroom: The Effects of Quiz Frequency and Placement" (2011)

Journal of Educational Psychology © 2011 American Psychological Association, Vol. 103, No. 2, 399–414

Nóvoa, António (2009) "Educação 2021: Para uma história do futuro", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, Janeiro-Abril, 2009. pp.181-199) ISSN 1681-5653) Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/670>

Scriven, Michael (1966). *The Methodology of Evaluation*. Lafayette, Ind.: Purdue University.

Taylor, Kelli e Rohrer, Doug (2010) The Effects of Interleaved Practice. *Applied Cognitive Psychology* 24: 837–848

ÁREA TEMÁTICA

ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO

DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA: A FLEXIBILIDADE CURRICULAR (AFC) NA PERSPETIVA DA REGULAÇÃO E AÇÃO PÚBLICA

Maria Margarida Ferreira da Silva¹

archmarga95@gmail.com

¹ Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Este artigo enquadra uma etapa de revisão de literatura central na contextualização do objeto do estudo, a implementação da política pública de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) nos ensinos básico e secundário, pelo Decreto-Lei nº 55 de 06/07/18 (nos seus artigos: 12º, 13º e 14º) e, antecedida pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho nº 5908 de 05/07/17 - PAFC). Por sua vez o estudo, enquadra uma investigação desenvolvida no âmbito da tese de doutoramento em Ciências da Educação, vertente Administração e Organização Escolar, na Universidade Católica do Porto, que tem como objetivo contribuir para a compreensão do processo de construção e regulação das políticas públicas em Portugal. Ao tomarmos como analisador a política pública de AFC, com o propósito de compreender e descrever o processo de formulação e implementação da medida, bem como as matrizes de apropriação por parte do conjunto de agentes públicos e privados (o público desta política), consideramos os eixos de análise seguintes: i) Origens; ii) Processos e, iii) Efeitos. Do nosso ponto de vista, a evolução das políticas públicas com o sentido de novas formas de “regulação” e “governança” está associada à implementação de um conjunto de mecanismos de descentralização, que progressivamente traduzem novas formas de coordenação, administração e financiamento do sistema educativo e que, implicam a adoção de instrumentos específicos de autonomia das escolas. É neste sentido que a

“flexibilidade” participa na introdução de lógicas de regulação “pós-burocráticas” nos sistemas educativos nacionais. Neste texto pretendemos dar conta dos princípios teóricos e conceitos que regem esta investigação no campo da regulação e ação pública e, da sua relação com a evolução das políticas públicas e a recomposição das funções do Estado.

Palavras-chave: política pública, regulação, ação pública, política de autonomia e flexibilidade curricular.

Abstract

This article fits a stage of central literature review in the context of the object of study, the gradual implementation of the public policy of Curricular Autonomy and Flexibility (AFC) in the basic and secondary education, by Decree-Law no. 07/06/18 (in its articles: 12º, 13º and 14º) and, preceded by the Project of Autonomy and Curricular Flexibility. In turn, the study, fits a research developed in the scope of the doctoral thesis in Educational Sciences, Administration and School Organization, at the Catholic University of Porto, which aims to contribute to the understanding of the process of construction and regulation of public policies in Portugal. When taking as analysis the public policy of AFC, in order to understand and describe the process of formulation and implementation of the measure, as well as the matrices of appropriation by the set of public and private agents (the public of this policy), we consider the following: following axes of analysis: (i) origins; ii) Processes and, iii) Effects. From our point of view, the evolution of public policies towards new forms of “regulation” and “governance” is associated with the implementation of a set of decentralization mechanisms, which progressively translate into new forms of coordination, administration and financing. which imply the adoption of specific instruments to guide school autonomy. It is in this sense that “flexibility” participates in the introduction of “post-bureaucratic” regulation logic in national education systems. In this text we intend to account for the theoretical principles and concepts that govern this investigation in the field of regulation and public action, and their relationship with the evolution of public policies and the recomposition of state functions.

Keywords: public policy, regulation, public action, autonomy policy and curriculum flexibility.

1. Introdução

Esta investigação tem por horizonte de análise, as transformações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 55/2018 em articulação com um conjunto de documentos curriculares, recentemente publicados: Perfil dos Alunos (PA, 2017), Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC, 2017) e Aprendizagens Essenciais (AE, 2017). Por sua vez, este conjunto integra o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e a Estratégia Nacional de Competências (ENC). Do ponto de vista do Governo, a preocupação política centra-se com duas questões fundamentais: o cumprimento da “escolaridade obrigatória, por redução do insucesso escolar e, a modernização e inovação do sistema de educação.

Trata-se de uma medida com impacto na organização das matrizes curriculares do ensino básico e secundário. Neste campo, inscreve-se num processo mais alargado de mudança iniciado em 1996, com fundamento no “Projeto de Gestão Flexível do Currículo” (Alonso et. al., 1996), regulado juridicamente nos anos 2001 e 2002 (respetivamente para o currículo do ensino básico e secundário). A mudança presente, caracteriza-se por “alargar o conceito de autonomia” das escolas, estabelecendo critérios de “acesso” ao currículo (Decreto-Lei nº 55/2018). Trata-se aqui de uma ideia nova, uma vez que, tradicionalmente, os instrumentos de autonomia das escolas baseiam-se sobretudo na área administrativa, não incluem a “área central de atuação das escolas”, isto é, o “desenvolvimento curricular” através da “gestão autónoma e flexível do currículo” (id., p.2929).

Por parte de vários setores, estas medidas sugerem no contexto das mudanças que se perspetivam para as próximas décadas do século XXI, novas representações de um problema, que tem vindo crescentemente a focar-se na organização curricular dos ensinos básico e secundário. Estas, do ponto de vista do XXI Governo, encontram-se, em parte, relacionadas com “necessidades de ajustamento da formação e qualificação dos jovens face aos perfis de mercado de trabalho e emprego que se perspetivam para 2030” e desafios futuros decorrentes da “globalização” e do “desenvolvimento tecnológico”, num “mercado de trabalho” que se perspetiva “com condições e requisitos desconhecidos” (id., p. 2928). O campo normativo sustenta evidências de uma orientação política fundamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e sustentada numa retórica de suporte ideológico, endereçada à “igualdade de acesso à escola pública”, à promoção do

“sucesso educativo” e à “igualdade de oportunidades” e de “acesso” (Decreto-Lei nº 55 /2018).

Por outro lado, do ponto de vista crítico a convergência direciona-se para o elevado centralismo do modelo de organização e administração, em muitos aspetos conforme com a sua configuração inicial (Barroso, 1996), na regulação institucional, de controlo e na regulação das atividades alunos (Nóvoa, 1995, citado por Verdasca, 2016). Neste sentido, um dos domínios mais denunciados pela crítica centra-se na “rigidez da gramática escolar”, na (in)alteração dos “modos pedagógicos” (Formosinho et al., 2016, citado por Verdasca, 2016) e, no modelo de organização e gestão curricular relativamente “rígido” defendido a nível nacional, com “relativa autonomia por parte das escolas” (Verdasca, 2016; CNE, 2012, 2018). Esta é aliás uma temática que tem vindo a ser debatida ao longo da reforma iniciada em 1986, subsequente à qual, nas últimas décadas, sobressai da parte dos vários Governos, uma preocupação política com a diversificação da oferta educativa e a (re)organização da gestão pedagógica do currículo e que integra várias medidas de descentralização e autonomia das escolas, precursoras da racionalidade evidenciada pelo presente conjunto de medidas, na qual se integra a política pública de AFC (CNE, 2018).

Do ponto de vista geral, da formulação da política pública de Educação (do Estado, do governo e das mudanças nos modos de regulação), inscrevemos esta ação pública em modelos de “reforma social neoliberal” associados a fenómenos de expansão social (Lima, 2005, p. 25; Afonso, 2003, p. 39) que, em nosso entender, seguem numa preocupação política com a regulação e a coordenação do sistema educativo e que enquadrámos em modelos “pós-burocráticos”, com referenciais ao “Estado avaliador” e aos “quase-mercado”, (Barroso, 2003, p. 83; Barroso, 2005, p.737; Lima, 2005; Afonso, 2003a; Canário, 2008), ancorados a princípios de “utilidade instrumental” e de “flexibilidade organizacional interna” (Correia, 1999, p. 105) e que ao nível do princípio regulador fixamos em referenciais de “Empresa” e de “Mercado” (id.). Do ponto de vista específico do problema (da Educação e das escolas), sustentamos estas mudanças, na necessidade de reforçar o “modelo escolar” e a “escola pública” no “futuro da sociedade e da economia” (Barroso, 1996; Barroso, 2003; 2005, p.747; Canário, 2005; 2008; Dubet, 2010; Correia & Matos, 2001, p.93; Barroso, 2005, p. 747, 2006, p. 56; Nóvoa, 2002, cit. Lima, 2005, p. 25).

2. Referencial teórico de enquadramento do objeto de estudo e precisão de conceitos

Esta investigação tem como ponto de partida a política pública de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), enquanto medida de política no setor da educação. No campo da Política Pública, inscrevemos esta medida no aprofundamento dos conceitos de “regulação” e “ação pública” (Muller, 2011; Mangez, 2001), enquadrando a “Autonomia e Flexibilidade Curriculares” (AFC), no quadro mais vasto de um conjunto de medidas e de políticas nacionais de “descentralização” e “autonomia” das políticas públicas (Barroso, 2006). Temos por objetivos compreender a génese do problema, as condições de formulação e de implementação desta intervenção do Estado (Rodrigues & Araújo, 2017 p.11-12) procurando perceber o “sentido e efeitos” destas ações públicas (Araújo & Rodrigues, 2017, p.17) promovidas num conjunto “suficientemente abrangente”, de fenómenos territoriais que venham a revelar-se como tradutores de aspetos morfológicos distintivos desta política pública (Muller, 2011). Além disso, ao inscrevermos a abordagem com enfoque na autonomia e flexibilidade, defendemos que esta ação pública tem por “característica fundamental” fomentar a construção e transformação dos “espaços de sentido”, no quais os atores vão colocar, (re) definir os "seus" problemas e "testar" em definitivo as soluções que eles apoiam, ou seja, construir uma “nova representação dos problemas” (Muller & Surell, 2002, p. 28).

Vários autores (Araújo & Rodrigues, 2017, p. 12; Barroso, 2006; 2009; Fontoura, 2008; Muller & Surel, 2002; Muller, 2011; Porta, 2003; Rodrigues, 2014; Souza, 2006), sugerem que, em ciência política, a análise das políticas públicas é a disciplina que permite abrir a “caixa negra” do Estado, porque transforma a sua “ação em objeto de estudo”. Assim, ao abordarmos este programa de ação pública, com foco no ponto de vista da “implementação das políticas públicas”, postulamos uma lógica analítica que atribui prioridade de análise aos “Outputs” (as decisões, normas e ações) e coloca em segundo plano, os “Inputs” (pedidos, exigências e apoios) (Rodrigues & Araújo, 2017), visamos, na perspetiva comparada com políticas anteriores, compreender os principais aspetos de convergência representativos desta política nas regras de funcionamento, na afetação de recursos, no papel e modos de interação de atores e instituições na “dimensão política” (Fontoura, 2008) situadas

nas hierarquias, supranacional, nacional e local (Muller & Surel, 2002) e destinadas à produção de matrizes de “regulação das atividades coletivas” (Barroso, 2009).

As ideias e as “construções de sentido”, na análise cognitiva das políticas públicas, representam um questionamento ativo na “função cognitiva da ação pública”, organizada em torno de “matrizes constituídas pelo universo cognitivo” dos atores envolvidos (Muller, 2011, p.55). Por sua vez, estas matrizes sistematizadas em função de um “referencial” constituem-se em conjuntos de prescrições (elementos) que, por sua vez, dão sentido a um “programa político” (id.). Trata-se assim, de um “processo cognitivo e prescritivo” de “apreensão da realidade” e de “ação na realidade” que ao visar determinar uma “visão do mundo” e do “lugar ou do papel de um setor” na sociedade, reduz-se na sua complexidade através da coordenação e regulação institucional (Muller, 2011, p.58). Neste pressuposto, ao perspetivarmos esta política pública como uma construção de “sentido” e de “relações com o mundo” e, ao termos em conta os processos de decisão (Muller, 2011, p.54), atendemos de particular forma aos seguintes aspetos: i) variedade dos atores políticos e carácter compósito da sua constituição; ii) dimensão multipolar das relações entre os diversos intervenientes e sectores (“Estado e sociedade civil, público e privado, governo e administração, central e local”) e, iii) “fragmentação e flexibilidade da ação pública” (Lascoumes & Le Galés, citados por Barroso, 2009, p. 956). Como sugerem Crozier & Friedberg (1977), “Action collective et organization sont donc complémentaires. Ce sont deux faces indissociables d’un même problème: celui de la structuration des champs à l’intérieur desquels l’action, toute action, se développe” (p. 20). Isto significa, que não é possível conceber uma ação coletiva, determinada apenas pelas propriedades intrínsecas dos problemas a resolver, mas que é também fundamental, conhecer os referenciais cognitivos e os quadros gerais de elementos estruturais dessa mesma realidade (Crozier & Friedberg, 1977).

Segundo Muller (2011), os elementos estruturais que constituem o referencial cognitivo, distinguem-se numa disposição hierárquica, quanto à posição, em dois elementos essenciais: global e setorial e integram um quadro de referencia constituído por: (1) os valores (que definem um quadro global de ação pública e são representações acerca do que está bem ou mal, do que é desejável ou rejeitável); (2) as normas (que estabelecem os princípios de ação entre a realidade apercebida e a realidade desejada); (3) os algoritmos (são relações de causa e exprimem uma teoria

de ação) e, por último, (4) as imagens, plasmadas em recursos cognitivos de sentido imediato (p.60). Por sua vez, este conjunto integra o “quadro de referência global – setorial” (Muller, 2011, p.58), que se define por ser uma representação geral em torno da qual se vão ordenar e hierarquizar as diferentes “representações setoriais” (id.). Isto é, articula as crenças de base da sociedade e as normas definidoras do papel do Estado na condução das políticas públicas (Muller, 2011, p.58). Ainda que defina a “matriz intelectual”, no seio da qual se vão estabelecer os conflitos sociais, nem sempre resulta de consensos e, como tal, nem sempre caracteriza uma “visão perfeitamente coerente” do mundo (Muller, 2011, p.60).

Por outro lado, ao perspetivarmos a AFC, tendo em linha de conta a constituição de uma nova “ordem local”, consideramos a sua substância como um “constructo político, relativamente autónomo que opera, em seu nível (setor), a regulação dos conflitos entre os interessados e assegura entre eles a articulação e a harmonização dos interesses e fins” (Friedberg, 1993, cit. por Muller & Surel, 2002, p.19; Rodrigues, 2014). Isto significa que tomamos “o conjunto dos indivíduos, grupos ou organizações cuja posição é afetada pela ação do Estado” (Agrupamentos de escolas, Professores, alunos, comunidade educativa) como “área de influência” e “público” desta política assumindo a proposta de Cobb & Elder (1983, citados por Muller & Surel, p.19 -20), que envolve modalidades de participação muito variadas, tanto os envolvidos na elaboração quanto os beneficiários de uma política. Neste sentido, colocando-nos de um ponto de vista heurístico, encaramos o desafio de explorar os fatores determinantes dessa “área de influência” e as matrizes de sentido desta política pública, nem sempre “explícitas” (porque implícitas) pelos tomadores de decisão governamentais (Muller & Surel, 2002, p.20).

O Estado e as políticas públicas de educação

A ação pública contemporânea, sobretudo nos últimos 40 anos, conhece condições de formulação e de implementação com profundas transformações (Muller, 2011, p.98). Numa revisão sucinta pelas teorias do “Estado”, vários trabalhos de análise e reflexão (Barroso, 2003; 2005; 2006; 2009; Antunes, 2004; Lima & Afonso, 2002; Fontoura, 2008), ancoram estas transformações, à “evolução do papel do Estado” no espaço público educativo. Estas, em particular a partir dos anos 80 do século passado, fazem emergir um conjunto de questões que se associam ao “Estado” e à

“recomposição das suas funções” (Barroso, 2006; 2009), por sua vez, num contexto global marcado não só pela crise das funções tradicionais como, também num contexto global de crise (Charlot, 2007), de ruturas múltiplas com relações, crenças e vínculos sociais, económicos e políticos, que colocam em causa os “sistemas de produção” e regulação (Candeias, 2009), subjacente às quais, emergem novos “instrumentos políticos” e conceituais de abordagem das políticas públicas (Muller & Surel, 2002, p.31).

Na origem, o “Estado” ligado ao “projeto da modernidade” (Santos, 2001, cit. por Afonso, 2003, p.38) e à constituição de “centros” políticos, associa “legitimidade”, “coerção” e “identidades dispersas”, num ideário que se define progressivamente sobre base nacional e subtrai as “periferias” de uma grande parte da sua autonomia (de modo especial por fenómenos de monopolização do poder, decisão e fiscalização) (Muller & Surel, 2002; Afonso, 2003). O enfraquecimento destes “centros” pela “desestatização”, (de) “governance” e novos modos de regulação assentes “em outras formas de associação”, em que o Estado enquanto coordenador, assume-se no papel de “primus inter pares” (Santos, 2001, citado por Afonso, 2003, p. 38), constitui uma das dinâmicas mais importantes do período contemporâneo, que segundo vários autores (Afonso, 2001; Afonso, 2003, p.38; Muller & Surel, 2002; Justino & Batista, 2013), particularmente na Europa, tem vindo a submeter os “Estados nacionais” a uma dupla pressão: a da organização europeia que se traduz na “internacionalização do Estado nacional”, por impactos do domínio “estratégico do contexto internacional” na adequação de “condições internas às exigências transnacionais” (Santos, 2001, citado por Afonso, 2003) e, a nacional (interna), assumida pela autonomização crescente das comunidades políticas “locais” (Barroso, 2005, 2006, 2013; Justino & Batista, 2013). Neste quadro, emerge um “Estado” ultrapassado pelas lógicas económicas (da “globalização”), sociais e políticas que por já não se circunscreverem a um quadro de matriz nacional central, colocam novos problemas de articulação, entre o “Estado” e esse mesmo espaço público (Muller & Surel 2002).

Por outro lado, do ponto de vista das sociedades modernas, enquanto “sociedades complexas”, o problema coloca-se na relação com o mundo, através da ação do Estado e da construção de paradigmas ou de referenciais (Candeias, 2009). Estes conjuntos de matrizes cognitivas e normativas, é determinante na construção política dos instrumentos, graças aos quais, as sociedades agem sobre elas mesmas e

constroem “sentidos e espaços no interior das quais” os grupos sociais interagem (Candeias, 2009; Muller & Surel 2002, p. 9). Neste campo, a AFC adquire vários significados. Esta medida ao representar um programa de política num setor específico de intervenção do Estado, inscreve-se num quadro mais vasto das dinâmicas de Estado, associadas à evolução do papel da ação pública nas políticas (Lascoumes & Le Galés, 2004, p.16; Muller, 2011, p.190), nos quais é tributária dos processos de alteração e recomposição do papel do Estado (de regulamentador a regulador) (Barroso, 2006) e participa nos fenómenos da regulação, que embora de natureza e origem distintas (Justino & Batista, 2013) se articulam numa perspetiva sistémica.

Na abordagem da “regulação” pela ação pública, atribui-se um estatuto diferente do tradicional “à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (Barroso, 2005, p.727). A regulação encarada neste sentido, pode definir-se como mais “flexível” nos processos e “rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados”, num processo inverso da “regulamentação”, que se define no “controlo a priori dos procedimentos” e é relativamente indiferente às “questões da qualidade e eficácia dos resultados” (Barroso, 2005 p. 727). Associada a políticas de “expansão social neoliberal” (Lima, 2005, p. 25; Afonso, 2003, p. 39), a “flexibilidade” (Correia, 1999, p. 105), opera no sistema, sobretudo ao nível dos processos. Nas últimas décadas, tem adquirido uma expressiva e crescente aplicação, particularmente na Europa, em várias políticas, com um contributo relevante, na mudança “dos modos de regulação dominantes” (Candeias, 2009, p. 105-106) e no desenvolvimento dos modelos e “sistemas de produção”, com especial ênfase na flexibilidade funcional ou seja, no “desenvolvimento tecnológico” e na “modificação das técnicas de gestão” (Candeias, 2009 p.106; Lima, 2005).

No campo da descentralização e autonomia das escolas, a flexibilidade significa a transferência das “decisões táticas”, das “competências instrumentais” e das “medidas executórias” para as “periferias” (Barroso, 2013, p.17), em que o Estado, mantendo no essencial o controlo dos aspetos fundamentais do sistema público - a “provisão e organização” (id.) - assume novas formas de administração pública, baseadas na substituição de um “controlo direto e a priori sobre os processos”, por um controlo “remoto e a posteriori” baseado nos resultados (Barroso, 2013; Canário, 2008), subjacente às quais, a regulação do sistema se assume em resultado da necessidade de reforço de imagem “de um Estado enfraquecido nas suas funções,

porque menos prescritivo e regulamentador” (id.). Contudo, esta retórica de substituição do “discurso fordista da produtividade e do planejamento”, por uma lógica de “flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista” (Jessop, 1994, citado por Ball, 2006, p. 12), ancorada em “mudanças na tecnologia de controle estatal” (Ball, 2006, p. 12), visa a transformação da administração pública e a redução do papel do “Estado” pela reestruturação subordinada “às forças de mercado” (Jessop, 1994, cit. por Ball, 2006, p.12).

A regulação, a autonomia e a flexibilidade emergem assim, como fenômenos paralelos no espaço público, para exprimir uma certa ideia de “modernização da administração pública da educação” traduzindo-se em processos “híbridos” e “compósitos” (Santos, 2001, cit. Afonso, 2003), que resultam mais da regulação das regulações do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos “regulados” (Santos, 2001, cit. Afonso, 2003; Barroso, 2005, p. 733). Por isso faz sentido, nas palavras de João Barroso (2005), considerar a regulação do sistema educativo como um espaço de múltiplas regulações já que as ações “de ajustamento são determinadas “por um feixe de dispositivos reguladores” e os ajustamentos destes processos resultam da “estratégia” e das “lógicas de ação”, dos vários atores na construção desta política (p. 734). Sendo que, colocando-nos do ponto de vista da análise, o que é decisivo é perceber os “nós de rede” uma vez que é aí decisiva a “configuração dos resultados”, numa perspetiva sistémica (id., p.735).

Na perspetiva processual, a pertinência da aplicação da teoria dos sistemas à análise dos fenômenos administrativos no campo da Educação, surge pela evidência de uma “tripla regulação” faseada: uma pré-regulação e uma pós-regulação centralizadas e uma multiregulação descentralizada que se pode definir como uma (co) regulação (Barroso, 2005, p.729). O conceito de regulação dos sistemas sociais de ação (na deriva de vários autores, como Crozier & Friedberg, 1977; Bauby, 2002; Maroy & Dupriez, 2000 citados por Barroso, 2005, p.729-730), converge para o seguinte articulado, “modo de ajustamento permanente de uma pluralidade de ações e seus efeitos, no sentido de assegurar o equilíbrio de um sistema (enquanto grupo social)” e, ao corresponder “às interações entre os interesse particulares de cada componente do grupo e o interesse geral (Bauby 2002, Barroso 2005 p.730), pode ser entendida “como um processo ativo de produção de regras de jogo” e de resolução de “problemas de interdependencia e de coordenação” (Maroy & Dupriez citados por Barroso, 2005 p. 730; Fontoura, 2008).

Num quadro de análise da regulação e ação pública mais alargado, a AFC evidencia vários níveis de influência e ação pública (Barroso, 2006; 2009) com naturezas e sentidos distintos (Justino & Batista, 2013). Numa análise sucinta que privilegia o distanciamento desses níveis de mudança, que orientam o processo político, adotando uma perspetiva de análise mais extensiva do processo, enquadrámos a política de AFC, em dois aspetos essenciais que a caracterizam: o primeiro é o quadro da ação pública no espaço europeu no qual a AFC participa. Aqui, sublinha-se a importância da “globalização” e da “regulação transnacional” (Azevedo, 2007; Dale, 2008) e o contributo da AFC, para a delimitação do termo “globalização” na proposta de Boaventura Santos, como “conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações sociais e culturais transnacionais” (2001, p.63), assumindo papel fundamental no campo da recomposição das funções do “Estado” e nas condições, processos e efeitos da transnacionalização (Candeias, 2009). O segundo aspeto assume particular relevo, sobretudo nos últimos quarenta anos, através do papel desempenhado pelas organizações internacionais e pelos seus instrumentos (Martins, 2014). Estes podem assumir mandatos com naturezas distintas (mais coercivas ou mais voluntárias conforme a função) (Lemos, 2014, p.294).

Os tipos e mecanismos de influência e convergência das políticas entre países, enquadram-se por sua vez em referenciais tipo, com indicadores de convergência que variam em função das dimensões do sistema, sendo esta convergência mais evidente nas políticas de educação de nível macro, dirigidas a objetivos formais, como as taxas de escolarização, a qualificação ou a financiamento público à educação (Lemos, 2014b).

Enquadrando a AFC, numa análise à trajetória de influência da OCDE, nas políticas públicas de educação no contexto nacional nos últimos cinquenta anos (Lemos, 2014 a), tendo em conta o contributo alargado (de mecanismos e instrumentos) na “construção e preparação do sistema educativo português atual”, designadamente para a inscrição de medidas no campo da autonomia e flexibilidade, as conclusões do ponto de vista da análise, apontam para uma “enorme influência” da OCDE no domínio nacional, ao nível de várias intervenções políticas. A este propósito, sem entrar em modo exaustivo, destacamos pela pertinência, três áreas de intervenção política relevantes: i) mudança para uma escola mais democratizada e equitativa; ii) definição e consolidação de um sistema educativo mais estruturado e universal e, iii)

convergência de políticas nacionais, para a “melhoria dos resultados educativos” (Lemos, 2014a, p. 322).

Estas áreas desenvolvem-se em três fases distintas, às quais correspondem a aplicação de mecanismos e instrumentos específicos e que se centram em aspetos “estruturais de funcionamento do sistema” (Lemos, 2014a).

A primeira fase, concretiza-se “através do Projeto Regional do Mediterrâneo” (PRM). A segunda, através do “exame à política educativa portuguesa pela OCDE” com efeitos em eixos considerados estruturantes do sistema através de várias recomendações com efeitos profundos nas políticas educativas subsequentes para a configuração do atual sistema educativo, de que são exemplo: a formulação da Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986 (Lei 46/86 de 14 de outubro); a constituição da agenda de reforma do sistema educativo (CRSE, 1988); a descentralização dos serviços sociais: a constituição do atual Conselho Nacional de Educação (CNE); a criação do ensino profissional; a definição do regime de autonomia e de administração das escolas e, a organização do ensino especial (Lemos, 2014a, p. 314).

Por fim, a terceira fase, concretiza-se através do projeto dos indicadores (o INES e o PISA), os quais vêm a influenciar decisivamente, a “regulação dos resultados escolares”, em áreas de convergência com standards e benchmarks internacionais (Lemos, 2014a, p. 316) e, a marcar o percurso que caracteriza a política educativa atual da OCDE, pelo recurso a instrumentos assentes na medida e na comparação do desempenho dos indivíduos e sistemas e na emergência de uma “nova forma de gestão da informação supranacional” baseada nas estatísticas, nas publicações de indicadores e nas revisões nacionais e temáticas que contribuem essencialmente para a construção de mecanismos de “prestação de contas” (Costa & Afonso, 2009, p. 1040; Costa, 2011).

Além disso, o acesso a mecanismos de difusão mais diversificados, permite do ponto de vista dos “Estados”, assumir uma maior capacidade de controlo e “indução”, sobre o funcionamento e a regulação dos sistemas nacionais (Lemos, 2014a; Justino, 2014; Costa, 2011). O uso destes mecanismos, a par da “Agenda de Lisboa”, não só acresce possibilidades cognitivas, sobre os sistemas de educação na Europa (Costa, 2011), como reforçado com o alargamento do debate público, impacta de forma “positiva” agendas e estratégias de maior alcance, no que se

refere a patamares de “qualidade” e “eficácia” (Martins, 2014, p.707). Tais lógicas, genericamente reconhecidas pelo termo “europeização” (Dale, 2008; Martins, 2014), presentes em comunidades e espaços educativos através de formas de regulação, constituem fenómenos de expansão internacional de influências, que adquirem expressões nacionais, com consequências de longo impacto para a realização política da educação (Lawn & Lingard, 2000; Lawn & Grek, 2012, citados por Martins 2014, p.685).

Outro aspeto a ter em conta, nesta expansão dos mecanismos transnacionais, é a influência que a União Europeia adquire na política dos estados membros e que tem sido amplamente reconhecida na construção do “Espaço Educativo Europeu” (EEE) (Dale, 2008). Aqui cabe destacar, o papel das conferências europeias e do “Tratado de Maastricht”, ao formalizar o reconhecimento da educação como um domínio de atuação da União Europeia (Ertl e Phillips, 2006, cit. Martins, 2014, p. 691) e que se veio a consagrar como o momento inicial de um conjunto de “propostas na área da educação”, cruciais no desenvolvimento da educação no Espaço Europeu, e que contribuem para transformação do nível nacional, através dos intitulados “movimentos de standardização” (Martins, 2014, p. 692; Azevedo, 2007; Dale, 1998, 2000).

Neste quadro, ao inquirimos estes processos, destacamos o papel desempenhado pelo Conselho da Europa, a Comissão Europeia, a OCDE ou a UNESCO, num âmbito cada vez mais explícito de competição entre Estados, na procura de reconceptualizações e dos instrumentos ao dispor das políticas educativas e de mobilização para padrões de convergência organizacional, nacional e supranacional. Estas são, sem dúvida, noções que traduzem concepções, ideias e propósitos que, além de nos guiarem nesta pesquisa, se inscrevem em novas matrizes culturais, senão mesmo, em “novas visões do mundo” (Justino, 2014), na base das quais julgamos por certo inscrever os processos de influência das políticas públicas nacionais e, mais especificamente, os quadros de ação desta política pública de AFC.

Além disso, a inscrição da AFC, nos fenómenos de regulação transnacional parte também de contributos no quadro dos fenómenos de “contaminação” e “disseminação internacional de conceitos”, de políticas e medidas postas em prática em diferentes países e à escala mundial (Azevedo, 2007; Barroso et al., 2002 e Barroso, 2003, citados por Barroso, 2006, p. 46; Afonso, 2010; Lima & Afonso,

2002), e que se traduz na transferência de “soluções”, por parte de vários atores, na procura de soluções –“o educacional policy borrowing” (Walford, 2001, citado por Barroso, 2006 p. 46).

Segundo Joaquim Azevedo (2007), este fenómeno de regulação constitui uma área de influência comum a outras épocas, sobretudo nos países designados periféricos, embora hoje tenha adquirido maior incremento através dos fóruns e das agências internacionais (Azevedo, 2007; Barroso, 2006; Costa, 2011, Carvalho & Fontoura, 2009). Por outro lado, este recurso a referenciais internacionais de legitimação das políticas nacionais baseia-se na influência da credibilidade exógena (Lemos, 2014) por insuficiência ou inexistência de bases de argumentação (Schriewer, 2001; Steiner-Khamsi, 2002; Walford, 2001, citados por Barroso, 2006 p.46); outras vezes, traduz-se na “convergência”, com finalidades políticas de acordo com “projetos neoliberais”, de que são exemplo, a adoção de medidas políticas e administrativas de alteração dos modos de regulação de um setor (Barroso, 2006 p. 48), como é o caso particular da política de AFC.

Em síntese, face ao exposto cabe-nos aqui destacar o acúmulo de influências e apoios, que esta política recebe no quadro internacional, designadamente através de várias indicações, recomendações e destaques, constantes do PISA, da OCDE, das Organização das Nações Unidas e da Comissão Europeia e, ainda da colaboração internacional no âmbito da qual Portugal (co)integra vários projetos que, de certa forma, se articulam em rede com esta política e de que damos conta na Tabela 1.

Tabela 1: Enquadramento Internacional da medida AFC, de acordo com o Parecer do CNE (2018), Estrutura, Programa /documento

Data	Estrutura	Programa / documento
2008	UE	Jornal oficial da União europeia (C319, de 13 de dezembro de 2008)
	Comissão Europeia	“Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools”
2009	UE / Governo Nacional	Quadro estratégico – Educação e Formação (EF 2020)
2013	OCDE	Estratégia Nacional de Competências (ENC)
2015	Nações Unidas	Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável
2017	UE / Governo Nacional	Programa Qualifica Inovação 4.0
2018	UE / Governo Nacional	-InCoDe 2030 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 26/2018, de 8 de março e Despacho n.º 1088/2019)
	OCDE	-“Future of Education and Skills: Education 2030” -“School Resources Review”

A regulação nacional atual emerge por efeito de dois fenómenos distintos e complementares, “erosão dos processos da regulação burocrático-profissional” (Barroso, 2006, p.52) e simultaneamente, por efeito da regulação transnacional, no contexto dos quais se assiste à introdução de novas formas de “regulação nacional” no sistema educativo, pela introdução de lógicas de regulação “pós-burocráticas” (Maroy, 2005), no processo de “qualificação da escola de massas” e em que assume especial importância a “regulação institucional” (Barroso, 2006, p.52). Subjacente a este último processo, encontram-se várias medidas de combate à “ineficiência do sistema” e de “inversão da demografia escolar”, através da “racionalização de um sistema” (Justino, 2014, p. 214) que evidencia elevadas margens de “desregulação e ineficiência”.

No quadro de fenómenos de regulação nacional por influência da regulação transnacional (Azevedo, 2007), merecem destaque os fenómenos de descentralização e autonomia que adquirem uma expressão tendencial, com origem nos efeitos do crescente “pluralismo social” e das pressões “para a autonomia regional”, por impacto das “ideologias neoliberais” (Barroso, 2006, p.49) e que, no caso português, tomam uma crescente expressão por parte dos vários governos da constituição, em distintas políticas de perspectiva mais “incremental”, sobretudo com a reforma iniciada em 1986 (CRSE).

Neste sentido, em Portugal à semelhança de outros países de tradição centralizada (Itália, França e Espanha) (Fernandes, 2005; Maroy, 2006), emerge a procura por um sistema mais “flexível”, “diferenciado” e “participado de decisão” (Fernandes, 2005). Desde 1980 e no quadro da atual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 /1986), que se assiste à devolução de poderes para níveis inferiores – ou “à redistribuição de responsabilidades” (Batista, 2015) - através de um complexo processo de mudanças nas estruturas do sistema educativo nacional. A “descentralização” como retórica de reorientação do processo de decisão política para níveis de decisão mais baixos, assume várias formas: i) dispersão de poderes, recursos ou responsabilidades pelos vários parceiros sociais (Batista, 2014b, p.405; Fernandes, 2005; Barroso, 2006); ii) transferência de competências para as regiões ou partes de território (Fernandes, 2005, p.57); iii) desconcentração regional, territorialização e autonomia institucional (Fernandes, 2005) e por último, iv) introdução de lógicas de mercado (Green, Wolf e Leney, 1999, citados por Barroso, 2006, p.49).

Embora tendencial e “hibrida” nos seus efeitos, esta regulação nacional encara o local num complexo jogo de “multirregulação” que se caracteriza pelo reforço da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional, o alargamento da regulação intermédia (desconcentração, descentralização) e, pela diversidade das lógicas de regulação interna das escolas. É neste sentido que as políticas territoriais surgem como uma “aposta” na devolução de competências às instâncias locais (Barroso, 2013, p.21) e em que, do ponto de vista das políticas públicas, o “local” passa a ser visto como “uma nova ordem local” por oposição à visão do local como “construção institucional” (Barroso, 2013, p. 23; Canário, 2008).

Esta nova agenda política da regulação, e das políticas de descentralização, autonomia e flexibilidade, desenvolve-se em paralelo com as questões de Estado de que demos conta atrás. Nesta tendência política, ao situarmos a AFC como um novo dispositivo de regulação institucional no quadro da “regulação pós-burocrática” (Maroy, 2005), baseamo-nos na ênfase que coloca ao nível da “valorização dos resultados” e na busca de “eficácia”, acrescentando assim mais valor, à “racionalidade instrumental”, à performance dos “resultados tangíveis”, das “boas práticas”, dos “contratos e, da “avaliação” (Barroso, 2013, p.18).

Para finalizar, sublinhamos o carácter incremental destes processos de remodelação das “estruturas preexistentes” em que aparentemente a AFC se enquadra, com o objetivo de “as desenvolver ou de as transformar” em harmonia com o “referencial europeu”.

Este é um processo que se caracteriza pela sua longitude temporal, que se sugere de “institucionalização” e internalização em “convergência” com uma estratégia definida por “instâncias supranacionais, nacionais e locais” e que articula três níveis de ação pública: o nível supranacional pela UE na “definição política e estratégica”, o nível nacional do “fabrico” pelas estruturas governamentais e por último, o nível local, das práticas, pelas estruturas municipais e os diretores das escolas na “concretização” (Fontoura, 2008, p. 24), desta política pública de “Autonomia e Flexibilidade Curricular”.

3. Referências

- Alonso, L., Peralta, C. & Alaíz, V. (2001). Parecer sobre o “Projeto de Gestão Flexível do Currículo”.
Acedido em www.deb.min-edu.pt
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, problemas e práticas*, (37), 33-48.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 35-48.
- Araújo, L. & Rodrigues, M. L. (2017). Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, problemas e práticas*, 83,11-35.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, (6), 10-32.
- Barroso, J. (1996). Génesse e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*. 4 (XIV), 487-506.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação, Sociedade & Campinas*, 24 (82), 63-92.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade, Campinas* 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, Dinâmicas e Atores* (Org.), Lisboa: Faculdade de psicologia e de Ciências de Lisboa. Universidade de Lisboa.

- Barroso, J. (2009). A Utilização do Conhecimento em Política: o caso da gestão escolar em perspetiva. *Educação Sociedade e Campinas*, 30(104), 987-1007. acessado em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e problemas*, 12 e 13, 13-25.
- Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia da Educação*. S. Paulo, 21, 33-51.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XXI. Apontamentos sobre o caso português numa perspetiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Revista de Ciências da Educação*, (4), 129-136.
- Conselho Nacional de Educação (2018). Parecer currículo dos ensinos básico e secundário.
- Costa, E., & Afonso, N. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do PISA. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 1037-1055.
- Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dale, R. (2005). A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 53-70). Porto: Edições Afrontamento.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30.
- Dubet, F. (2010). Déclin de L'institution et/ou Néolibéralisme? *Éducation et Sociétés*, 25, 17-34.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado & Fernando I. Ferreira (Orgs.), *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-114). Porto: ASA.
- Fontoura, M. (2008). Política e ação pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 5-31.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). Autonomia e Gestão Escolar. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Conhecimento, Atores e Recursos* (Vol. II, pp. 227-250). Coimbra: ALMEDINA.
- Justino, D. (2014). Escolaridade Obrigatória: Entre a Construção Retórica e a Concretização Política. In Maria de Lurdes R., (Orgs), *40 anos de políticas de Educação em Portugal A construção do sistema democrático de ensino*, (Vol. I, pp.109-129), Coimbra: Almedina.

- Justino, D. & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação| Temas e Problemas*, 12 e 13, 41-60.
- Lascoumes, P. & Le Galés P. (2004). *Gouverner par les Instruments*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Lemos, V. (2014a). A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol. II, pp. 293-323). Coimbra: ALMEDINA.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In António Teodoro e Carlos Alberto Torres (org.). *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o século XXI* (pp. 19-32). Porto. Edições Afrontamento.
- Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix. *Éducation et Sociétés*, 2(8), 81-96.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation. GIRSEF*, (49). Acedido em : <http://http://www.uclouvain.be/girsef>.
- Martins, S. da C. (2014). Políticas Educativas Europeias: Divergir e Convergir num Espaço comum. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Conhecimento, Atores e Recursos* (Vol. II, pp. 685-720). Coimbra. Almedina.
- Muller, P., & Surel, Y. (2002). *A análise das políticas públicas*. Acedido em: <https://pt.scribd.com/document/343349628/muller-pierre-surel-yves-a-analise-das-politicas-publicas>
- Muller, P. (2011). *Les Politiques publiques*. Paris. PUF.
- Porta, D. D. (2003). *Introdução à Ciência Política*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rodrigues, M. L. (2014). *Exercícios de análise das políticas públicas*. Lisboa. ISCTE.
- Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J. M., Capucha, L. Araújo, Silva, M. V. & Lemos, V. (2014) A construção do sistema democrático de ensino. In Maria de Lurdes Rodrigues, (Org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal* (pp. 35-88). Coimbra: Almedina.
- Santos B., S. (2001). *Transnacionalização da Educação: Da crise da Educação à "Educação" da Crise* (Orgs.). Porto. Edições Afrontamento.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas. Uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8 (16), 20-45
- Verdasca, J. L. C. (2016). Inclusão, Inovação e Bem-estar: a experiência das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI. In C. Palmeirão & J. Alves (org.), *Promoção do Sucesso Educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora.

A RACIONALIDADE CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA CRÍTICA À RAZÃO KANTIANA

Ana Paula Gilaverte¹, Flávio Caetano da Silva²

anapaulagilaverte@gmail.com; flaviocaetanoeg@gmail.com

^{1 2} Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP Brasil

Resumo

Este artigo analisa a racionalidade científica na educação de jovens universitários e a crítica foucaultiana à razão kantiana como possibilidade de emancipação racional. O problema do texto é como a racionalidade científica assumiu a meta de salvaguardar o homem da barbárie intelectual, rumo a uma emancipação racional. Problema esse que afeta diretamente as perspectivas epistemológicas da educação e da produção do conhecimento nos meios acadêmicos. Esta perspectiva foi desenvolvida por meio da crítica ao conceito das Luzes, *Aufklärung*, de Kant (2010) e seu ideal de uma lei universal capaz de garantir ao homem a maioridade racional. Utilizaremos como argumentação a reflexão defendida por Michel Foucault (1984) em relação ao conceito de *Aufklärung* e a análise de Jean-Marc Ela (2012) a respeito da crise da racionalidade científica. A metodologia proposta refere-se à análise arqueogenealógica alinhada à postura epistemológica foucaultiana (1984) no qual o autor apresenta a crítica relativa aos limites das Luzes como princípio racional capaz de tirar o homem da menoridade, conduzindo-o à autonomia da razão. Como resultado, apresentamos a contextualização da crítica relativa à capacidade da ciência assumir para si o ideal de uma emancipação racional do homem estabelecendo fundamentos teóricos para a educação.

Palavra-chave: *aufklärung*, racionalidade científica, ciência, educação.

Abstract

This article analyzes the scientific rationality in the education of university students and the Foucaultian critique of Kantian reason as a possibility of rational emancipation. The problem with the text is how scientific rationality has set itself the goal of safeguarding man from intellectual barbarism, moving towards rational emancipation. This problem directly affects the epistemological perspectives of education and the production of knowledge in academic circles. This perspective was developed through the criticism of Kant's concept of Enlightenment, *Aufklärung* (2010) and his ideal of a universal law capable of guaranteeing rational emancipation to man. We will use as an argument the reflection defended by Michel Foucault (1984) regarding the concept of *Aufklärung*, and the analysis of Jean-Marc Ela (2012) regarding the crisis of scientific rationality. The proposed methodology refers to the archaeo-genealogical analysis, aligned with the Foucaultian epistemological posture (1984), in which the author presents the critique concerning the limits of Enlightenment as a rational principle capable of freeing man from subordination and leading him to autonomy of reason. As a result, we present the contextualization of the critique regarding the capacity of science to assume for itself the ideal of rational emancipation of man by establishing theoretical foundations for education.

Keywords: *aufklärung*, scientific rationality, science, education.

1. Introdução

Neste artigo trazemos ao debate a crise da racionalidade científica que coloca em xeque a capacidade da ciência neutra e objetiva, visando o estabelecimento de leis e regras universais aplicadas de forma invariável a todos os tipos de conhecimentos possíveis. Baseamo-nos, no exame de dados empíricos, construídos a partir de textos escritos por estudantes da Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, no âmbito da disciplina: "A educação sob a lente de Pierre Bourdieu", oferecida no segundo semestre do ano de 2018, pelo segundo autor do presente texto, no curso de Pedagogia da UFSCar. A disciplina contava com treze estudantes matriculados e figura como *optativa* no projeto pedagógico do curso. Dos treze estudantes, colhemos onze contribuições relativas à síntese teórica solicitada no primeiro mês de desenvolvimento dos estudos. Construímos dados por meio de sínteses teóricas escritas pelos estudantes ao longo da disciplina e trazemos para

este texto algumas análises da razão que se pretendia emancipatória dos estudantes, submetendo-a ao escrutínio da crítica de Foucault à herança kantiana efetivada na forma de questionamento sobre o conceito de *Aufklärung*, aqui entendido como esclarecimento ou *luzes* sobre a formação da razão em estudantes do ensino superior.

Após termos ofertado a disciplina acima, e em função do desenvolvimento dos estudantes consubstanciados nas sínteses teóricas aqui analisadas a partir de fragmentos nos perguntamos: os estudantes demonstraram autonomia de pensamento, superando a mera repetição dos conceitos que foram trabalhados em aula? Poderíamos dizer que os estudantes fizeram uso de uma razão que não fosse aquela vinculada à racionalidade técnica que os informa a *verdade* dos textos trabalhados em aula?

Buscamos auxílio teórico nos escritos de Foucault (1984, 1998) para compreendermos a que racionalidade estávamos submetidos todos nós, estudantes e professor, na disciplina em tela.

Michel Foucault (1984) utilizou-se do caminho arqueogenealógico ao constituir sua crítica em relação ao conceito de *Aufklärung* apresentado por Kant em seu texto: *O que é esclarecimento?* (2010) no qual defendeu a possibilidade da emancipação do homem rumo a uma condição de maioridade por meio do uso da razão. Uma maioridade que garantiria a superação da tutela da conduta humana visando a superação de um estado de menoridade ao qual o homem estaria preso a uma condição de barbárie. Uma concepção por meio da qual podemos refletir sobre a perspectiva da autonomia, presente na produção acadêmica de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos e o significado de uma maioridade intelectual.

Ao trabalhar os textos de Pierre Bourdieu (1989, 1996, 1998, 1999, 2014) nos quais o autor opera com os conceitos de *Habitus* e *Campo* e os desdobramentos para a vida escolar de estudantes, pretendíamos que alcançassem uma razão esclarecida sobre suas próprias formas de pensamento e sobre os limites a ele imposto no interior da instituição escolar, objetivando possibilitar-lhes almejar a emancipação teórica, sobretudo no que se refere à visão com a qual chegam à universidade, em relação à educação e à escola.

A razão kantiana possibilitaria a superação dessa condição e a libertação do homem rumo ao estado da razão pura e livre que possibilitaria a criação de uma lei universal capaz de guiar e moldar o homem em uma conduta de moral máxima.

Grande parte da fé inabalável no desenvolvimento possibilitado pela ciência é fruto dessa concepção de racionalidade inaugurada por Kant. Uma fé na crença da ciência como uma racionalidade neutra e objetiva capaz de formular leis, métodos e parâmetros considerados universais do ponto de vista científico.

O tema em tela refere-se à racionalidade científica e a crítica foucaultiana à razão kantiana como possibilidade de emancipação racional. Michel Foucault (1984) criticou a perspectiva das luzes e defendeu que existiria limites ao uso da razão livre e pura que conduziria o homem à maioridade kantiana.

O problema que nos moveu neste estudo exploratório diante da produção de textos de estudantes do curso de Pedagogia refere-se à racionalidade científica como uma salvaguarda para o homem – em sua concepção genérica e em formação no curso em questão – da barbárie intelectual, tomando para si o ideal de uma emancipação racional? Racionalidade traduzida no conceito *Aufklärung* que determinou a forma como constituímos o ideal de uma ciência neutra e objetiva capaz de tutelar as formas de conhecimentos consideradas válidas e legítimas, ao mesmo tempo em que exclui conhecimentos que não se encaixaram no perfil científico fundamentado na neutralidade e objetividade.

O desenvolvimento dos conceitos abordados pelo autor estudado em sala de aula chamou a atenção dos alunos sobremaneira, a ponto de escreverem que consideram esses conceitos “atemporais”, encaixando-se plenamente em nossa realidade educacional. Isso nos leva nos perguntar se o esclarecimento kantiano se estabeleceu ou se um jogo de verdade é que se firmou?

A relevância do presente debate repousa no exame dos limites da análise kantiana em relação ao conceito *Aufklärung*, uma vez que a racionalidade ao determinar o que somos, como pensamos e agimos traz consigo a noção de autonomia do sujeito pautada em uma racionalidade científica que seria capaz de legar ao homem a posição de maioridade sobre si, bem como o domínio absoluto e infalível sobre a natureza e os seus efeitos, especialmente, neste texto, no que referimos às propostas de produção de conhecimentos científicos nos meios acadêmicos.

O objetivo foi compreender como a racionalidade científica, em especial a racionalidade ocidental passou a determinar o que é a ciência. Determinação essa transformada em uma fé inabalável da eficácia científica que padronizou as regras da produção científica.

2. Percepções sobre a ciência e sua potência emancipatória

A pesquisa científica e as exigências da formação acadêmica nos círculos universitários apresenta ao pesquisador a questão da validade da produção dos conhecimentos científicos e a verdade construída em nome da ciência. Esta reflexão nos convida a nos debruçarmos sobre a questão dos métodos científicos e a forma como pesquisadores e as instituições universitárias se posicionam em relação às ciências quando objetivam verdades universais e posicionamentos cuja pretensão, para além da neutralidade do conhecimento incita a aderir a um regime de verdade constituído como um cenário no qual o produto do trabalho acadêmico é a desmistificação do senso comum e o acesso ao *verdadeiro* ao *verdadeiramente válido* do discurso acadêmico destilado durante as aulas em cursos de graduação e absorvido como o posterior acesso à maturidade científica dele decorrente, a partir dos textos, agora *esclarecidos*, produzidos pelos estudantes no âmbito de processos de avaliação nele estabelecidos.

Nós propomos a desenvolver a questão sobre o que é a ciência na percepção dos estudantes, decorrente das aquisições conceituais que os leva a se posicionar diante do campo conceitual apresentado e estudado no percurso formativo. Está em debate a possibilidade de uma emancipação racional proporcionada pela produção que se pretende científica com base nos autores dos textos debatidos nas aulas, portanto, detentores de saberes consolidados como *científicos*.

Ao deparar-se com os conceitos explicitados durante as aulas, notamos que alguns estudantes se posicionavam de forma a identificar a imposição de uma visão e de uma leitura – notadamente aquela assumida pelo professor – sobre os textos estudados, indicando que compreendiam como injunção sobre o sujeito o que a escola faz no cotidiano, sem se dar conta, por vezes, que o mesmo poderia estar ocorrendo consigo próprios no processo formativo a que estavam submetidos.

A herança da modernidade kantiana, o ideal de cientificidade, sobretudo do posicionamento acadêmico em nossos meios universitários se auto determinou como ciência estabelecendo domínio por sobre outras formas de conhecimento, gerando, em decorrência, uma crença inabalável na ciência como fonte de conhecimento auto fundamentado e suficientemente *verdadeiro*.

A ciência, em uma definição conceitual poderia assumir o significado de um “saber, ou seja, um produto do espírito humano, um discurso sobre a realidade, assente na observação da realidade, mas que não é a realidade em si” (Ela, 2012:13). Nessa lógica a ciência como construção, apresenta-se, a partir de uma sofisticada estratégia discursiva, como um saber produzido, que não é a realidade em si. Mas, sim uma construção sobre si mesma, resultando em um discurso interessado e endereçado. Um discurso produzido academicamente, que incorpora os ideais e objetivos da instituição que representa, os posicionamentos políticos aos quais alinham-se os interesses, desde aqueles oriundos do campo econômico, como o acesso ao emprego para o qual se exige conhecimento reconhecido – diga-se, verdadeiro – quanto ao consumo de bens culturais, como o domínio de determinada epistemologia, como garantia de que determinados saberes são válidos e, portanto, valiosos, potencializados nas disputas pelo direito de dizer a verdade (Foucault, 1998).

O que nos leva a considerar que os estudantes, durante a disciplina, pareciam anestesiados diante das *descobertas*, ou seja, a teoria e os conceitos a ela filiados, pareciam as melhores ferramentas para alcançar a compressão – o esclarecimento – sobre os processos de subjugação de suas mentes em sua trajetória escolar. Ao ponto de se perguntarem: “Como enfim, nos convencemos?”, mesmo estando expostos a novas formas de convencimento.

Embora a ciência seja um conhecimento produzido, o peso das verdades científicas tornou-se, no processo de institucionalização, ao qual o conhecimento foi submetido na modernidade, consagrado nas instituições com uma grande atratividade no cenário dos discursos acadêmicos submetidos à lógica da produção da verdade. O peso institucional passa a determinar os tipos de discursos que serão distribuídos e que circularão como verdade fundada na racionalidade científica, estabelecendo uma dominação consentida de saberes, a partir daí, considerados universais.

Nos discursos científicos, a “verdade racional” não incluiria conhecimentos que não se enquadrassem à regra da neutralidade, objetividade e imparcialidade.

Conhecimentos e racionalidades que foram considerados subalternos seriam relegados a categorias do senso comum, da fé e da crença. Separados por uma linha conceitual que dividiria o que é ciência, do que não é científico. Uma linha demarcatória, que nas palavras de Santos (2007) se chamaria abissal que separaria o que é universal, científico, verdadeiro, dos conhecimentos considerados populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas que não teriam validade científica. Conhecimentos subalternos que não comporiam os princípios hegemônicos da ciência dita universal.

Essa racionalidade ocidental tornou-se ao longo da história do conhecimento científico um modelo para o que é a razão. Modelo etnocêntrico, no qual o Ocidente e a sua produção científica definiriam os marcos das categorias de validades universais, construídas por meio de uma inteligibilidade científica baseada no quantitativo, no rigor, na imparcialidade, na objetividade e na transparência do método científico:

Por conseguinte, a ciência que triunfa hoje em dia está no cerne de um sistema que, com suas lógicas de lucro, tende a invadir todos os espaços da vida em sociedade. Para essa ciência, o essencial, a eficácia ou a facilidade tecnológica sobrepõem-se aos interesses humanos. Ademais, essa ciência comporta um projecto hegemônico de exclusão, na medida em que, além da natureza, tende a dominar o próprio homem (Ela, 2012:108).

O cientista, tornou-se o representante dessa ciência universal, o ícone dos métodos científicos e das verdades estabelecidas; o detentor do saber e da razão, capaz de indicar os meios e os caminhos de superação do homem da condição de minoridade e barbárie rumo a uma condição de autonomia, de domínio de si mesmo, de outros homens, da natureza e de seus efeitos.

A racionalidade científica assumiu a meta de salvaguardar o homem e atuar como um guia para sua emancipação racional. A razão, transformou-se no princípio norteador da cientificidade e das verdades instituídas. Ideais constituídos ao longo do período da Modernidade inaugurada por Kant (2010) em relação à perspectiva das Luzes e do Esclarecimento tomado como um processo intelectual analítico, de natureza processual que deveria ser desenvolvido pelo homem na busca de uma razão livre e autônoma capaz de libertar o homem da minoridade e garantir a sua maioria.

Ao tratar sobre a exclusão promovida pela escola, nos escritos do autor de referência da disciplina que aqui abordamos, notamos que, mesmo alguns estudantes explicitando que há uma estrutura excludente em seu interior e também no meio acadêmico, ou universitário, parecem considerar que essa exclusão se dá em outro lugar, em outra escola e não naquela em que se estuda os textos sobre a exclusão, no caso, a Universidade. Estudar um conceito e compreendê-lo parece constituir-se em um jogo de aplicação para um outro lugar, uma outra situação, um outro sujeito, talvez, porque, agora, sintam-se *esclarecidos*.

A capacidade racional, traduzida pelo conceito kantiano de *Aufklärung* (2010) aqui tomada como *esclarecimento* conferiria ao homem a condição necessária para a superação do homem de sujeitar-se à autoridade de outro homem, sujeição essa da qual o próprio homem seria culpado ao não se desenvolver racionalmente. O homem necessitaria coragem para fazer uso do seu próprio entendimento, deveria deixar de ter medo de ser um homem tutelado por outros e por instituições que limitariam o seu livre uso da razão:

Ouçó, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz; raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade (Kant, 2010:65).

Quando o estudante reconhece que “todas as classes estão em busca de monopólio dos espaços e meios de produção simbólica”, parece emergir daí uma possibilidade de que, mesmo quando estamos em debate sobre a produção de conhecimento supostamente científico, poderemos reconhecer o processo de subjetivação, pois as disputas entre a verdade daquele que ensina e daquele que aprende, vez por outra, vêm à tona, colocando em risco todo o edifício institucional. Parece que, de repente, toda a estrutura pode desmoronar. A que disputa pode o estudante estar se referindo? À disputa pelo domínio da palavra no interior da formação acadêmica. Isso posto, nos indagamos se a emancipação, defendida por Kant e criticada por Foucault, como vimos debatendo neste texto, tem potencial efetivamente analítico, mas precisamos compreendê-lo melhor.

A razão kantiana (2010), seria uma razão analítica: um processo de desenvolvimento racional que se daria por meio de princípios *a priori*, existente antes da experiência,

como pressupostos da própria razão que permitiriam à razão operar de forma cognitiva. Por meio de elementos desenvolvidos *a posteriori*, estabelecidos por meio da experiência, o homem desenvolveria sua interação com o mundo, reconfigurando sua maneira de estar no mundo, no qual deveria se tornar emancipado e livre.

O problema apresentado por Kant (2010) foi como a razão poderia se desenvolver sem qualquer influência externa. O autor contextualizou que, por meio dos princípios *a priori*, a razão atuaria sob a forma de razão prática quando o sujeito em sua experiência com o mundo, que seria estabelecida *a posteriori*, construiria juízos sob a sua forma de conduta.

A razão, ao agir sobre o mundo deveria ser capaz de limitar, impedir desejos e paixões, determinando a conduta humana que deveria ser dirigida por princípios de uma racionalidade universal.

Por meio da abordagem metodológica analítica, Kant (2010) defendeu que a razão utilizada como um imperativo categórico, válido para todos, poderia determinar os fins da ação. A razão pura, para o autor seria como uma lei universal, capaz de moldar a ação humana como uma máxima moral de conduta.

Kant (2010) acreditava que o imperativo categórico universal estabeleceria juízos da conduta humana. Juízos ou princípios da razão pura, que levariam os homens ao esclarecimento. Para ser esclarecido, o homem deveria desenvolver a capacidade de criar a sua própria lei moral por meio da razão que determinaria a sua ação como razão prática.

O homem kantiano teria por obrigação operar a sua própria mudança racional. Uma mudança que seria de caráter individual e coletivo. Ao fazer o uso da razão pública, o homem adotaria categorias aceitas como universais, do ponto de vista científico e hegemônico. No uso da razão privada, o homem agiria como uma engrenagem de uma máquina, exercendo sua função produtiva em sociedade.

A reforma kantiana (2010) defendia uma reforma intelectual, uma reforma sobre o modo de pensar, postulando a necessidade de fazer o uso público da razão visando realizar esclarecimentos entre os homens diante de situações inconvenientes ou de situações em que poderiam ocorrer injustiças.

Nesse sentido, quando o estudante é indagado sobre a sua autonomia intelectual e o questionamento crítico das bases teóricas acadêmicas apresentadas, pode estar

presente um indício de que a teoria pode não emancipar o estudante, senão quando se põe a perguntar o que está fazendo naquele momento de sua formação, ou, dito de outro modo, se está se emancipando apenas por que toma contato com uma teoria ou, se está se munindo de instrumentos teóricos para colocar em questão a própria teoria.

Na razão kantiana (2010) ao fazer o uso público da razão, o homem seria autônomo, bem como no exercício da função pública e das obrigações que lhe eram inerentes como cidadão e ao expor publicamente suas ideias. Nos meios universitários, a reflexão recai sobre a autonomia intelectual e a mera reprodução de conceitos acadêmicos.

O esclarecimento seria para Kant (2010) a capacidade do homem dar a si mesmo uma lei de conduta moral válida universalmente. Os governos, as leis e a ordem civil deveriam ser respeitados e seguidos, mas o homem não poderia se abster de fazer o uso individual da razão pública que seria uma das suas obrigações de homem esclarecido.

Coadunando a essa perspectiva, a racionalidade científica indicaria o caminho para a maioria impondo conceitos universais e hegemônicos capazes de subordinar tudo e todos a uma forma única de pensamento traduzido pela cientificidade ocidental, dos quais somos em grande parte herdeiros ao postular ideais de uma ciência neutra e objetiva:

A razão do século XVIII revela-se não só como a força de emancipação universal, mas também como princípio que justifica o submetimento infligido por uma economia, uma sociedade, uma civilização a outras. Esse processo suscita a instauração do modelo racionalizador dominante que oculta outras expressões de racionalidades. (Ela, 2012:18).

Em uma perspectiva foucaultiana (1984) o conceito das luzes de Kant como uma saída para a humanidade, uma solução que libertaria o homem da sua subordinação ao fazer o uso livre da razão, teria suas próprias limitações. A razão livre permaneceria uma razão tutelada, na qual o homem estaria submisso às formas de dominação e sujeição e se constituiria como sujeito por meio de diversos tipos de racionalidades, das quais alguns tipos foram descartados como saberes subalternos em contraposição à ciência universal.

A *Aufklärung* no pensamento kantiano refletiria também um problema político que envolveria o obedecer e ao mesmo tempo praticar a razão sem ferir os preceitos da lei e dos governantes. Para Foucault (1984), a finalidade da história, na concepção kantiana seria o estado de maioria coletiva. Um estado composto por uma multiplicidade de racionalidades disputadas por forças de poder aos quais os sujeitos estariam tutelados ao pensar e obedecer. O exercício de uma autonomia tutelada a lei, não corresponderia ao exercício da razão pura preconizado por Kant.

Na perspectiva da educação universitária, o uso livre da razão teria seus limites, uma vez que os sujeitos e as racionalidades que compõem os discursos acadêmicos estariam tutelados e disputados em relação às verdades instituídas que ditariam quais conhecimentos estariam validados como conhecimentos instituídos.

A noção de autonomia, do exercício de uma razão livre, estaria atrelada às próprias regras da produção científica, seguindo pressupostos, métodos, discursos presentes de antemão no campo científico. As instituições educacionais, assim como políticas educacionais validariam os discursos acadêmicos aceitos e instituídos em uma estética de imposição de modelos, saberes e verdades exercendo a função do imperativo categórico kantiano ao estabelecer princípios de juízos universais válidos a todos. Nessa concepção mecanismos de poder atuam em um esquema oscilante entre o conhecimento científico e o não científico:

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado (Foucault, 2008:4).

A racionalidade científica, ao estar condicionada a limites restritos de sua própria construção, produziria um saber contextualizado histórica, sociológica e intelectualmente. Saberes esses condicionados a todo um sistema de institucionalização que validaria a instância do conhecimento.

Realizando uma ruptura ao conceito de *Aufklärung*, Foucault (2016) opõe-se ao a *priori* kantiano, defendendo a existência de um a *priori histórico* como as condições da possibilidade de conhecimento atreladas às formas históricas e contingentes.

As possibilidades de conhecimento, a constituição dos saberes estariam associados a uma *epistème*, tomada no sentido da forma do saber. Na *epistème* foucaultiana (2016) as possibilidades de emergência dos saberes estariam condicionadas às condições de sua própria existência temporal.

Cada época representa os seus problemas, a sua visão de mundo e a sua linguagem numa cultura na qual, em dado momento da sua história, a ciência obedece a uma lógica secreta que constitui o espírito do seu tempo, ou seja, o seu discurso, afigura-se importante reconsiderar a ciência considerando as pessoas que praticam esse ofício (Ela, 2012:69).

Os limites do verdadeiro e do falso no campo científico, nada mais seriam do que uma qualificação de dispositivos de controle, de validação institucional que separariam o qualificável do inqualificável. Não existiria dessa forma uma linha fixa, demarcatória definindo o científico do não científico. A ciência antes como processo, seria um esforço intelectual sob o pensamento racional.

Os postulados racionalistas em defesa de uma ciência neutra e objetiva, visaram o corte definitivo com crenças, fé e imaginação, que representariam a idade chamada teológica da inteligência (Ela, 2012). Todavia, a produção científica, refletiria em primeira instância, a personalidade do pesquisador que não se reduziria apenas a dados coletados de forma empírica, antes se revestiria da capacidade de imaginação, de hipóteses a serem verificadas e de uma boa dose de infortúnios e acertos.

A *epistème* que permearia a produção científica produziria discursos que se coadunariam ao que é controlado e permitido nomeado de “acontecimento discursivo estruturante” (Ela, 2012:58). O conhecimento científico seria regulado por um sistema de regras, valores, práticas e relações que produziriam os discursos institucionalizados.

A ciência, bem com os cientistas não escapariam às influências sociais de seu próprio contexto e período histórico. A produção científica nada mais seria que uma fabricação humana. Ela (2012) defendeu que a ciência estaria inserida em redes de

associações de seres humanos que acederiam ao estatuto de agentes, cujos enunciados deveriam ser historicizados. Como projeto social de aquisição de conhecimentos, os cientistas seriam grupo de pessoas que partilhariam esforços para apresentar o funcionamento do mundo natural, humano e social.

A ciência seria um ato negociado, com os outros e com as coisas e nessas condições, a racionalidade nada mais seria que uma construção social, associada às historicidades humanas em um dado contexto histórico e o cientista fruto de seu próprio tempo não deixaria de refletir em sua produção científica os efeitos e as influências que permeariam o campo científico de sua época.

O pilar da ciência e da modernidade como processo de produção objetiva, imparcial e neutra capaz de excluir a subjetividade inerente ao homem, não passaria de um grande mito da racionalidade universal.

Conhecimentos e saberes considerados subalternos, bem como concepções históricas, sociais e culturais permeariam o universo da produção científica. A ciência não seria o lugar da certeza, mas sim, o lugar de um saber conjectural. A razão pode e deveria se reconhecer como uma produção a-racional, como uma remodelagem do que se compreende como racional.

Um olhar neutro, assim como a linguagem universal, não existiriam, uma vez que o cerne da produção científica estaria inserido nos elementos de sua própria cultura. A observação dependeria do sujeito e de suas concepções para estruturar e organizar a sua produção científica. As proposições científicas se tornariam válidas de acordo com os projetos humanos almejados e de acordo com os fins a que se destinam.

A racionalidade científica sob essa ótica poderia ser questionada ao inserir-se na arte do cotidiano e como uma arte experimental, na qual modelos, métodos, discursos são construídos por sujeitos sociais e historicamente situados em seu próprio tempo.

Os fatos são modelos teóricos a serem provados e portanto, não são um ponto de partida absoluto das ciências. Ligam-se à linguagem e à cultura, não sendo produções neutras. A ciência não teria uma objetividade absoluta e os conceitos científicos não seriam dados, e sim construções.

A comunidade científica produtora daquilo que é academicamente considerado como ciência se estrutura nesse campo de interesses que muitas vezes são determinados por organizações sociais, por questões econômicas e por objetivos

próprios do pesquisador. Interesses em jogo presentes na relação sociedade – ciência que resultariam em visões científicas tecnocráticas, decisionistas ou pragmáticas buscando definir o papel e a função das pesquisas científicas.

A ciência deveria ser observada como uma prática que se desenvolveria dentro de contextos específicos, que o cientista só perceberia o que já existe, em um mundo estruturado e o real nada mais é que o conjunto dessas representações. Historicizar a produção científica, relacionando o autor, o contexto histórico e os interesses envolvidos, as tutelas universitárias permitiria uma aproximação científica mais adequada a proposta de uma verdade relativa ao qual as ciências produzem.

Foucault ao pensar a *Aufklärung* como um “conjunto de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, institucionais, culturais dos quais ainda somos em grande parte dependentes” (Foucault, 1984:345), nega a racionalidade universal. O acontecimento passaria a ser tratado como um evento particular, específico que se oporia à totalidade e às verdades instituídas. Foucault defendeu uma ruptura contra as formas de pensamento hegemônicas e totalitárias, propondo uma análise discursiva por meio do evento particular, desconstruindo as chamadas verdades universais.

O problema da modernidade, da qual somos em grande parte herdeiros, refletiria a questão da constituição do sujeito racional, pensado em uma atitude de constituir-se a si mesmo na forma de uma razão livre, sem tutelas, sem imposições exteriores, sem a utilização de categorias generalizantes, projeto inacabado uma vez que a constituição do sujeito, bem como da produção científica se daria em um contexto histórico que influenciaria as decisões da ciência.

A modernidade imporia aos homens a tarefa de elaborar a si mesmo, o constituir-se como uma estética da arte, uma atitude que Foucault (1984) denomina de *ethos*: uma maneira de pensar, de sentir, de agir e de conduzir-se de forma livre, sem tutelar a si mesmo e sem tutelar o outro, definida como a autonomia do sujeito.

O *ethos* filosófico envolveria uma crítica em relação ao que fazemos, dizemos e pensamos. Seria uma atitude de escapar a alternativa do fora e do dentro dos limites impostos, uma ontologia do presente, que na constituição de si deveria criticar as relações das verdades históricas constituídas, as relações de poder que nos constituem e as concepções estéticas de moral que nos determinam.

3. Considerações finais

O objetivo desse artigo foi compreender como a racionalidade científica, em especial a racionalidade ocidental em sua pretensão de universalidade, constituiu-se como portadora de uma verdade racional determinando formas de pensamento, procedimentos e métodos considerados neutros e objetivos, capazes de proporcionar a maioria da razão na qual o homem seria livre no exercício de uma razão pura, exercida como uma lei universal de conduta moral e de domínio da natureza e de seus efeitos. Racionalidade essa presente nas instituições universitárias e nos discursos acadêmicos assumidos em relação às ciências objetivadas como verdades universais e posicionamentos cuja pretensão está para além da neutralidade do conhecimento, incitando a adesão de estudantes universitários à regimes de verdade.

O problema apresentado foi como a racionalidade científica assumiu a meta de salvar o homem da barbárie intelectual, tomando para si o ideal de uma emancipação racional. Concepção essa presente na inauguração da Modernidade por meio das luzes, traduzida pelo conceito de *Aufklärung* que determinou ao longo da história a forma como nos constituímos, bem como as pretensões científicas da atualidade associadas ao que é considerado essencial, eficaz e tecnológico em detrimento de outras formas de racionalidades.

Por meio do método arqueogenealógico foucaultiano (1984), as práticas discursivas que permeiam a produção científica foram identificadas com a noção de acontecimentos, que seriam historicizados política, econômica, social, institucional e culturalmente, negando uma racionalidade universal como uma lei capaz de impor regras de conduta moralmente válidas universalmente e como racionalidade capaz de indicar o caminho para a maioria via conceitos universais e hegemônicos.

Na constituição de si como sujeitos da perspectiva científica estaria presente uma multiplicidade de racionalidades disputadas por forças de poder que nos manteriam como sujeitos tutelados. A razão livre de Kant não passaria de uma razão tutelada. E a ciência, como portadora da racionalidade científica tutelaria o homem ao impor conceitos universais e hegemônicos.

Concluimos que a possibilidade de ruptura a essa tutela se daria com a ruptura com a totalidade e a constituição de si por meio de uma perspectiva estética da arte que

estaria presente na constituição da ciência na qual o papel da arte, do imaginário coadunaria com os resultados científicos.

O conceito de razão é uma invenção, um produto da capacidade humana de pensar e um esforço conjunto de pesquisadores, cientistas, em sua compreensão de mundo, dos homens e de suas relações.

A ciência apresenta em seu cerne um resultado, um produto que é determinado em sua própria historicidade, formando um saber condicionado. Na episteme foucaultiana (2016) as possibilidades de emergência dos saberes estariam condicionadas às condições de sua própria existência temporal no sentido da forma como o saber é produzido.

A autonomia da razão, a maioria kantiana envolveria a formação de um *ethos*: traduzido como uma maneira de pensar, de sentir, de agir e de conduzir-se de forma livre, sem tutelar a si mesmo e sem tutelar o outro. Uma possibilidade de existência que se opõem aos ditames da ciência concebida como universal em tutelar uma verdade racional. Historicizar a produção científica se coadunaria a uma perspectiva mais próxima da verdade relativa que as ciências produzem.

4. Referências

- Bourdieu, P. (1998). *Economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer?* 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bourdieu, P. (1999). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-Cl. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Castro, E. (2016). *Vocabulário de Foucault. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- Ela, J.-M. (2012). O conceito de ciência na história das ideias. In: *Investigação científica e Crise da racionalidade* (p.12-110). Mangualde: Pedagogo.
- Foucault, M.. (1998). *A ordem do discurso*. Aula inaugural, no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1984). O que são as Luzes? In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (p. 335-351). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Kant, I. (2010). O que é esclarecimento. In: *Immanuel Kant. Textos Seleto*s (p. 63-71). Rio de Janeiro: Petrópolis.

Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*. n° 79, nov. 2007. pg. 71-91.

PROGRAMA DE EMRC – SEU MÉTODO: O OLHAR DE PEDRO D’OREY DA CUNHA

Francisco Guimarães¹, Maria do Céu Roldão²

faaguimaraes@yahoo.com, mrceuroldao@gmail.com

^{1 2} Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

Resumo

Pedro D’Orey da Cunha (PDC) foi o arquiteto da alternativa entre Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Moral e Religiosa (EMR). Esta decisão política suscitou debate respigado em texto de defesa do modelo (anos 90). PDC, avocava princípios orientadores que sustentariam o modelo propugnado, com claras exigências curriculares: a EMR devia ser inequivocamente religiosa, mas deveria incluir uma “autêntica formação pessoal e social”. Nos conteúdos e nos métodos. No XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação apresentámos uma comunicação sobre os conteúdos do “Programa de Educação Moral e Religiosa Católica-Edição de 2014” (P-2014), desde o “olhar” de PDC. Procurámos agora aprofundar a análise feita, incidindo sobre o método “existencial-hermenêutico”. Esta comunicação insere-se numa investigação cuja questão matricial é saber como o P-2014, enquanto prescrição macrocurricular, articula a relação tensional entre o confessional (para crentes) e o laico (para todos) na Escola: na conceção curricular subjacente, nas decisões curriculares que presidiram à sua construção, na mobilização dos conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular e na sua apropriação pelos professores. A metodologia é de natureza qualitativa e interpretativa, com incursões quantitativas (análise estatística descritiva simples). Os resultados e as conclusões apontam para dificuldades em dirimir a tensão acima referida, bem como inconsistências internas ao método. A triangulação com as

restantes dimensões da investigação em curso permitirá confirmar, infirmar ou atenuar estas perceções parciais.

Palavras-chave: Método existencial-hermenêutico, Ensino Confessional, Currículo Inclusivo.

1. Introdução

No XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação apresentámos uma comunicação (Guimarães & Roldão, 2018) sobre os **conteúdos** do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica-Edição de 2014 (P-2014), tendo por referencial o olhar de Pedro D'Orey da Cunha (PDC) (1997). O seu modelo dual de implementação da educação em valores prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), articulava numa “verdadeira alternativa” disciplinar, a Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e a Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Esta alternativa exigia que EMR, no seu currículo, assegurasse a identidade confessional e garantisse uma “autêntica formação pessoal e social” (a nosso ver, laica), tanto nos conteúdos como nos métodos. Situa-se aqui o referencial teórico para analisar o P-2014 (totalidade de metas curriculares e títulos das unidades letivas (UL) e amostra dos objetivos de várias UL e sua correlação com aqueles metas e títulos). Apresentamos agora uma excursão sobre o método “existencial-hermenêutico”, tal como transparece do P-2014.

Esta comunicação insere-se numa investigação mais alargada que tem por objeto o currículo prescrito e vertido no P-2014 e como questão matricial a compaginação entre o confessional e o curricular laico, no entendimento de que o currículo é construto social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram, a fim de que o direito à educação seja garantido a todos sem exclusão alguma (Roldão, 2003; Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo 26º; Unesco, 2000).

Partimos dos objetivos educativos verbalizados no P-2014 enquanto explicitadores da intencionalidade curricular (Gaspar & Roldão, 2007), ao nível macro, perscrutando (in)conformidades entre o explicitamente declarado pela Conferência Episcopal Portuguesa (CEP) que tutela a Disciplina, por vezes autorais no campo eclesialístico e pelos autores curriculares (AA) e o texto do P-2014. Também

abordaremos a questão do confessional (Formação Religiosa) e do laico (Formação Pessoal e Social) tal como hauridos do pensamento de PDC.

2. Enquadramento(s) teórico(s)...

2.1. Uma visita a PDC

Apesar das mudanças ocorridas, visitar PDC, mais de duas décadas depois, é oportuno (Guimarães & Roldão, 2018). O modelo dual defendido por si para concretizar a LBSE levou-o a um conjunto de recomendações como forma de garantir vários princípios e direitos. Sobretudo, um currículo para todos, na tensão entre transversalidade e disciplinaridade, laicidade e confessionalidade (Guimarães & Roldão, 2018), sem enevoar o objetivo da LBSE de “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (artigo 3º, alínea c).

PDC exigia a salvaguarda dos princípios da liberdade religiosa, da igualdade, da não-programação ideológica, da autonomia científica e da autonomia pedagógica, quais referências obrigatórias para programas e práticas de qualquer disciplina de EMR, na conjugação da sua identidade religiosa com a promoção de uma “autêntica formação pessoal e social”, nos conteúdos e nos métodos (Guimarães & Roldão, 2018).

2.2. A nível eclesialístico...

O Diretório Geral da Catequese (DGC, 1997), fonte e orientação para a Igreja Católica Romana (ICR), embora centrado nas questões da catequese, também se refere ao Ensino Religioso Escolar (ERE), em Portugal consubstanciado em EMRC.

Dilucidemos o conceito de catequese, incontornável em toda a investigação e p(l)ano de fundo desta comunicação: conjunto das “verdades e valores que devem ser transmitidos” (nº9), enquanto “pedagogia da fé em ato” (nº 144) e transmissão do Evangelho (nº 78), tendo por fim “dar um fundamento e fazer amadurecer” a fé (nº80). Para a catequese assume-se a diversidade metodológica (nº148), mas exige-se que qualquer método esteja “ao serviço da revelação e da conversão” (nº149) e se constitua como *processo existencial* (os “problemas e situações humanas [são

iluminados] com a luz da palavra de Deus” (nº151) e *dinâmico*, com diversos *momentos* que interagem entre si (nº204). O ponto de partida é a “experiência humana”, enquanto “mediação necessária para explorar e assimilar as verdades” da fé (nº152). Tem uma estrutura trifásica: 1º - experiência humana; 2º - iluminação e interpretação com os dados da fé; 3º - aplicação da correlação entres os dois primeiros (nº153).

Acerca do ERE (nº 73-74) e seu “caráter próprio” refere a inserção no “âmbito da cultura”, o relacionamento com outros saberes, enquanto “disciplina escolar [curricular], com a mesma exigência de sistema e rigor que requerem as demais disciplinas [em] diálogo interdisciplinar”; com identidade católica, como “garantia indispensável” e, portanto, numa correlação de distinção e complementaridade com a catequese. Todavia, salvaguarda a competência dos bispos de cada país para deliberar sobre o modelo de implementação daquele ensino (nº74), o que abre portas à competência tutelar da CEP.

2.3. CEP

...EMRC tem usado um método que proporciona uma pedagogia cooperativa de participação e pesquisa e se desenvolve em três fases: (1) reflexão e partilha sobre a experiência humana; (2) aprofundamento teórico, com base na Sagrada Escritura, na tradição cristã e nos dados das ciências; (3) síntese e prática de vida. (CEP, 2006, nº11)¹

Na pegada do DGC quanto à caracterização da natureza e finalidades de EMRC, a CEP mantém a estrutura trifásica do método (que constituiremos como categorias de análise). Primeiro momento: a *experiência humana*, refletida e partilhada; não se parte de abstrações, mas da experiência pessoal do aprendente (vida em sociedade, percepção dos problemas da existência e do mundo), partilhada em contexto curricular, com recurso à reflexão (sem qualquer referência a modelos ou pressupostos, parecendo próxima de uma “clarificação de valores” (Marques, 1997); experiência que se torna húmus da aprendizagem.

Depois o *aprofundamento teórico*, o momento hermenêutico, um determinado “olhar” sobre a realidade. Mas não exclusivo da confissão cristã-católica romana, antes

¹ A CEP nunca usa o sintagma “existencial-hermenêutico”.

nivelado com outros conhecimentos (“os dados das ciências”), sem prevalência endoutrinadora.

Por último a *síntese e prática de vida*, a ação (depois da reflexão e do pensamento); o momento das opções e decisões, com informação pertinente (de natureza confessional e/ou outra) que sustente a ação livre e responsável, sem prescrição, modulação, imposição.

Parece-nos tratar-se de momentos interdependentes, consequentes, coimplicados; seja numa lógica de progressão “em espiral” (Bruner, 2011) seja na (con)sequencialidade estrita e complexificação crescente (quase mecânica) do modelo da racionalidade técnica (Roldão, 2003). Desenha-se aqui um itinerário pedagógico propiciador de reais “aprendizagens significativas” (Ausubel, 2003).

2.4. Uma voz autorizada e decisória

A Tomás Nunes, membro da CEP e decisor curricular entre 2005 e 2010, é atribuído o texto introdutório do Programa de EMRC de 2007 (P-2007), profusamente citado no P-2014 (Carvalho, 2015). Atentemos na seguinte asserção:

O objeto da Educação Moral e Religiosa Católica é a **totalidade da realidade**, como campo do agir humano. O seu método é **existencial** e **hermenêutico**, enquanto exerce sobre o seu objeto uma ação interpretativa, sob uma perspetiva religiosa, cristã e católica, pautada por uma visão do mundo específica (P-2007, p. 20. Destaque no original).

Explicita-se adiante a experiência humana como “conjunto das circunstâncias em que a vida se desenrola”, aí incluída a dimensão religiosa que, para não ser uma abstração, deve estar indelevelmente ligada à situação existencial do sujeito, embora transpareça que só o religioso dará o sentido e a orientação a essa experiência.

Atentemos nesta observação inserida no P-2007:

Por experiência humana entende-se não apenas o conjunto das experiências pessoais, mas também o conjunto das relações sociais e dos dados da experiência com que o aluno vai sendo confrontado no seu processo de crescimento, constituindo para ele um manancial de perguntas sobre o seu sentido. Assim, incluem-se também, de acordo com o desenvolvimento psicológico dos alunos, os dados das ciências, da cultura, da arte e da sociedade a que o aluno acede no quotidiano da sua vida, através dos meios de comunicação social, da escola e de outros contextos em que se vai inserindo (p. 20, nota 9).

Temos uma visão abrangente da experiência humana como “aprendizagens anteriores”, o mundo do aluno, que não é uma “tábua rasa”, isolado do contexto. Mas também se constata, uma divergência com a CEP, quanto aos “dados das ciências”: aqui emigram para o primeiro momento do método.

Quanto ao segundo momento, o autor parece reduzi-lo à dimensão do religioso (e, neste caso, à mensagem cristã), como “chave de leitura da realidade que permite oferecer a cada pessoa um **sentido último, global e definitivo** para a existência humana” (destaque dos autores). Eis uma perspectiva, alheia ao documento da CEP, que parece enviar para uma lógica de exclusão de outras visões da realidade e, mesmo dos alunos com outros credos ou sem credo algum. Sendo a mensagem cristã o núcleo central de EMRC, com o “objetivo [de] dar sentido e enquadrar o conjunto das experiências humanas num todo significativo”, parece desvanecer-se a lógica de *um contributo* (CEP, 2006), para se instituir como *o contributo*. Estaremos a caminho de uma visão endoutrinadora (catequética), que se configura curricularmente como “educação do caráter” (Marques, 1997)?

O terceiro momento, aqui designado “dimensão ético-moral”, trata das “propostas de enquadramento do agir humano, eticamente relevantes”, a partir da mensagem cristã, quais “linhas de orientação”, “fundamento do agir ético”, “princípios e valores ético-morais que pretendem orientar a vida”. Acentua-se, a nosso ver, a “educação do caráter”, a prescrição. Numa perspectiva catequética teríamos: experiência humana, experiência divina (revelação), ação. É a “pedagogia da fé”, numa lógica excludente para quem não perfilha esta confissão.

Declara-se que estes três momentos, sendo *essenciais*, não são “necessariamente sucessivos” por necessidade de adaptação a situações concretas, enveredando por uma “perspetiva aberta e flexível”, não segmentada, numa lógica de *sequencialidade*, de continuidade e no sentido de dar resposta às “motivações dos alunos”. Abre-se, ou pelo menos isso é dito, à escolha e decisão do professor, um percurso que pode ser variado, partindo de uma componente de qualquer dos momentos. Parece haver conflito entre as noções de sucessividade e de sequencialidade: aquela pode não ser necessária, mas esta é.

Neste percurso exige-se “o recurso aos dados fornecidos pelas ciências da natureza e pelas ciências sociais e humanas, bem como perspetivas culturais, artísticas e filosóficas diferenciadas”, com “rigor e clareza”, mas que, ao enquadrá-los numa

perspetiva religiosa da vida, da qual decorre uma visão ética do agir humano, usa metodologia específica no âmbito da teologia e dos saberes filosóficos: um método fundamentalmente hermenêutico, à procura de sentidos parciais e direcionado para a captação **do** sentido último da realidade (P-2007, p.21. Destaque dos autores).

Fundamentalmente, a tónica estará, ainda que não expressamente dita, na exclusividade da mensagem cristã, como única perspetiva hermenêutica da experiência humana que encerra os valores que dão o último e total sentido à existência e, portanto, salvo melhor opinião, como *o contributo para a formação da personalidade*. Entendível nos crentes, numa escola inclusiva pode redundar numa violação dos interesses, crenças e projetos educativos de quem não partilha o mesmo credo ou credo algum.

2.5. A voz dos autores e decisores e o *de dicto* no P-2014

As asserções dos AA plasmam-se em três fontes: os textos introdutórios do próprio P-2014, textos publicados por dois deles e entrevistas no âmbito da investigação em curso.

No P-2014, citando o P-2007, afirma-se que EMRC pressupõe uma metodologia assente num tríplice mo(vi)mento, como “*dimensões pedagógicas sequenciais*” (destaque no original), mas de *ordem variável* (destaque nosso): a experiência humana, a reflexão religiosa e a interpretação ético-moral. São dimensões *obrigatórias*, mas variáveis enquanto dependem do tema da UL e do “alinhamento dos seus conteúdos” e “necessidades, interesses e motivações dos alunos”, em cada contexto. A dimensão religiosa deve surgir como “objeto e produto de cultura, mas também como processo de leitura, interpretação e conhecimento da cultura e da realidade” (P-2014, pp. 154-155). A aplicação desta metodologia, de forma articulada, é necessária para que não se *adultere* o percurso proposto ou *empobreça* o processo ensino-aprendizagem e se impossibilite o atingimento das metas curriculares.

Parece não haver alterações substanciais em relação à estrutura triádica, mas existem variantes: a *mensagem cristã* como consta no P-2007 passa a designar-se *reflexão religiosa* e exclui também os dados das ciências; no terceiro momento, a *dimensão ético-moral* passa a incluir a *interpretação*. Pensamos que estas mudanças se prendem com a reiteração da invocação de uma sequencialidade flexível. Mas, *a contrário*, adverte-se

acerca da necessidade de perseguir esta metodologia sob risco de se *adulterar* todo o processo. Em nosso entender, há um balanço indefinido entre a possibilidade de decisão curricular e a necessidade de executar fielmente as orientações do P-2014, ou seja, tornar o professor um executor de programas (e manuais). Ademais, pouco mais se adianta em relação ao P-2007, profusamente citado.

Dois dos AA publicaram acerca. Cristina Carvalho (2015) afirma que o ensino da EMRC está “alicerçado numa metodologia existencial” que faz uma leitura da realidade assente na confessionalidade da própria disciplina e propõe uma articulação com a cultura e a ciência. Reitera o caráter ternário do método, sem alterações substantivas ou lexicais às do P-2014, explicitando apenas a experiência humana como “o que é a vida das pessoas, os conflitos, e que é a sociedade humana tal como nós a vemos a partir da janela das nossas relações pessoais” e acrescentando que o momento da reflexão religiosa se trata de uma oferta de interpretação.

Juan Ambrosio (2015) explicita assim o(s) mo(vi)mento(s) da aprendizagem: a partir da vida pessoal, da vida da sociedade e da história [experiência humana], os alunos são convidados [proposta?] a fazer a leitura religiosa da realidade [reflexão religiosa] enquanto dimensão ínsita na própria realidade [e será este o contributo específico de EMRC], possibilitando a transformação [terceiro momento] dessa mesma realidade [a ação, após a reflexão e o pensamento]. Sendo que a reflexão religiosa sobre a realidade assenta numa “proposta concreta, o catolicismo/cristianismo”.

A investigação mais global em curso socorreu-se também da entrevista para recolher informação acerca das perceções dos AA, por razões de privacidade e anonimato aqui designados pelo código E1, E2, E3.² Indagados sobre se o método existencial-hermenêutico seria aplicável com a configuração curricular e de desenvolvimento curricular do P-2014, afirmou E3: “Creio que sim. Muitas das competências indicadas têm uma natureza marcadamente interpretativa, se não todas” (p. 8). Nota-se o reforço de uma metodologia interpretativa da realidade como chave de leitura proposta, salvaguardando a liberdade: “Mesmo a própria catequese é, hoje, entendida como uma proposta, de conversão, certamente, mas dirigida à liberdade de cada um” (p. 8).

² Entrevistas realizadas em 16 de junho de 2016 por videoconferência (E1), presencial em 5 de julho de 2016 (E2) e por escrito e enviada por *email* em 29 de dezembro de 2016 (E3).

E1, respondendo ao mesmo questionamento, afirmou que “não pretendemos doutrinar, não pretendemos a apologética: pretendemos que as pessoas criem um instrumento essencial (...), um pensamento crítico...”. Contraposto a um currículo de acatamento (Young, 2011)³ invocado pelo entrevistador, continua:

não houve, não há nenhuma pretensão. Aliás (...) todo o processo de formação dos próprios professores de EMRC (...) tem ido sempre nesse sentido do (...) respeito, da criação do espírito (...) crítico da parte dos alunos e que aquilo que nós avaliamos (...) em EMRC, é o seu conhecimento dos conteúdos que foram transmitidos e não é a sua adesão aos conteúdos” (E1, p. 16).

Claramente se afirma aqui a questão de uma interpretação proposta pelo método, sem prescrição ou adesão a valores e práticas.

E2 referiu que a Disciplina deve...

trabalhar com os alunos as ferramentas que lhes permitam ter esta visão (...) da realidade” [exige uma] metodologia específica (...): é o método hermenêutico-existencial, que tem 3 polos: a realidade, a experiência (...). Os textos bíblicos surgem como (...) uma vida que é lida a partir de uma relação com Deus que depois se... verte em texto. E, portanto, o texto bíblico é este exercício de hermenêutica, da leitura da realidade, da leitura da existência. Portanto, eles são utilizados como... suporte do que se deve fazer. E, portanto, (...) trabalhar um texto bíblico ou um texto da Tradição é constitutivo da metodologia da Disciplina (p. 13).

Adiante precisa: os textos da Bíblia ou da Tradição “têm que estar aí como exemplo, como proposta de caminho, como proposta de leitura, como proposta”. Temos aqui harmonização de pensamento dos AA em relação ao que se trata da experiência humana e ao segundo momento enquanto reduzido à interpretação da revelação cristã. O terceiro momento prende-se com a ação, mas sustentada e, em nosso entender, decorrente do segundo momento numa lógica (con)secucional.

³ Michael Young (2011) distingue *currículo de acatamento* (tradicionalmente o conhecimento é *dado*, transmitido aos alunos para o *acatarem*) e *currículo de envolvimento* ou *compromisso* (centrado no conhecimento, promotor do desenvolvimento intelectual dos alunos que, com a motivação dada pelos professores, se envolvem e comprometem com o “conhecimento poderoso”, especializado, científico, próprio dos especialistas e dos pesquisadores, através de um currículo definido pelos “formuladores do currículo” e que corporiza o que é importante e necessário aprender, para lá do senso comum quotidiano).

2.6. Síntese do investigador

Podemos dizer que há duas linhas de pensamento – a dos AA (com frequentes referências no P-2007) e a CEP – com diferenças que consideramos significativas no que concerne aos momentos do método, o inicial (MI), o hermenêutico propriamente dito (MH) e o da valor(iz)ação e ação⁴ (MVA). Com esta designação pretendemos manter distanciamento crítico em relação à designação e caracterizações feitas pelos AA e pela CEP, admitindo desde já a sua tríplice dimensão. A Tabela 1 elenca as diferentes concepções e ajuda a perceber a tensão de fundo entre o confessional restrito e o laico inclusivo, tensão que parece não se dirimir, como veremos mais à frente.

Tabela 1: Concepções do “método existencial-hermenêutico”.

Momentos do método	DESIGNAÇÃO E CARATERIZAÇÃO	
	CEP	AA
MI	EXPERIÊNCIA HUMANA - Reflexão e partilha da experiência	EXPERIÊNCIA HUMANA - Experiências pessoais e sociais - Dados das Ciências – Natureza, Sociais e Humanas
MH	APROFUNDAMENTO TEÓRICO (chaves de leitura) - Revelação: Bíblia e Tradição - Dados das Ciências	REFLEXÃO RELIGIOSA (chave de leitura) - Revelação, preponderantemente Bíblia - Doação de sentido à Experiência Humana - Princípios e valores orientadores da ação - Leitura do sentido último da realidade - Visão ética do agir humano
MVA	SÍNTESE E PRÁTICA DE VIDA - Ação decorrente dos juízos informados do aluno	DIMENSÃO ÉTICO-MORAL / INTER-PRETAÇÃO / PROPOSTA DE AÇÃO - Ação decorrente da interpretação/reflexão religiosa

⁴ Do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001), subscrevemos a distinção entre valorar/valoração (atribuição de valor a uma realidade) e valorizar/valorização (aumento do valor atribuído). No nosso estudo podemos avançar que EMRC, sendo confessional, valoriza certas realidades, embora os alunos apenas as possam valorar (na perspetiva da CEP); a valorização parece ser mais a pretensão dos AA.

Há deslocação de aspetos a considerar em cada momento do método que implicam concepções de fundo. A perspetiva da CEP configura mais um modelo de EMRC como disciplina curricular (*da Escola*), mesmo sendo confessional, para a qual a ICR têm competência na elaboração do currículo e dos programas (aliás o estado confessa-se incompetente nesta matéria (LBSE, artigo 2º, nº3, alínea a) e b); Constituição da República Portuguesa, 2005, artigo 43º, nº 1 e 2); os AA enveredam mais pelo paradigma de que EMRC é *presença* da Igreja *na Escola* (Guimarães & Roldão, 2018).

Na ótica da CEP, o MI não se reduz apenas à partilha das experiências dos alunos, mas já inclui a reflexão; é avanço em relação a aprendizagens que podem vir a ser significativas (o aluno não é “tábua rasa” e as aquisições anteriores tornam-se húmus da aprendizagem). O MH (os “olhares” teóricos interpretativos) não se subsume na reflexão religiosa e é mais abrangente: confessionalmente identificado (Bíblia e Tradição)⁵, inclui o contributo do conhecimento científico para a interpretação curricular da experiência humana, sem prevalência de qualquer das partes (a presença da copulativa, sem mais), sem exclusões ou subsunções. O MVA aponta para uma experiência já reelaborada, assente em conhecimento apropriado que permita novas sínteses cognitivas e novas atitudes e valores, ou seja, como proposta de sentido para a ação (aprendizagens significativas e não “inertes”); não apenas uma “interpretação ético-moral” (P-2014, p. 154), pois esta está integrada no segundo momento.

Os AA centram o MH numa reflexão religiosa (sem reflexão moral), o que deixa transparecer inconformidade com natureza e identidade de EMRC, embora tenhamos presente que qualquer religião implica uma ética (enuncia princípios fundamentados religiosamente) e prescreve comportamentos e atitudes em consonância com aqueles princípios (moral), mas não os esgota. Neste sentido, entendemos a perspetiva dos AA como parcialmente redutora: a moral não pode ser deduzida exclusivamente de uma reflexão religiosa confessional. A conceção do método nos AA parece acentuar e resvalar para a construção de um currículo apropriado, real (Roldão, 2003) de *acatamento* (Young, 2011) e de *educação do carácter* (Marques, 1997). A conceção da CEP parece ir ao encontro de um currículo

⁵ A Teologia Católica entende que as fontes da revelação divina não se reduzem aos textos bíblicos, mas também a todo o percurso histórico da Igreja, com as suas realizações, reinterpretações e atualizações da mensagem bíblica: a Tradição.

flexível, aberto, “clarificador” (Marques, 1997), mas com identidade irrenunciável assente em valores que se creem universais (na linha de uma conceção *kohlbergiana* “cognitivo-desenvolvimentista” - Marques, 1997). É comum a estrutura triádica.

A CEP enquadra-se na lógica do *diálogo fé-razão/cultura* (veja-se o MH e a finalidade de EMRC: “Estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé.” – CEP, 2006); os AA, na lógica da *síntese fé-razão/cultura* (DGC, 1997), como transparece da forte ligação e deslocamento do MH ora para a EH ora para o MVA.

3. Uma perscrutação do P-2014

Num paradigma qualitativo e interpretativo, sem exclusão de incursões quantitativas, procurámos (in)coerências entre o afirmado positivamente e o efetivamente vertido no P-2014, tendo em conta as exigências de PDC e as diferenças entre os AA e a CEP.

3.1. O objeto, o campo, o desenho, o dispositivo e os instrumentos: explicitação de conceitos e critérios

O **objeto** sobre o qual incide esta comunicação são os **objetivos** definidos a nível macro e transcritos no documento do P-2014, enquanto elementos do desenvolvimento curricular que operacionalizam e explicitam a ação educativa pretendida, a orientam e lhe dão sentido. Assim, sustentam a organização da ação (Gaspar & Roldão, 2007), o caminho a percorrer (Zabalza, 2000), o itinerário pedagógico, corporizando uma estratégia geral para as aprendizagens desejadas. Falamos do método que traça o caminho (etimologicamente *metá + odós*), o percurso, o procedimento (processo) para alcançar as aprendizagens que pretendemos (Texier, 2001). Caminho intencionalizado que nos mostra o encadeamento e a sequencialidade, o racional que evita uma educação ao desnorte, enfim, um propósito (Canavarro, 2003).

Os objetivos educativos, verbalizados transitivamente, configuram uma ação exercida sobre alguém ou em direção a alguém. Transitividade dupla, que a sintaxe nos ajuda a perceber: implica um sujeito (que ensina), um predicado (que caracteriza a ação do ensinar), um complemento direto (o que se ensina) e um complemento indireto (a

quem se ensina). Ou seja: alguém ensina alguma coisa a alguém e deve garantir que esse alguém aprende o que se ensina.

Quanto a **critérios**, a delimitação do objeto circunscreve-se a uma amostra selecionada desde os dois eixos de análise hauridos do pensamento de PDC (garantia do caráter de ensino religioso e da formação pessoal e social), cumulados. Deste modo, temos um ano de escolaridade em cada ciclo do Ensino Básico (4º, 5º e 7º) e uma UL do Ensino Secundário (nº9). Em igualdade de situações, optou-se pelo ano mais adiantado. Garante-se que a amostra representa todos os ciclos e se adequa à análise (Bardin, 2015; Vala, 1986).

O racional de categorização concretizou-se em dois níveis. Primeiramente, desde o pensamento de PDC. Cada indicador codificou-se mais dentro de cada perspetiva ou nas duas, tendo em conta que a religião, enquanto totalizante, pode assumir ou subsumir (consoante a perspetiva) tudo, o todo; por isso, procurámos apenas aquilo que na linguagem estrita (tanto nos termos como na sintaxe) pode reportar-se por exclusivo ao religioso. Similarmente para o resto. Pusemos em comum aquilo que embora sendo de âmbito religioso, não fosse estritamente confessional. Eis, então o dispositivo e o instrumento. (Quadro 1).⁶

⁶ A interpretação dos dados decorre de uma análise estatística descritiva simples (Almeida & Freire, 2003; Hill & Hill, 2002), baseada em quintis para quantificar amplitudes e/ou frequências relativas (fr). Assim, definimos: MB: muito baixa (<20% - 1º quintil); B: baixa (20%≤fr<40% - 2º quintil); M: moderada (40%≤fr<60% - 3º quintil); E: elevada (60%≤fr<80% - 4º quintil); ME: muito elevada (fr≥80% - 5º quintil).

Quadro 1: Formação Religiosa e Formação Pessoal e Social - dispositivo e instrumentos.

Indicadores				
Objetivos apropriados à Formação Religiosa (Confessional)		Objetivos apropriados em comum		Objetivos apropriados à Formação Pessoal e Social (Laica)
UL	Indicadores	Formação Religiosa (FR) (Confessional)	Formação Pessoal e Social (FPS) (Laica)	Comuns
...
...
Totais				
Frequência Absoluta
Frequência Relativa
Amplitude

Num segundo momento, a categorização em registo triádico e respetiva codificação teve por racional a léxico-semântica dos objetivos. Apropriámos ao MI as verbalizações que exprimissem a identificação e descrição da realidade e das experiências dos alunos, que indicassem a partilha de experiências e aprendizagens anteriores e a reflexão sobre aquelas, na linha da CEP; no caso dos AA acrescentámos “os dados das ciências”.

Depois temos o MH: aí, as verbalizações que implicassem interpretação e leituras referenciados a racionais de abordagem, incluídas a reflexão confessional religiosa e moral (Teologia, Escritura, Tradição), mas também outros olhares de várias ciências que possam contribuir para interpretar e analisar, desde um determinado quadro científico-ético; para os AA, a reflexão religiosa.

Finalmente no MVA: que caminhos estão abertos, a que novas sínteses/conhecimento se chegou, que ferramentas podem ser usadas para a imersão no mundo real, para lá da escola e do momento que passa? Lugar para as verbalizações que implicassem valor(iz)ação e ação (atos e atitudes, comportamentos e opiniões

fundadas, eventual *compromisso/ envolvimento* (Young, 2011), participação; para os AA, pode incluir alguma forma de interpretação.

Esta codificação foi feita com a mesma amostra. No Quadro 2 o dispositivo e o instrumento.⁷

Quadro 2: Conceção da CEP e dos AA - dispositivo e instrumento.

Indicadores		
Objetivos apropriados ao Momento Inicial (MI)	Objetivos apropriados ao Momento Hermenêutico (MH)	Objetivos apropriados ao Momento da Valor(iz)ação e Ação (MVA)

UL	Indicadores	CEP			AA		
		MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
...
...
Totais							
Total (nº de objetivos)	Frequência Absoluta	...	...	...	...	...	...
	Frequência Relativa	...	...	...	...	...	...
	Amplitude	...	...	...	...	...	...

3.2. Os dados e a análise para a tensão confessionalidade - laicidade

Começamos pelos dados parcelares (Tabela 2 a 5) para, depois, se ter uma visão de conjunto da amostra (Tabela 6).⁸

⁷ Similarmente à nota de rodapé anterior.

⁸ Não se apresentam aqui, por questões de dimensão, os dados de cada UL, evidenciadores de maiores inconformidades.

Tabela 2: 4º Ano.

Indicadores (10 objetivos)	Formação Religiosa (confessional)	Formação Pessoal e Social (laica)	Objetivos Comuns
Frequência	5	8	3
Frequência Relativa	50%	80%	30%
Amplitude	M	ME	B

Tabela 3: 5º Ano.

Indicadores (24 objetivos)	Formação Religiosa (confessional)	Formação Pessoal e Social (laica)	Objetivos Comuns
Frequência	16	9	1
Frequência Relativa	66,66%	37,5%	4,17%
Amplitude	E	B	MB

Tabela 4: 7º Ano.

Indicadores (26 objetivos)	Formação Religiosa (confessional)	Formação Pessoal e Social (laica)	Objetivos Comuns
Frequência	14	20	8
Frequência Relativa	53,85%	76,92%	30,77%
Amplitude	M	E	B

Tabela 5: Ensino Secundário.

Indicadores (11 objetivos)	Formação Religiosa (confessional)	Formação Pessoal e Social (laica)	Objetivos Comuns
Frequência	11	11	11
Frequência Relativa	100%	100%	100%
Amplitude	ME	ME	ME

Tabela 6: Resumo.

Indicadores (71 objetivos)	Formação Religiosa (confessional)	Formação Pessoal e Social (laica)	Objetivos Comuns
Frequência	46	48	23
Frequência Relativa	64,79%	67,61%	32,40%
Amplitude	E	E	B

Analisando em “grande angular”, constata-se um grande equilíbrio entre o confessional e uma visão mais curricular, com ligeiríssima ascendência desta. Aquilo que é comum, reforça esta observação. Salvaguarda-se a identidade de EMRC, em diálogo com a curricularidade. Poderíamos afirmar que o método existencial-hermenêutico, apropriado a EMRC, pode ser contributo para a inserção nos desenhos curriculares, atenuando a tensão entre uma dimensão e outra.

Mas, na análise por ano de escolaridade, eis algumas evidências:

4º ano: desequilíbrio aceitável entre as duas dimensões, com preponderância para a FPS.

5º ano: grande desequilíbrio entre as duas dimensões, com preponderância para FR.

7º ano: desequilíbrio entre as duas dimensões, com preponderância para FPS.

Secundário: total equilíbrio, sendo caso único na amostra, talvez explicado pela transversalidade da temática, apropriável pelas duas dimensões; convocando PDC, poderá aqui residir uma autêntica formação pessoal e social compaginada com uma autêntica formação religiosa.

Concluindo, não é possível afirmar o equilíbrio entre as duas dimensões. De facto, só pontualmente parece compaginar-se um ensino confessional com a laicidade curricular da escola: são manifestas as incongruências quando se passa de uma UL a outra, ora acentuado uma dimensão, ora outra, frequentemente por grandes saltos. Parece faltar um racional que equilibre as dimensões e manifeste a coerência entre o *de dicto* público e a concretização ao nível da organização macro do processo de ensino / aprendizagem.

3.3. Os dados e a análise sobre a essencialidade e a sequencialidade

Quanto à *essencialidade* (necessária a presença de todos os momentos) e à *sequencialidade* (articulação daqueles, “variável”), que lógica nos diz a amostra? O

percurso analítico será semelhante, apresentando evidências e pondo questões (Tabela 7 a 10)⁹.

Tabela 7: 4º Ano.

Indicadores (10 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	2	4	4	5	1	4
Frequência Relativa	20%	40%	40%	50%	10%	40%
Amplitude	B	M	M	M	MB	M

No 4º Ano temos:

essencialidade pouco relevante no MI (CEP) e MH (AA) e irregular (AA);
sequencialidade irregular (AA); coerente e crescente para a CEP.

Questões:

como afirmar a *essencialidade* dos momentos (pontualmente estão ausentes em diferentes UL)?

com as ausências e irregularidades constatadas, é possível a *sequencialidade*, mesmo que *variável*?

como assegurar a eficácia e adequação do método advogado?

Tabela 8: 5º Ano.

Indicadores (24 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	2	8	14	9	2	13
Frequência Relativa	8,33	33,33	58,33	37,5%	8,33%	54,17%
Amplitude	MB	B	M	B	MB	M

⁹ Também aqui não se apresentam os dados de cada UL.

No 5º Ano:

desequilíbrio e irregularidade acentuados na *essencialidade*, com pouco relevo para o MI (CEP) ou MH (AA);

sequencialidade: crescendo acentuado e abrupto (CEP); irregularidade, com grande acento no MI (AA).

As questões recidivam.

Tabela 9: 7º Ano.

Indicadores (26 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	7	11	8	18	3	5
Frequência Relativa	26,92	42,31	30,77	69,23%	11,54%	19,23%
Amplitude	B	M	B	E	MB	MB

No 7º Ano:

desequilíbrio e irregularidade na *essencialidade* (sobretudo nos AA);

sequencialidade irregular, com relevância no MH (CEP) e forte incidência no MI (AA).

As questões mantêm-se.

Tabela 10: Ensino Secundário.

Indicadores (11 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	1	9	1	11	0	0
Frequência Relativa	9,09	81,82	9,09	100%	0%	0%
Amplitude	MB	ME	MB	ME	MB	MB

No Ensino Secundário:

essencialidade fortemente desequilibrada, com aspetos residuais (CEP) ou nulos (AA);

sequencialidade abalada (CEP) ou nula (AA);

As **questões** teimam em permanecer.

A Tabela 11 resume os dados.

Tabela 11: Totais.

Indicadores (71 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	12	32	27	43	6	22
Frequência Relativa	16,9	45,07	38,03	60,56%	8,45%	30,99%
Amplitude	MB	M	B	E	MB	B

Salvaguardada a explicação de que o MI tem forte acentuação nos AA pela inclusão dos “dados das ciências”, evidenciam-se, sobretudo ao nível das UL de cada ano de escolaridade, inconsistências entre os princípios pronunciados da *essencialidade* dos momentos e da sua *sequencialidade*. No conjunto, a *essencialidade* parece assegurada, embora com desequilíbrios, quer internamente, quer entre as duas entidades em confronto.

Internamente, a CEP parece dar menos relevo ao MI e ao MVA, insistindo mais no MH, sendo que os últimos estão próximos. Para os AA o MI tem uma forte incidência. No confronto verificamos uma deslocação do referencial interpretativo do MH (CEP) para o MI (AA). O MVA é próximo nas duas conceções. Pelo que se poderá pôr a questão: sendo a CEP a tutela de EMRC, como explicar estas disparidades em relação aos AA, supostamente dependentes daquela?

4. Algumas conclusões

A provisoriade das leituras agora avançadas carece de validação no quadro global da investigação, mas já permitem uma perceção mais nítida: genericamente não se evidenciam grandes discrepâncias, apenas uma menor acentuação do MI; no

pormenor, outras indicações mais díspares não permitem afirmar a validade desta visão. Concretizemos, relativamente à **análise do método** que aqui apresentámos:

na definição dos objetivos indicia-se a falta de uma estratégia geral, coerente e articulada, que corporize o método proposto;

esta ausência evidencia-se, de forma crescente, no interior de cada ciclo e de cada UL, fazendo supor que o método proposto se cifra num gizar de processos em que os seus *elementos essenciais* não estão sempre presentes, nem são *sequenci(aliz)ados*, mesmo que de forma *variável*;

é patente um desequilíbrio entre os diferentes momentos do método, que evidencia algumas inconsistências entre o positivamente afirmado (sua necessidade, sob risco de *adulteração e empobrecimento* (P-2014) do processo de ensino e de aprendizagem) e o realmente concretizado (ausências constatadas);

a dimensão triádica do método é comum e constante (CEP e AA), embora este ritmo também seja próprio da catequese e da pastoral (Castelhana, 2017)¹⁰;

pelo que, a deriva endoutrinadora esteja sempre latente, senão iminente, pois parece persistir uma intencionalidade curricular “não dita”, que pode significar preocupações curriculares de natureza confessional (AA), predominantes sobre uma clareza curricular mais inclusiva (CEP);

o P-2014 segue mais de perto as perceções dos AA do que as orientações da CEP; chega quase a passar de triádico a dual na lógica do *Sentido da Experiência* e a *Experiência com Sentido* (SNEC, 2019; P-2007)¹¹;

sob o “olhar” de PDC, torna-se difícil compaginar a formação religiosa confessional e identitária com uma autêntica formação pessoal e social laica e inclusiva; o que, na concretização do método proposto, indicia dificuldades em dirimir ou atenuar aquela relação tensional a nível da prescrição macrocurricular (questão matricial da investigação);

¹⁰ A Ação Católica, nas suas diferentes concretizações, utiliza o denominado *método Cardijn* (Castelhana, 2017) como método de análise e intervenção sócio-pastoral, à luz do ensino da ICR. Também tem uma estrutura triádica (*Ver – Julgar – Agir*), muito próxima da conceção dos AA.

¹¹ Embora este encadeamento frásico não apareça nos textos, parece-nos ser esse o significado subjacente.

é um método que pretende partir da existência concreta dos alunos para a ela voltar, após momento de aquisição de conhecimento e de realização de “aprendizagens significativas” que ultrapassem o senso comum; corporiza uma lógica pensamento-ação para superar um conhecimento estéril, inerte, inútil e garantir uma ação consciente e informada;

é um método que, intentando aprendizagens significativas, e numa linha *kohlbergiana*, pretende que elas sejam valor(iz)adas no sentido da sua própria identidade confessional, embora de afirme a proposição e não a imposição de valores e atitudes, o que, de facto e efetivamente, se dilui na prática plasmada na amostra analisada;

arrisca-se a concretizar-se como método insuficiente em meio escolar pela frequente tendência a assumir um pendor catequético-pastoral; tendência manifesta na opinião dos AA e suas perspectivas, mesmo que *de dicto* se proteste o contrário;

sendo método enunciado como orientador, existem limitações à sua apropriação no texto curricular, na articulação e congruência com as indicações da tutela, verificando-se também inconsistências de ordem interna ao P-2014.

5. Algumas prospetivas

As questões referidas podem (e devem) ser superadas pela aplicação da perspectiva da CEP, para expurgar o método de qualquer deriva catequético-pastoral. Salvo opinião mais autorizada, uma revisão de pormenores lexicais, semânticos e conteudinais dos objetivos poderá ser um primeiro passo para adequá-lo melhor a EMRC enquanto disciplina curricular,

Sugere-se que a procura de solução possa realizar-se em dois níveis. A jusante do P-2014, no ato de o operacionalizar nos diversos contextos e níveis de decisão, urge sempre ação avisada para não se cair na exclusão de não crentes (mesmo que não querida diretamente) ou na tentativa de usar o espaço e tempo escolares para cumprir uma missão que pertence à essência identitária da ICR, mas que não deve impor-se aos outros ao abrigo da oportunidade que a educação curricular oferece.

Insta o esforço dos professores enquanto mediadores e decisores curriculares para depurar eventuais tentações proselitistas e endoutrinadoras.

Mais importante, a montante. Aqui pode residir o nó górdio da problemática: as inconsistências na conceção do método e na caracterização dos seus momentos. A conceção dos AA aproxima-nos da lógica da “educação do caráter”, eventualmente não inclusiva, às vezes demasiado moralista, sem um racional curricular (Guimarães & Roldão, 2018). A perceção da CEP, aproxima-se parcialmente de uma “clarificação de valores”, embora mantendo a sua matriz identitária (EMRC não pode tornar-se no que não é!), com valores tidos por universais, na linha *kohlbergiana* (Marques, 1997), como proposta ao lado de outras igualmente estimáveis e válidas. O método, enquanto corporização do processo de ensino e aprendizagem, não é relativista, mas também não pretende o endoutrinamento. Não havendo neutralidades em educação, uma clara identidade, mesmo confessional é, a nosso ver, mais-valia na “clarificação de valores” (*sabe-se o que se espera e ao que se vai*): não há acasos, opta-se inequivocamente por uma *condução*, um *sair de si para* e um cuidado ou nutrição educativa (*educere e educare*)¹². Uma mera *clarificação* está mais sujeita a quaisquer *currículos ocultos*, inconfessos ou militantes ou convenientes, em que tudo e o seu contrário são possíveis, correndo o risco de transformar a escola em *baldio educativo* e a educação curricular num processo *ad hoc* fragmentado.

Respingando conclusões e prospetivas, parece-nos oportuno convocar aqui a Declaração de Toledo (OSCE/ODIHR, 2007), aplicando-a ao método existencial-hermenêutico em torno da seguinte questão reguladora: promove o respeito pelos direitos à liberdade de religião e de credo de todos, é imparcial, equilibrado, inclusivo?

6. Referências

- Academia de Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. II Volume*. Direção de J. Casteleiro. Lisboa: Editorial Verbo.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

¹² Mesmo que a etimologia seja “sempre perigosa!” (Reboul, 2000), pode ajudar-nos à precisão terminológica e semântica (Texier, 2001).

- Ambrosio, J. (2015). Finalidades, Domínios de Aprendizagem e metas Curriculares do programa de MRC, edição 2014. *Pastoral Catequética*, 31-32, 63-81.
- Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa. (7ª Revisão)*.
- Assembleia da República (2005). *Leiº 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo)*.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70
- Canavarro, A. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: duas Professoras, dois Currículos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, C. (2015). Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014. *Pastoral Catequética*, 31-32, 29-61.
- Castelhano, J. (2017). *O método de Cardijn: Ver, Julgar e Agir. A sua vivência e aplicação na Ação Católica Rural*. Acedido em 10 de fevereiro de 2019: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22955/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20%20Jo%C3%A3o%20Castelhano%20-%20Joseph%20Cardijn.pdf>.
- Conferência Episcopal Portuguesa [CEP]. (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima: Conferência Episcopal Portuguesa.
- Cunha, P. (1997). Alternativa à Educação Moral e Religiosa? In P. Cunha (org.), *A Educação em Debate* (pp. 221-239). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem [DUDH]. (1948). Acedido em 10 de fevereiro de 2019: www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf.
- Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC]. (2019). *Orientação metodológica. O Método – 2 momentos* Acedido em 10 de fevereiro de 2019: <http://www.educris.com/v2/96-ensino-basico/868-orientacao-metodologica>.
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guimarães, F., & Roldão, M. (2018). A Educação para a Cidadania e o Programa de Educação Moral Religiosa Católica – Edição de 2014 (P-2014): sob o olhar de Pedro D'Orey da Cunha. Comunicação apresentada no XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em 12 de outubro de 2018. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra (documento policopiado).
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (1997). A justiça, a preocupação com os outros e a bondade? Pode a escola passar sem elas? In M. Patrício (org.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 253-263). Porto: Porto Editora.

- Organization for Security and Co-operation in Europe / Office for Democratic Institutions and Human Rights [OSCE/ODIHR]. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE/ODIHR.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. (2003). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora.
- Santa Sé / Congregação para o Clero [DGC]. (1997). *Directorio Geral da Catequese*. Vaticano: La Santa Sede. Acedido em 10 de fevereiro de 2019: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccatheeduc_doc_17041998_directory_for_catechsis_po.html/
- Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC]. (2007). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC]. (2014). *Programa de educação moral e religiosa católica. Edição 2014*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Texier, R. (2001). *Antropología e Filosofía de la Educación*. Asunción: Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”.
- Unesco (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre a Educação | 2000*. Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado nas disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores.

AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS MODERNIZADAS PELA PARQUE ESCOLAR - SONHOS ADIADOS.

Manuel Peniche Bertão¹, José Matias Alves²

peniche.bertao@sapo, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

O crescente interesse pelo ambiente construído nas escolas e a respetiva influência no comportamento, nas atitudes e nas estratégias de ensino, foram as motivações centrais do chamado programa de modernização das escolas secundárias, ainda em execução, pela Parque Escolar E.P.E. A investigação em andamento visa determinar como é que diretores escolares, professores e alunos percecionam as alterações introduzidas nos espaços escolares modernizados e em que medida estas provocaram mudanças nos modos de ensinar e de aprender, tendo como referencial o Manual de Projeto: arquitetura e o modelo pedagógico implícito. O estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, com uma forte componente de investigação de estudo pós-ocupação e está a ser desenvolvido em três escolas secundárias do distrito do Porto. São apresentados os resultados parcelares da análise dos dados recolhidos no inquérito, por questionário, aos professores, e na entrevista, aos Diretores. Os resultados colocam em evidência que a perceção coletiva sobre as características dos novos espaços escolares e das condições para o ensino e a aprendizagem não são coincidentes com a perceção individual de cada um dos professores e dos Diretores Escolares.

Palavras-Chave: projeto educativo, espaços escolares, sala de aula.

1. Introdução

A evolução social e tecnológica da sociedade no século XXI exige a preparação dos jovens, durante a sua formação escolar, para uma vida futura em constante e rápida mudança e com a exigência de dotação de competências de características em permanente reconfiguração. Os sistemas educativos têm, por isso, necessidade de mudar de paradigmas centrados, exclusivamente, no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de competências mobilizadoras de conhecimentos, capacidades e atitudes. A intervenção da Parque Escolar E.P.E. na implementação do Programa de Modernização das Escolas do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário ainda decorre e importa investigar se os objetivos propostos pelo XVII Governo Constitucional foram atingidos e se contribuíram para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e das condições de habitabilidade nos espaços escolares modernizados.

Esta comunicação está dividida em três secções. Na primeira, apresentamos um breve enquadramento concetual da relação que se pode estabelecer entre as características das salas de aula no conjunto dos espaços escolares e as dinâmicas aí desenvolvidas, no espírito do que no Programa de Modernização destinado ao Ensino Secundário é entendido como os “novos paradigmas educativos e ambientais”. Da segunda, consta a descrição do estudo empírico, a apresentação dos resultados extraídos de duas questões do inquérito aplicado a professores na dimensão - os espaços e equipamentos da escola - e de duas questões da entrevista realizada aos Diretores das três escolas que compõem o nosso estudo. A interpretação dos resultados é consubstanciada com outros elementos documentais recolhidos. Na terceira e última, produzimos as considerações gerais.

2. Enquadramento concetual

2.1. O Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário

A ideologia da modernização está alinhada com as políticas educativas do XVII Governo Constitucional, plasmadas nos diversos diplomas legais que as formalizam e suportam, em especial a Resolução do Conselho de Ministros nº 1/2007, de 3 de janeiro, que cria as condições para “um ensino que se pretende mais exigente”,

“motivar os cidadãos para a aprendizagem” e tem, como exemplo, o que as “investigações desenvolvidas em vários contextos mostram que o espaço escolar pode influenciar as atitudes e os comportamentos daqueles que o utilizam” e as intervenções a realizar devem “constituir-se como uma referência internacional”.

As políticas educativas, em Portugal, têm a particularidade de seguir um trajeto em zig-zag, que segue as mudanças de governo. Este caminhar errante, na opinião de Formosinho (2000, p. 14), é uma realidade remota que caracteriza o sistema educativo português, que se mantém ainda fortemente centralizado e burocrático e, em parte, é justificado porque a presença do Estado e da Administração é insubstituível, atendendo às assimetrias que existem no território nacional e à necessidade de uma lógica de discriminação positiva, capaz de as superar.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em 2007, a taxa de alfabetização em Portugal era de 94,9% e ocupava a quadragésima posição mundial.

Foi com dados quantitativos como estes que, em 2007, perante a necessidade de *superação do atraso educativo português face aos padrões europeus enquanto desafio nacional*, foi criado o Programa de Modernização do *Parque Escolar* destinado ao Ensino Secundário (PMEES), com quatro grandes objetivos, Quadro 1, que até 2015 previa intervir em 332 estabelecimentos de ensino e colocar o ensino português como potencial referência internacional e integrar todas as crianças e jovens na escola, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante.

Quadro 1: Objetivos do PMEES na RCM

OBJETIVOS DO PMEES

Na Resolução do Conselho de Ministros nº1/2007, de 3 de janeiro

Correção de problemas construtivos existentes.

Melhoria das condições de habitabilidade, de segurança e de acessibilidade.

Adequação das condições espaço-funcionais às exigências decorrentes da organização e dos *currícula* do Ensino Secundário, designadamente:

Maior flexibilidade na organização curricular;

Diversidade de práticas pedagógicas;

Acesso continuado a fontes de informação variadas (centro de recursos);

Reforço do ensino experimental de ciências e tecnologia (laboratórios e oficinas).

Abertura da escola à comunidade.

Para a implementação do PMEES, no Ministério da Educação, foi criado um grupo de trabalho (Despacho nº 7503/2006, de 4 de abril) a quem competia proceder à elaboração de um programa integrado de modernização das escolas do Ensino Secundário de Lisboa e Porto, nomeadamente:

A elaboração do conceito/imagem associado ao programa;

O levantamento e identificação das situações físicas e funcionais das escolas;

A identificação da tipologia de intervenção a realizar, tendo em conta o diagnóstico realizado;

A estimativa dos custos e o modelo de financiamento; e

A conceção do programa de execução e respetiva calendarização.

Desse grupo de trabalho, surgiu a proposta de um modelo concetual de organização funcional do espaço, Figura 1, que foi seguido no PMEES.

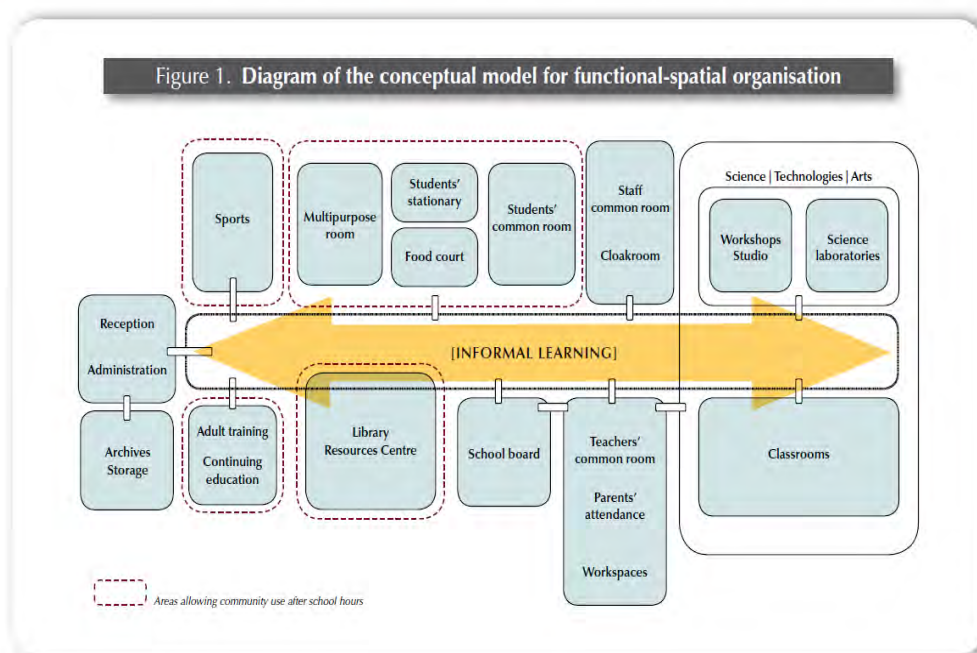


Figura 1: Modelo concetual de organização funcional do espaço

Fonte: Heitor, T. V. et al, (2009). Portugal's Secondary School Modernisation Programme. OECD – Centre for Effective Learning Environments, p. 2.

A reorganização do espaço escolar foi pensada a partir da articulação dos diferentes setores, de modo a garantir condições para o seu funcionamento integrado e permitir a abertura à comunidade exterior em períodos pós-letivos. Os setores funcionais são referentes aos seguintes núcleos: 1) aprendizagem formal; 2) biblioteca/centro de recursos; 3) espaços desportivos; 4) espaços sociais e de convívio; 5) receção, gestão/administração e atendimento geral; 6) direção; 7) docentes; 8) funcionários; 9) formação de adultos e certificação de competências.

O Relatório de Sustentabilidade, da autoria da Parque Escolar (2008, p. 15), que assume a Parque Escolar, Entidade Pública Empresarial, como instrumento de políticas públicas para a gestão da rede pública das Escolas afetas ao Ministério da Educação. No website da Parque Escolar E.P.E., está descrita a estrutura jurídica da sociedade, bem como o valor do capital estatutário e a titularidade do capital social que é detida em 100% pelo Estado Português (Direção Geral do Tesouro e Finanças). A partir de 2012, foi considerada entidade pública reclassificada e, conseqüentemente, integrada no universo do Orçamento de Estado, e está vinculada a executar intervenções de requalificação nas escolas com Ensino Secundário público que integrem ou que venham a integrar o PMEES, bem como assegurar a conservação e manutenção das mesmas. Tem definido um modelo de intervenção a nível arquitetónico e nele, está incluído um suposto modelo pedagógico guiado por novos paradigmas educativos e ambientais e assenta num pressuposto linear de causa-efeito (Figura 2), cuja validade necessita de ser confirmada: **melhores instalações = melhor educação = melhor futuro.**



Figura 2: Modelo de intervenção no PMEES

Fonte: Parque Escolar. Relatório de sustentabilidade, 2008, p. 30.

O que distingue este modelo de atuação, proposto no Manual de Projeto: arquitetura versão 2.1, dos projetos de construção de edifícios destinados ao Ensino Secundário (Liceus) que foram elaborados por técnicos da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, e que obedeciam a “programas gerais”, é que “o modelo de edifício escolar adotado não é uma escola tipo, mas um tipo de escola que convirja na direção do Projeto Educativo proposto por cada uma das escolas” (Parque Escolar, 2009, p. 4).

2.2. As salas de aula no conjunto dos espaços escolares

O foco central de todo o processo de modernização está orientado para o espaço escolar, em toda a amplitude do espaço físico da escola: espaços de ensino, centro de recursos, espaços sociais e de convívio, espaços administrativos, de receção e de atendimento, espaços de educação física e espaços exteriores. A requalificação de todos os espaços escolares deve integrar respostas inovadoras e coerentes com os

paradigmas educativos e ambientais que estão em desenvolvimento nos outros países que lhes possam servir de exemplo.

Na sociedade em geral, e na comunidade escolar de uma forma muito enraizada e naturalizada, prevalece o pressuposto de que, numa escola, as aulas têm de ser concretizadas numa sala de aula; e a primeira visão que temos de uma sala de aula dos 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário regular é formatada por características mais ou menos básicas, uniformes e pouco flexíveis. Fisicamente, é um espaço delimitado, geometricamente mais retangular do que quadrado, com pelo menos uma porta de acesso para o exterior, iluminado por luz natural, normalmente lateral e proveniente do lado esquerdo dos alunos e equipado no mínimo com mesas e cadeiras onde é suposto desenvolver-se um processo de ensino e de aprendizagem.

Os novos paradigmas educativos e ambientais de que nos fala o Manual de Projeto: arquitetura, versão 2.1 (Parque Escolar, 2009) visam provocar uma transformação educacional que seria impulsionada pela modernização dos espaços escolares e ocorreria, essencialmente ao nível dos modelos de ensino-aprendizagem pela passagem de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos para um modelo de construção de conhecimento; diversidade de práticas pedagógicas; maior flexibilidade na organização curricular e nas metodologias de trabalho; uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação e acesso continuado a fontes de informação variadas; e equidade e inclusão.

A modernização dos espaços escolares expõe ainda a enorme relevância do espaço físico e da sua habitabilidade com qualidade. Pretende criar espaços atrativos capazes de proporcionar bem-estar e de garantir as condições essenciais a uma boa prática pedagógica, coincidentes com os valores educativos promovidos pelos programas curriculares e estimulando o trabalho educativo, o rendimento e o bem-estar de estudantes, professores e pessoal não docente.

Para a modernização das escolas, foram abertos concursos públicos aos quais concorreram diferentes equipas de arquitetos. Apesar das diferenças de tipologia construtiva de cada escola, são as equipas de arquitetos que idealizam a intervenção a fazer, no respeito pelas especificações técnicas do Manual de Projeto, que nos remete para uma intervenção meramente física, em detrimento de um modelo pedagógico. Este é um aspeto basilar para Kowaltowski (2013) que considera que o projetista pode influenciar a definição de ensino na escola.

A utilização educativa do espaço escolar deve ter presente que, como diz Guerra (2002, p. 140), “são as pessoas que constroem os espaços, vivemos e trabalhamos nas escolas sem nos apercebermos da influência que os espaços exercem sobre os membros da comunidade escolar”.

A ação educativa é compreendida como uma ação formativa especializada que adota os princípios, as estratégias pedagógicas e didáticas mais adequadas à operacionalização do currículo, em cada uma das disciplinas, com o objetivo principal de que todos os alunos aprendam. E *aprender*, no articulado do documento elaborado pelo grupo de trabalho para a elaboração do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, consiste numa efetiva apropriação dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências chave ao longo da escolaridade obrigatória.

Uma das especificidades das escolas é o tipo de cultura que a impregna. Hargreaves (1994, p. 185) refere a cultura de ensino e a cultura dos professores. A primeira diz respeito às formas de trabalho dos professores e “...compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores...”. A segunda identifica como formas gerais o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Para se situar no tempo pós-moderno de uma sociedade complexa e em rápida mutação vai um pouco mais além e avança com uma quinta forma de cultura docente que deve dar resposta às necessidades dos alunos, orientar-se por procedimentos honestos democráticos e éticos relativos à tomada de decisão e à resolução de conflitos. A cultura escolar surge inserida numa lógica integradora, onde os agentes tendem a fortalecer a sua pertença à organização que Torres (2005, p. 446) caracteriza por “*comportamentos convergentes e reprodutivos de ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e regras formais*”.

Para adequar os interesses da escola ao tipo de intervenção a realizar, é suposto que as escolas apresentem um documento orientador da intervenção, no qual explicitem os objetivos estabelecidos no seu Projeto Educativo e identifiquem as necessidades em termos de recursos físicos. De acordo com Alves (2003), este documento deve ser uma resposta aos problemas da comunidade escolar, uma ação não alienada, que se interroge a si mesma, que aumente a visibilidade dos processos de escolarização, que reforce a legitimidade da escola pública e que globalize e unifique

a ação educativa. Para além do enquadramento político-normativo, Costa (2003), considera que o Projeto Educativo é um documento de carácter pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa, que estabelece a identidade da própria escola. Para Mendonça (2002, p. 33), o Projeto Educativo de uma instituição é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais da sua identidade. Através dos seus Projetos Educativos, as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, *enquanto espaço organizacional onde se toma decisões educativas, curriculares e pedagógicas*.

No Manual de Arquitetura: projeto, versão 2.1, da Parque Escolar (2009, p. 17), a sala de aula está configurada para dar resposta à “diversidade de modelos de aprendizagem previstos no curriculum formal”, e, como tal, implica que sejam espaços flexíveis, isto é, com dimensão, configuração, equipamento fixo e mobiliário com capacidade adaptativa para permitir responder a diferentes tipos de práticas pedagógicas, numa área de 50 m².

O modelo concetual de edifício escolar que propõe, de acordo com o Relatório de Sustentabilidade (Parque Escolar, 2008), tem por objetivo responder às novas necessidades e desafios do ensino, associadas às novas práticas pedagógicas e à evolução tecnológica do modelo de ensino. Os novos espaços escolares devem ser atrativos, seguros, acessíveis e garantir flexibilidade por forma a responderem adequadamente aos vários programas de ensino que venham a ser preconizados pelo Ministério da Educação e durabilidade das instalações no tempo, figura 3.



Figura 3: Características dos espaços escolares

Fonte: <https://www.parque-escolar.pt/pt/programa/modelo-concetual.aspx> (adaptado)

Numa análise atenta às configurações propostas no Manual de Projeto: arquitetura (Parque Escolar, 2009), observamos a reconfiguração das mesas individuais, figura 4, num espaço totalmente preenchido que está destinado ao trabalho sentado, não permitindo, em simultâneo, outras tipologias de organização do trabalho e a introdução de novos materiais pedagógicos e tecnológicos, o que nos leva a questionar o que é que se entende por flexibilidade e multifuncionalidade dos espaços letivos escolares.

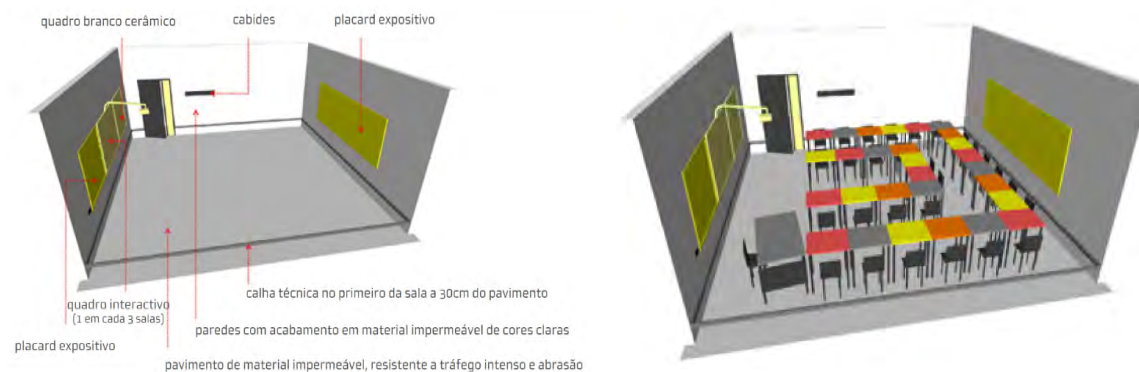


Figura 4: Disposição do espaço funcional na sala de aula e disposição em dois U; U mais pequeno no interior, para 28 alunos.

Para um conhecimento mais aprofundado das relações que se podem estabelecer entre o espaço físico e o educativo, os ambientes educativos, as práticas pedagógicas e o envolvimento dos alunos no ambiente construído da escola, socorremo-nos da investigação de Costa (2015) e constatamos que o espaço construído tende a ser avaliado mais a partir das suas características técnicas do que das funcionais.

3. Estudo empírico – Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Caracterização geral: objeto de estudo, objetivos e metodologia

Na nossa investigação, o objeto de estudo está circunscrito a três escolas secundárias do distrito do Porto, intervencionadas em fases diferentes: Escola 1 – Fase 1 (2008-2009); Escola 2 – Fase 2 (2009-2010) e Escola 3 – Fase 3 (2010-2011). A questão central que norteia toda a investigação é: A modernização escolar efetuada nas escolas secundárias provocou mudanças nos modos de ensinar, aprender e interagir entre os elementos da comunidade educativa? Estabelecemos como objetivo avaliar até que ponto o referencial da Parque Escolar E.P.E. foi concretizado, mobilizado para a ação educativa e pensado para dotar os edifícios escolares de condições para a permanente contemporaneidade. Delineamos uma opção metodológica alinhada com uma abordagem qualitativa e, essencialmente, naturalista que dá especial ênfase ao estudo descritivo centrado numa abordagem interpretativa e multifatorial.

A investigação de natureza qualitativa centra-se essencialmente na interpretação e compreensão dos acontecimentos e nada justifica, de acordo com Pardal (2011) e Afonso (2014), que se circunscreva o carácter científico das ciências sociais à possibilidade de formulação de leis gerais explicativas dos fenómenos sociais.

As fontes usadas para a recolha dos dados foram os suportes documentais fornecidos pelas escolas; os documentos de referência da Parque Escolar E.P.E.; questionários por inquérito a professores e alunos; visita guiada às instalações escolares com registo fotográfico; e um diário de bordo; e entrevistas aos diretores escolares.

A matriz base dos questionários está de acordo com a tipologia seguida em dois outros questionários, utilizados em estudos similares, realizados por *Estudo Piloto Internacional Sobre Avaliação dos Espaços Educativos* (OECD/CELE, 2009) e *Impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem*”, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE (CIES- IUL), (Velo, 2011).

A estratégia de investigação é condicionada pelo facto de este ser um estudo de avaliação de pós-ocupação das escolas. É, por isso, em parte, uma pesquisa *ex-post facto* (Oliveira, 2012), porque ocorre num ambiente cuja intervenção está concluída.

Apresentamos os resultados provisórios do tratamento de dados, com o programa SPSS e Excel, do inquérito por questionário, que foi aplicado aos professores, em simultâneo nas três escolas, entre os meses de fevereiro e de abril de 2017. Para a constituição do universo de professores foram estabelecidas como condições serem docentes do quadro de escola e terem lecionado na escola antes de esta ser alvo do Programa de Modernização.

A relação entre o universo de inquiridos e a amostra está representada na Tabela 1.

Tabela 1: Universo e amostra de inquiridos

ESCOLA	INQUIRIDOS	UNIVERSO	AMOSTRA (n)	PERCENTAGEM
1	Professores	115	62	53,9
2	Professores	112	54	48,2
3	Professores	80	56	70
	Total		172	

3.2. Apresentação e interpretação de resultados

O questionário está dividido em três dimensões. Da totalidade do questionário, selecionamos os resultados relativos às questões 6 e 8, da dimensão II – Os espaços e equipamentos da escola - que nos proporcionam a visão dos professores sobre os efeitos do Programa de Modernização nas características dos espaços educativos e as respostas dos Diretores a duas das questões da entrevista. As variáveis foram medidas numa escala de Likert de 5 pontos: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo e 5- Concordo totalmente.

3.3. A percepção dos professores sobre “os espaços e equipamentos das salas de aula”

Tabela 2: Resultados do questionário no item 6

ITEM	ESCOLAS (Total= 172)	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os espaços de aula são suficientemente amplos para acomodar o número de alunos da turma	1 (n= 62)	8,2	37,7	18	36,1	0
	2 (n= 54)	16,7	40,7	9,3	31,5	1,8
	3 (n= 56)	20,8	50,9	13,2	15,1	0
	<i>Média</i>	15,2	43,1	13,5	27,6	0,6
O mobiliário pode ser facilmente mudado de lugar e disposto de modo a acomodar diferentes atividades e formas de aprendizagem	1 (n= 62)	3,2	25,8	24,2	40,3	6,5
	2 (n= 54)	9,4	32,1	24,5	32,1	1,9
	3 (n= 56)	17	35,8	18,9	28,3	0
	<i>Média</i>	9,8	31,2	22,6	33,6	2,8
Os espaços educativos oferecem as condições necessárias para implementar novos modelos de ensino	1 (n= 62)	4,8	17,7	32,3	40,4	4,8
	2 (n= 54)	5,6	27,8	29,6	29,6	7,4
	3 (n= 56)	11,3	28,3	35,9	22,6	1,9
	<i>Média</i>	7,2	24,6	32,6	30,9	4,7
Os espaços educativos permitem concretizar o projeto educativo da escola	1 (n= 62)	0	4,9	21,3	60,7	13,1
	2 (n= 54)	1,9	7,4	22,2	53,7	14,8
	3 (n= 56)	5,7	11,3	45,3	37,7	0
	<i>Média</i>	2,5	7,9	29,6	50,7	9,3
Os espaços educativos oferecem as condições essenciais para uma boa prática pedagógica	1 (n= 62)	0	16,1	17,7	56,5	9,7
	2 (n=54)	1,8	5,6	25,9	50	16,7
	3 (n= 56)	7,5	20,8	35,8	34	1,9
	<i>Média</i>	3,1	14,2	26,5	46,8	9,4
Na sala de aula, tenho acesso a equipamento eletrónico para as minhas aulas	1 (n= 62)	0	4,8	4,8	56,5	33,9
	2 (n=54)	0	9,3	5,6	40,7	44,4
	3 (n= 56)	13,2	11,3	18,9	50,9	5,7

(computador, QI)	<i>Média</i>	4,4	8,4	9,8	49,4	28,0
As salas de aula possuem material didático/pedagógico específico para as aulas da minha disciplina	1 (n= 62)	6,4	32,3	21	30,6	9,7
	2 (n=54)	3,6	27,8	16,7	38,9	13
	3 (n= 56)	17	32,1	22,6	24,5	3,8
	<i>Média</i>	9	30,7	20,1	31,3	8,8
Os materiais que equipam as salas de aula são de boa qualidade e resistentes ao desgaste provocado pelo uso continuado	1 (n= 62)	1,6	9,7	29	51,6	8,1
	2 (n=54)	3,7	35,2	27,8	31,5	1,8
	3 (n= 56)	29,6	38,9	18,5	13	0
	<i>Média</i>	11,6	27,9	25,1	32,0	3,3

Nota: A percepção é o ato ou efeito de perceber, tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores; ação de conhecer independentemente dos sentidos: pela consciência, pela inteligência ou entendimento.

Das oito subquestões que compõem este item, cinco delas apresentam uma concordância média (concordo + concordo totalmente), Tabela 3, inferior a 40%, e apesar de ser um valor inferior a 50% (que é limite para considerar a maioria dos inquiridos) não se pode afirmar que há discordância, porque o número dos *não concordo nem discordo* é significativo. Nos restantes três, Tabela 4, há uma concordância média que se situa entre os 56% e os 77%. Apesar de ser uma característica comum às três escolas, verifica-se que a escola 3 apresenta valores muito inferiores às escolas 1 e 2.

Tabela 3: Percepção média da concordância sobre os espaços e equipamentos das salas de aula

Os espaços de aula são suficientemente amplos para acomodar o número de alunos da turma	O mobiliário pode ser facilmente mudado de lugar e disposto de modo a acomodar diferentes atividades e formas de aprendizagem	Os espaços educativos oferecem as condições necessárias para implementar novos modelos de ensino	As salas de aula possuem material didático/pedagógico específico para as aulas da minha disciplina	Os materiais que equipam as salas de aula são de boa qualidade e resistentes ao desgaste provocado pelo uso continuado
28,2%	36,4%	35,6 %	40,1%	35,3%

Tabela 4: Percepção média da concordância sobre os espaços e equipamentos das salas de aula

Os espaços educativos permitem concretizar o projeto educativo da escola	Os espaços educativos oferecem as condições essenciais para uma boa prática pedagógica	Na sala de aula, tenho acesso a equipamento eletrónico para as minhas aulas (computador, QI)
60%	56,2%	77,4%

3.4 A percepção dos professores sobre “Os efeitos da modernização na prática letiva.”

Tabela 5: Resultados do questionário no item 8

ITEM	ESCOLA (Total= 172)	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A escola tem boas condições para eu ensinar os meus alunos	1 (n= 62)	0	4,8	17,7	63	14,5
	2 (n= 54)	0	7,4	18,5	55,6	18,5
	3 (n= 56)	3,8	7,7	40,4	42,3	5,8
	<i>Média</i>	1,26	6,63	25,53	53,63	12,93
Os novos espaços da escola criaram condições para a realização de trabalho colaborativo entre os professores	1 (n= 62)	1,6	17,7	43,6	33,9	3,2
	2 (n= 54)	3,7	13	14,8	44,4	24,1
	3 (n= 56)	7,6	13,2	26,4	41,5	11,3
	<i>Média</i>	4,3	14,63	28,26	39,93	12,86
A modernização das salas de aula fez com que agora utilize metodologias de ensino diferentes das que usava antes de ela ter	1 (n= 62)	0	22,6	40,3	35,5	1,6
	2 (n= 54)	1,9	13	22,2	48,1	14,8
	3 (n= 56)	11,1	31,4	27,8	27,8	1,9
	<i>Média</i>	4,33	22,23	30,1	37,13	6,1

ocorrido						
Os novos espaços e equipamentos da escola aumentaram a minha motivação para ensinar os alunos	1 (n= 62)	3,2	25,8	38,8	27,4	4,8
	2 (n= 54)	1,8	14,8	46,3	27,8	9,3
	3 (n= 56)	16,7	25,9	40,7	14,8	1,9
	<i>Média</i>	7,23	22,16	41,93	23,33	5,33
Com a modernização dos espaços educativos o meu desempenho enquanto professor(a) melhorou	1 (n= 62)	6,5	22,6	41,9	29	0
	2 (n= 54)	1,9	14,8	51,9	22,2	9,2
	3 (n= 56)	14,8	35,2	37	11,1	1,9
	<i>Média</i>	7,73	24,2	43,6	20,76	3,7
A modernização geral da escola e a minha ação didática e pedagógica estão a ter efeito positivo na melhoria dos resultados escolares dos meus alunos	1 (n= 62)	4,9	8,2	49,2	37,7	0
	2 (n= 54)	1,8	7,4	51,9	33,3	5,6
	3 (n= 56)	11,3	17	60,4	11,3	0
	<i>Média</i>	6,0	10,86	53,83	27,43	1,86

Nos itens desta questão, verifica-se uma concordância superior a 50%, em apenas dois dos itens, 66,56% e 52,79%, Tabela 6.

Nas subquestões relativas às condições da escola para os professores ensinarem os seus alunos e para o trabalho colaborativo entre si, consideram que a modernização criou boas condições para o desempenho dessas funções. Os restantes quatro, situam-se abaixo dos 50% de concordância.

Tabela 6: Percepção média sobre os efeitos da modernização na prática letiva

A escola tem boas condições para eu ensinar os meus alunos	Os novos espaços da escola criaram condições para a realização de trabalho colaborativo entre os professores
66,56%	52,79%

A ausência de concordância (concordo + concordo totalmente) inferiores a 50%, relativa aos efeitos da modernização na prática letiva, Tabela 7, verifica-se nos itens redigidos na primeira pessoa do singular, sendo essa uma percepção pessoal e individual.

Tabela 7: Percepção média de concordância sobre os efeitos da modernização na prática letiva

A modernização das salas de aula fez com que agora utilize metodologias de ensino diferentes das que usava antes de ela ter ocorrido	Os novos espaços e equipamentos da escola aumentaram a minha motivação para ensinar os alunos	Com a modernização dos espaços educativos o meu desempenho enquanto professor(a) melhorou	A modernização geral da escola e a minha ação didática e pedagógica estão a ter efeito positivo na melhoria dos resultados escolares dos meus alunos
42,23%	28,66%	24,46 %	29,29%

A aparente contradição entre o facto de considerarem que a escola tem boas condições para o ensino, mas depois assumirem que no que toca à parte da sua responsabilidade não identificam melhorias, está de acordo com as respostas dadas no item 6 – A percepção sobre os espaços escolares e equipamentos das salas de aula – considerarem que os espaços de aula e o mobiliário não são suficiente, amplos e flexíveis para implementarem novos modelos de ensino, Tabela 3. Na verdade, estamos perante uma coerência de percepções, apesar de serem os resultados a apontarem para o sentido oposto ao que era pretendido com o PMEES.

Acresce o facto de, no período em que responderam ao questionário, o número mínimo legal de alunos por turma ser de 28 e as salas terem sido projetadas para esse valor, como sendo o máximo. Estão identificadas algumas das condições que são a fonte de dificuldade para o professor operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem e não se sentir motivado para implementar novas práticas pedagógicas, apesar de o espaço que o rodeia ter mudado em mobiliário e tecnologia.

3.5. A visão dos Diretores Escolares

A opinião dos Diretores escolares foi recolhida pela técnica do inquérito por entrevista, que consiste numa conversa intencional, entre pelo menos duas pessoas, com o objetivo de uma obter informação sobre a outra e é usada para a recolha de dados descritivos. A entrevista realizada, aos Diretores das 3 escolas do nosso estudo, de acordo com Amado (2014), obedeceu a uma estrutura semidiretiva e as

questões seguiram um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.

Quadro 2: Respostas do questionário por entrevista aos Diretores Escolares à questão: Com a renovação dos espaços escolares, ocorreram mudanças de comportamento e atitudes nos professores?

Questão	Diretor	Resposta
Com a renovação dos espaços escolares ocorreram mudanças de comportamentos e atitudes nos professores?	Escola 1	“Não, tenho de dizer que não. Que as pessoas, no fundo, o que transportam para dentro da sala é aquilo que elas são e não é o facto de uma cor ou outra, uma parede, de um material ou de outro material que vai modificar.”
	Escola 2	“Sinceramente, não. Professores e alunos gostam da escola, como entidade, como organização. Penso que, maioritariamente, gostam da escola, mas também gostam da antiga, têm alguma nostalgia da escola antiga, porque a escola é comunidade, não é paredes, não é edifício. Não considero que tenha havido mudança de práticas.”
	Escola 3	“Noto, estão mais satisfeitos. É assim, estou a imaginar os professores a dizer que há muitos comportamentos, muito mau comportamento. Até há professores que dizem que os alunos são índios. Sinceramente, sinceramente, não me parece que seja o espaço que condiciona isso. É um bem-estar que os professores já se apropriaram. Nós queremos sempre aquilo que não temos.”

Quadro 3: Resposta do questionário por entrevista aos Diretores Escolares à questão: A modernização escolar levou a que os professores mudassem as suas práticas pedagógicas?

Questão	Diretor	Resposta
	Escola 1	“Em parte, em parte. Depende de cada professor. Por exemplo, o facto de disporem, em todas as salas, de projetor de vídeo, leva-os a utilizar mais meios audiovisuais, mas, em contrapartida, o facto de disporem de quadros interativos não significa que os utilizassem. Depende da comodidade e do uso, digamos assim.”

<p>A modernização escolar levou a que os professores mudassem as suas práticas pedagógicas?</p>	<p>Escola 2</p>	<p>“A pergunta é muito aberta. Alguns mudaram, a maioria não mudou. Eu penso que o que está a mudar as práticas pedagógicas é toda a formação dos últimos anos; é toda a partilha dos últimos dois anos. Não posso relacionar. A escola está, neste momento, com projetos de flexibilização, de articulação. Acho que caminhou muito bem a nível de agrupamento. Penso que se estivéssemos noutra tipo de edifício, caminhará da mesma forma.</p> <p>É assim, aparentemente não. Eu não posso provar o que estou a dizer. Possivelmente, esta comunidade teria uma Sala do Futuro, independentemente onde o edifício estivesse, iríamos criar o espaço. Eu penso que a forma, o <i>ethos</i> é mais forte do que o edifício.”</p>
	<p>Escola 3</p>	<p>“Há desmotivação. É aquilo que vocês já sabem, a idade média, lê-se isso em todo o lado; Não há progressões na carreira, há uma sobrecarga muito grande de trabalho, etc., etc.”</p>

A análise das repostas dos Diretores Escolares revela que são conhecedores da realidade das dinâmicas da sua escola, compreensão para com as insatisfações manifestadas pelos professores. Deixam transparecer que gostariam que a modernização operada tivesse conduzido a melhorias visíveis de mudança das práticas pedagógicas, num maior número de professores e que os tivesse feito sair da sua zona de conforto.

4. Considerações finais

Considerando as dimensões analisadas – espaços e equipamentos das escolas – e tendo em conta o referencial concetual comum que presidiu às intervenções nas três escolas, a interpretação dos dados conduz-nos a quatro grandes conclusões de natureza interpretativa:

- Importa distinguir o que é a **percepção coletiva** que o Programa de Modernização produziu, ao conferir um aspeto renovado das escolas e as inerentes melhorias das condições para o ensino, das **percepções individuais** que resultam das condições com que cada professor se depara na sala de aula para ensinar. As turmas são grandes, o mobiliário é novo, mas do mesmo tipo do anterior, e a geometria das salas manteve-se inalterada.
- Parece haver uma contradição evidente de atitude, uma vez que os professores consideram ser as boas condições nas escolas para ensinarem

os seus alunos, mas declaram que a modernização não lhes aumentou a motivação para os ensinar e para a introdução de novas práticas pedagógicas.

- A Modernização restringiu-se às infraestruturas e ao aspeto físico das escolas, para as quais houve a mobilização de elevada quantidade de recursos financeiros, materiais e técnicos, mas tal não aconteceu com o carácter pedagógico do ensino.

-Os Diretores Escolares parecem evidenciar uma leitura crítica quanto aos possíveis efeitos dos novos espaços e equipamentos, salientando outras dimensões com poder de influência muito mais relevante, como por exemplo a cultura ou o *ethos* profissional.

A conclusão geral a retirar destes resultados parcelares é a de que o efeito percebido quanto à intervenção da Parque Escolar E. P. E. nos edifícios é tendencialmente neutro na renovação das práticas educativas, ficando pois aquém dos objetivos enunciados.

5. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (1999). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas* (5ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barret, P., & al, e. (2015). *A holistic, multi-level analysis identifying impact of classroom design on pupil's learning*. Building and environment , nº 59, pp. 678-689.
- Carvalho, A. G. (2013). *Projeto educativo de escola*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Sociais.
- Costa, A. R., Silva, S. M., & Fernandes, F. B. (2015). O Envolvimento de Jovens no Ambiente Construído da Escola: do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 44, pp. 67 - 85.
- Escolar, P. (2008). *Relatório de Sustentabilidade*. Lisboa: Parque Escolar E.P.E.
- Escolar, Parque. (2009). *Manual de Projeto: arquitetura* (Versão 2.1 ed.). Lisboa: Parque Escolar E. P. E.
- Formosinho, J., & Fernando Ilídio Ferreira, J. M. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Guerra, M. Á. (2003). *Tornar visível o Quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Heitor, T. V., & Silva, J. M. (2009). *Portugal's Secondary School Modernisation Programme*. *Celle Echange*. . Obtido de Centre for Effective Learning Environments: <https://dx.org/10.1787/223646614356>
- Kowaltowski, D. C., & Alvares, S. L. (25 de setembro de 2013). Programando a arquitetura escolar. *VIII Encontro Latinoamericano de Conforto no Ambiente Construído*.
- 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 - Instituto de Educação e Psicologia .
- Long, P. (2005). *Future of the learning space: breaking out of the box*. Obtido de <https://www.researchgate.net>: <https://www.researchgate.net/publication/43516622>
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições Asa. Cadernos Criap, nº 31.
- Oliveira, M. M. (2012). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Torres, L. L. (outubro-dezembro de 2005). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, pp. 435-451.
- Veloso, L., Sebastião, J., Duarte, A., Marques, J., Rocha, T., Leal, T., & Costa, T. (2011). *Relatório Final: impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Obtido de www.ces.uc.pt/cesfct/gcm/VeSe11.pdf

ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM ANGOLA: ENTRE OS DESAFIOS E AS PERSPETIVAS

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

O presente artigo insere-se no âmbito de um estudo de Doutoramento em curso na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Este estudo procura 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 perspetivas percebidos pelos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas. No presente artigo procuramos compreender as várias formas como os teóricos na área de linguística geral e de ensino de língua estrangeira em particular abordam os conceitos de proficiência linguística e competência comunicativa. No final, apresentam-se algumas considerações sobre os principais contributos que foi possível recolher através da revisão de literatura efetuada.

Palavras-Chave: Língua Inglesa; Ensino Superior; Angola; proficiência linguística, competência comunicativa.

Abstract

This article is part of an ongoing PhD study in the field of Curricular Studies and Pedagogical Supervision at Faculty of Education and Psychology of Catholic University of Portugal. The study seeks to understand the factors that underlie the ineffectiveness of the development of linguistic proficiency and communicative competence of English among the 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. In this paper we seek to understand the various ways in which theorists in general linguistics and foreign language teaching in particular address the concepts of language proficiency and communicative competence. In the end, we present some considerations about the main contributions that could be collected through the literature review

Keywords: English Language; University education; Angola; language proficiency, communicative competence.

1. Introdução

As evidências das dificuldades que os graduados dos cursos de Inglês enfrentam no Ensino Superior Público em Angola, surgem da experiência profissional durante anos de trabalho como professor de Inglês como Língua Estrangeira e gestor num Departamento de Ensino e Investigação de Língua e Literaturas em Língua Inglesa. Os alunos 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 são heterogéneas, isto é, os alunos apresentam competências ou níveis de conhecimento de língua diferentes. Há ainda alunos que, tendo reprovado em outros cursos para os quais concorrem como primeira opção, são repescados para o curso de inglês, no intuito de completarem os números

clausus das turmas, propostos pela gestão do curso. Entretanto, há um número de alunos que trazem uma base sólida do Inglês, por terem estudado a língua em centros de línguas ou vivido em países de expressão inglesa e outros, por serem professores de inglês nos Ensinos Primário e Secundário. Alguns alunos inscrevem-se neste curso a contar aprender as bases da língua inglesa numa instituição de ensino superior. No curso de licenciatura em Inglês, 90% das aulas desta disciplina são ministradas na língua inglesa.

Durante as aulas há os que percebem todo o conteúdo da matéria dada em inglês, os que só percebem minimamente e os que não percebem quase nada, 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 ensinam-se padrões de língua de forma isolada. Na maior parte das vezes, há poucas oportunidades para os estudantes interagirem 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 da disciplina de Inglês são, por vezes, obrigados a recorrer à língua materna, o Português, para conseguirem fazer-se compreender pelos alunos com dificuldades básicas ao nível do Inglês. Muitos alunos fazem uso da língua materna quase todo o tempo nas aulas de Inglês, isto é, a L1 acaba por ser predominante no desenvolvimento das aulas de Inglês, havendo uma tendência para os estudantes traduzirem os conteúdos para a língua materna quando o professor fala. Nos primeiros dias de aulas, no caso dos alunos 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 alunos finalistas sem proficiência 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.

Na base dos objetivos do trabalho enunciados no resumo do presente artigo, formulamos a seguinte questão de investigação: “Quais são os fatores que estão na

base da ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa em Inglês nos graduados do Ensino Superior Público em Angola?”

Para Widdowson (2002), a tarefa do professor é desenvolver o programa da disciplina com uma focalização real, seja qual for a metodologia mais apropriada para a ativação da aprendizagem. O Programa deve ser articulado com as necessidades reais e específicas dos estudantes. O Programa, embora contenha as orientações / conteúdos centrais para o ensino, deve ser flexibilizado de acordo com essas necessidades.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, quando tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação por meio dessa língua, possibilita a aproximação de culturas e tem um papel fundamental como facilitadora no processo de construção de conhecimento (Siva, 2006).

Finalmente, importa realçar que estando o estudo ainda em curso, o presente artigo não traz resultados da pesquisa, mas sim uma síntese da revisão de literatura efetuada até ao momento.

2. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

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 exhaustivamente aquilo que os aprendentes 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, bem como abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR refere-se aos níveis comuns de referência em escala global onde o utilizador proficiente por exemplo consiste em duas escalas, sendo C1 e C2. O C2 deve ser capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas ao passo que C1 deve ser capaz de

compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.

É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. Faz parte do QECR também o utilizador independente que consiste em duas escalas B1 e B2. B2 é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades enquanto o nível B1 é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. Entre os níveis figura também, o utilizador elementar que comporta duas escalas, a A1 e A2. A1 é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. Na escala A2 o utilizador elementar é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de

informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais, bem como pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Estas escalas para graduação de desempenhos em algumas atividades linguísticas posicionam o aluno num determinado nível (de A1 a C2) consoante o critério mais elevado da escala que ele tenha provado cumprir.

Quando dizemos por exemplo que um aluno atingiu o nível B2 da escala “Audição de Anúncios e de Instruções” isso significa que ele é capaz de fazer as coisas descritas no descritor B2 e em todos os que o antecedem (de A1 a B1) mas que já não se mostra capaz de fazer o que se descreve em C1 nem em C2. É de referir que todos os descritores se iniciam pela fórmula «É capaz de...», para demonstrar a competência do aluno.

Este tipo de escalas fornece, assim, informação sobre os objetivos comunicacionais que o falante consegue atingir, mas nada diz sobre as competências comunicativas em língua que concorrem para o seu desempenho linguístico. Ou seja, através desta escala o professor fica a saber o que o aluno consegue fazer com a língua em que está a ser avaliado, mas não tem informação sobre as competências linguísticas que o aluno precisa ainda de desenvolver para atingir um nível mais alto de proficiência em Inglês.

3. Ensino de Inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique: entre as percepções e as práticas

O estudo em análise foi realizado por Ussene (2017) em duas escolas secundárias gerais públicas de Moçambique, sendo uma urbana e outra rural e teve como propósito identificar as estratégias e atividades de ensino mais frequentemente usadas pelos professores de Inglês no Ensino Secundário Geral Público (ESGP), compreender as crenças e percepções dos professores e dos alunos relativamente ao ensino e aprendizagem desta língua estrangeira e estabelecer a possível relação das estratégias de ensino predominantes com o desenvolvimento da competência comunicativa dos graduados deste nível de ensino.

Os resultados revelam que o ensino do Inglês no ESGP em Moçambique é um processo bastante complexo e realiza-se dentro de vários constrangimentos políticos, organizacionais e da prática docente, entre outros. Segundo Ussene, os processos de avaliação parecem encontrar-se intimamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem e o facto de não se avaliarem competências linguísticas centrais leva a um desinvestimento no seu ensino, por parte dos professores, e na sua aprendizagem, por parte dos alunos.

Resultados do estudo apontam que, o ensino de Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique é visto por alguns sujeitos como sendo um grande desafio de natureza política, organizacional e da prática docente, pois no que respeita o nível político, constata-se a existência de uma grande satisfação com a alta taxa de aprovação dos alunos, independentemente do grau de desenvolvimento da competência comunicativa atingida. E, como resultado, o ensino de Inglês procura simplesmente garantir o sucesso fictício dos alunos nos exames finais do ciclo. Para o efeito, para garantir que a escola obtenha altos índices de aprovação, no início do ano letivo a Direção da escola determina uma percentagem mínima de aprovação que deve ser atingida por cada professor. No entanto, quando a taxa definida não é realmente atingida, recorre-se a métodos fraudulentos de adulteração dos resultados em conivência com a direção da Escola. Esta prática inadequada para o sistema educativo permite aos gestores da escola manter as suas posições de chefia ou garantir possíveis promoções. Os sujeitos acreditam que a adulteração dos resultados das avaliações afeta negativamente o desempenho e a motivação do professor e dos alunos. Existe ainda a percepção que promover competência comunicativa através de atividades comunicativas pode conduzir ao mau desempenho dos alunos nos exames finais. Os sujeitos estão ainda convictos de que a exclusão da avaliação de determinadas competências linguísticas do sistema avaliativo tem implicações desfavoráveis para estratégias de ensino e do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos que concluem o ESGP. O pesquisador é de opinião que existe uma plena consciência por parte dos agentes da investigação que a competência comunicativa preconizada no currículo do ESGP não é atingida e existe pouco interesse na perspectiva de mudar o cenário.

As atividades de ensino que são frequentemente usadas na sala de aulas são inadequadas na sua maioria, o que por si só não promove o adequado desenvolvimento da competência comunicativa em Inglês. Nota-se uma ausência,

em termos práticos, da visão global estratégica de promover a competência comunicativa dos alunos que podia ser alcançada através de atividades comunicativas que têm um grande potencial de desenvolvimento comunicativo que neste momento não ocorre nas aulas.

As estratégias a que os professores recorrem estão direcionadas teoricamente para o sucesso dos alunos nos exames e não para o desenvolvimento da competência comunicativa, o que resulta na fraca capacidade de liderança do grupo de disciplina e das omissões ou clareza sobre os procedimentos normativos.

Por outro lado, os professores fazem uso dos desafios do processo de ensino como turmas numerosas; ausência de avaliação de algumas macros capacidades, falta de manuais, para justificar a falta de promoção da ação intencional capaz de produzir a aprendizagem que se preconiza. De referir que estes casos podem corresponder à verdade, mas que não são de forma algumas situações generalizadas.

Resultados da pesquisa confirmam ainda que quase todos os alunos se sentem incapazes para comunicar em Inglês em contextos reais e que esta falta de competência comunicativa que se verifica nos graduados da 12.^a classe é igualmente confirmada pelos professores e delegados de disciplina que são responsáveis pela administração e gestão do processo de ensino e aprendizagem na escola. Este défice nas competências linguísticas e na competência comunicativa resulta, em parte, da falta de oportunidade para a prática da língua dentro da sala de aulas, ainda agravada pela falta de material adequado para a aprendizagem. No entanto, há que reconhecer que em cada turma existe um número de alunos, embora bastante limitado, que consegue comunicar-se na língua inglesa, pese embora não alcance a competência comunicativa preconizada no currículo do ESG. Segundo Ussene (2017) para se inverter o cenário é importante que se abandone a fixação de metas irrealistas que é praticada pelas direções das escolas e que parece constituir uma das principais causas do insucesso no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de nível secundário. A referida conclusão tem como base os resultados não satisfatórios no teste de competência comunicativa aplicado no âmbito da investigação aos alunos aprovados, no qual mesmo aqueles que tinham melhores notas não conseguiram demonstrar competências linguísticas que deveriam ter sido aprendidas ao longo do ESG. Para o autor, infelizmente, mesmo a competência linguística defendida por Chomsky (1965) e que deve

constituir a base do ensino e da avaliação na escola não foi verificada. Assim, a falta de aplicação integral da abordagem comunicativa, a adulteração dos resultados das avaliações e a falta de oportunidades para a prática da língua na sala de aula parecem inviabilizar o desenvolvimento das competências (linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica) que conduziriam ao desenvolvimento da competência comunicativa em Inglês nos alunos do ensino secundário. O estudo revela que a partir da análise de conteúdo realizada aos testes de avaliação da Língua inglesa é possível afirmar que as macrocapacidades mais priorizadas para ESG1 são a leitura e a escrita. A leitura ao nível do ESG1 é seguida geralmente por questões abertas e algumas vezes por escolha múltipla ou Verdadeiro ou falso. Neste ciclo está sempre presente a escrita. Quanto ao ESG2 a capacidade linguística priorizada é a leitura. E, em ambos ciclos o maior número de questões presentes nos testes de avaliação diz respeito à aplicação da gramática e do vocabulário. De referir que mesmo em termos de pontuação, a gramática tem maior pontuação comparativamente à leitura ou à escrita. Em termos concretos, constatou-se que a cotação dos exercícios de gramática varia entre quinze e dezoito valores do global de vinte valores da prova o que demonstra claramente a importância que se dá à gramática. As avaliações no ESG2, quer nos testes internos, quer no exame final, são constituídas na sua totalidade por exercícios de escolha múltipla. Apesar deste tipo de avaliação ser muito objetivo em termos de correção, não dá oportunidade ao avaliado de agir criticamente sobre um determinado assunto, expressando a sua opinião. Os alunos entendem que o facto de não conseguirem desenvolver a competência comunicativa na língua inglesa ao longo do seu percurso no ESG se deve à: (i) falta de material adequado, (ii) ausência de oportunidades para a prática Inglês na sala de aulas e (iii) falta de comunicação efetiva com o professor por este falar só Inglês. Os alunos consideram que o tempo reservado para a aprendizagem é bastante limitado e dentro da sala de aulas o professor presta maior atenção aos poucos alunos que conseguem acompanhar o seu ritmo. No entanto, se o professor adotar metodologias eficazes e se existir material de aprendizagem, os alunos consideram que poderão alcançar a competência comunicativa prevista.

Por seu turno, os professores consideram que a competência comunicativa prevista está longe de ser alcançada porque o contexto, os aspetos culturais e a fraca motivação inviabilizam a aprendizagem do Inglês. Os professores afirmam ainda que as condições de trabalho não são adequadas, dada a falta de material de apoio para

os alunos, o número excessivo dos alunos por turma e a pressão para que se atinjam metas não realistas, o que culmina na adulteração e falsificação dos resultados das avaliações. Para Ussene, a falta de material de aprendizagem para os alunos não só inviabiliza o uso racional do tempo de aula por parte do professor, como também impede que o aluno reveja os conteúdos e faça as tarefas de casa. É também resultado da pesquisa que os alunos clamam por metodologias eficazes na perspectiva de poderem ter a oportunidade de praticar a língua alvo na sala de aulas, proporcionando assim maior confiança e segurança aos aprendentes. Para o efeito, é importante que o professor opte por atividades comunicativas e promova trabalhos de grupo, simulações, *role-play* como forma de antever o uso do Inglês em contextos reais. Logicamente, com a adulteração dos resultados das avaliações, o alcance da competência comunicativa fica cada vez mais comprometido porque não requer esforço por parte do aluno e muito menos do professor.

Finalmente, o pesquisador concluiu que a falta de qualidade no ensino/ aprendizagem do Inglês no ESGM parece agravar-se também pela ausência de práticas consistentes de supervisão pedagógica, essenciais para o desenvolvimento profissional e, como consequência, a competência comunicativa preconizada no plano curricular do ESG não estava a ser atingida, pelo menos até a altura dos resultados do estudo, pese embora houvesse consciência da necessidade de envidar esforços para se inverter a situação.

4. O conceito de competência comunicativa

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. (Bermudez, 2011). Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e

o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (ativação, memória, disponibilidade). O conhecimento pode ser consciente e rapidamente expressável ou não (p. ex.: de novo, no que diz respeito ao domínio do sistema fonético).

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), diz 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 composta de quatro competências interligadas, cujo desenvolvimento paralelo tornará o aprendiz de LE proficiente na língua-alvo. A competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A reação à visão estruturalista de língua começou com o sociolinguista Dell Hymes, para quem a realidade linguística de qualquer falante-ouvinte envolve relacionamentos socioculturais e estados emocionais e psicológicos diversos. Seguindo esse raciocínio, não se deveria considerar o desempenho uma representação imperfeita da competência e nem se deveria ver a competência como conhecimento exclusivamente gramatical. Excluir da análise linguística elementos pragmáticos e semânticos significa estudar apenas uma parte do fenômeno linguístico. (Oliveira, 2007)

Hymes (1972) 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'.

Littlewood (1984) desenvolveu uma teoria que afirma que a aquisição da competência comunicativa é um exemplo do desenvolvimento das habilidades. Segundo ele, este desenvolvimento envolve tanto o aspecto cognitivo quanto o aspecto comportamental. O aspecto cognitivo refere-se a internalização de sistemas para a criação de um comportamento, ou seja, a internalização de regras gramaticais, procedimentos para a seleção do vocabulário e o estudo das convenções sociais envolvidas com a fala. Já o aspecto comportamental é a automatização desses sistemas, para que eles possam ser introduzidos dentro da comunicação fluente, ou seja, se converta sistemas em desempenho, teoria em prática. Esta teoria encorajou e enfatizou a prática como o caminho do desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa deve englobar todas essas dimensões, pois para eles todo o aluno deve ter o domínio de todas essas dimensões no momento de desenvolver sua produção, para que assim ele estabeleça uma efetiva comunicação.

5. Considerações finais

Durante a elaboração do presente artigo, procuramos compreender as várias formas como os teóricos na área de linguística geral e de ensino de língua estrangeira em particular abordam os conceitos de proficiência linguística e competência comunicativa.

Fizemos um percurso do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para nos ajudar a perceber exaustivamente aquilo que os aprendentes 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.

Foram considerados, ainda, vários estudos sobre a temática, que nos permitiram ter uma visão mais ampla sobre os fatores que concorrem para a (in)eficácia no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa nos graduados de língua estrangeira de qualquer nível de ensino.

A revisão de literatura realizada evidencia os seguintes tópicos:

Os vários autores analisados revelam posicionamentos semelhantes nas explicações teóricas efetuadas, principalmente, sobre aquisição e aprendizagem. Santos Gargallo

(2010), por exemplo, reconhece a dificuldade de não haver uma única teoria para dar conta do processo de aquisição/aprendizagem em sua totalidade. Tabouret-Keller (1989) associa a língua materna à questão da identidade e assim o fazem Vermes e Boutet (1989). A aquisição da segunda língua para Ligthbown & Spada (1999) dá-se da mesma maneira que adquirimos a primeira língua, e para isso é necessário amostras da língua que entendemos. Já aprendizagem, de acordo com Almeida Filho, “significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente.” Desta forma, a aquisição tem haver em “saber” usar a língua enquanto a aprendizagem fala “sobre” a língua. Krashen considera a aquisição como um processo mais importante, pois para ele somente adquirindo uma língua é que teremos fluência nela. (Ligthbown & Spada, 1999).

Autores afirmam que para se entender a questão do uso comunicativo de uma língua, é necessária a compreensão dos questionamentos que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de Língua Estrangeira. 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 ele, 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). Desse modo, ele deve trabalhar com a forma e o funcionamento da linguagem em uso nas situações mais variadas de conversação, “de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la”. Para os teóricos, a abordagem comunicativa, visa o aprendizado centrado no aluno, não em termos de conteúdo, mas em técnicas usadas em sala de aula, as competências comunicativas voltadas para as competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Para Williams e Burden (1999), a motivação para se aprender uma língua estrangeira ocorre como resultado de uma combinação de influências distintas e que algumas são internas e que provem do interior do aluno, ou seja, o interesse pela atividade e outras externas, isto é, a

influência de outras pessoas. Hymes 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 (1972) 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’.

Nas leituras feitas, percebemos que o Método de Gramática e Tradução, embora bastante adotado pelos professores por sua didática um tanto simples, não se mostra efetivo no contexto da literacia múltipla, pois não consegue formar alunos que se comuniquem na língua inglesa no pouco tempo previsto para cada tópico gramatical. Pode, ainda, não motivar o aluno em direção a um aprendizado eficaz, visto que não estabelece uma relação com o seu conhecimento prévio. Além disso, este método não dá conta de fornecer tudo o que uma língua nova tem a oferecer aos alunos. Estes teriam que trazer consigo uma “bagagem” grande de conhecimento prévio para fazer relações e análises nos diversos textos lidos na língua estrangeira. Deu-nos aperceber, portanto, que, dentre os métodos de ensino e aprendizagem, o mais próximo do que se precisa hoje em sala de aula seja o Método Comunicativo de Línguas, por apresentar atividades que envolvem a partilha de informação, a negociação de significados e a interação, promovendo espaço para a literacia múltipla em sala e em todo o processo de aquisição. Como a nossa pesquisa visa perceber os fatores que estão na base da ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e competência comunicativa nos graduados do ensino superior concordamos em parte com os autores que defendem o método comunicativo de línguas como sendo o mais próximo e necessário no contexto da sala de aula.

A literatura aponta, portanto, para a importância da acuidade do avaliador, para que ele tenha à sua disposição não apenas um instrumento de avaliação adequado ao nível de referência de seus aprendizes e à habilidade a qual se propõe mensurar, mas também uma série de critérios que justifiquem e embasem suas considerações

e atribuições de notas, seja dentro da realidade de um mesmo grupo com o mesmo professor, ou no contexto de grupos diferentes, com professores-avaliadores diferentes, mas de mesmo nível de referência. Estudos e investimentos que proporcionem aumento da confiabilidade dos instrumentos e dos agentes humanos envolvidos no contexto da avaliação permitiriam uma diminuição consistente nas discrepâncias entre os resultados obtidos pelos alunos e, conseqüentemente, fortaleceriam a concepção da avaliação como “mola propulsora da aprendizagem”, como proposto por Scaramucci (1998). Brown (2004) salienta os fatores que podem influenciar significativamente o grau de confiabilidade de um teste. O autor elenca uma série de fatores individuais tais como doença, fadiga, ansiedade e estratégias para a execução de testes – como elementos a serem considerados. Neste sentido, Luckesi (1978) advoga que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.”

No nosso entender, se existem fatores externos à avaliação que influenciam diretamente os resultados obtidos após sua aplicação, deve-se ter em conta o avaliador como elemento principal.

6. Referências bibliográfica

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Alanen, R., Huhta, A., & Tarnen, M. (2012). Designing and assessing L2 writing asks across CEFR proficiency levels. In *EuroSLA Monographs series*. doi:10.1163/9781780529295_050
- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Alves, P.M. & Ketele, J.M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (Orgs). *Processos de ensinagem na universidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A. M. F. Barcelos, M. H. Vieira-Abraão (Org.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 15-41). Campinas: Pontes.
- Bermudez, L. (2011). A Competência comunicativa: elemento chave nas organizações. *Revista Brasileira de Ciência do Solo* 8 (1), 95-110
- Cabral, I. & Alves, J.M. (2017). *Da Construção do Sucesso Escolar: uma visão integrada*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão,

- 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.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) sucesso: os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cabral, I. (2016). *Tratamento e análise de dados qualitativos – Análise de Conteúdo*
- Cittolin, S. (2003). *A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo*. Federal University of Technology. Paraná, Brasil
- Costa, P.J. (2008). *Repensar o ensino da Metodologia de Investigação – Uma reflexão centrada nas dificuldades de estudantes universitários*. Mérignac: Copy-Média
- Detomini, A.C.S.M. (2019). *Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE: contribuição para avaliação de proficiência oral de professores no EPPE-P*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto. Brasil
- Florêncio, I. C. N. (2012). *As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras*. *Revista de Letras* 1(1), pp.143-158.
- Frizzo, C.E. (2013). *“O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo”*. Monografia de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Rio Grande Sul, Brasil
- Gervai, S.M.S. (2018). Reflexões sobre o Ensino de Língua Estrangeira na Escola Pública Brasileira. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 184-194, 2018. São Paulo: LAEL/PUCS
- Gottlieb, M. (2006). *Assessing English Learners: Bridges from Language Proficiency to Academic Achievement*. California: Corwin Press, Inc.
- Kim, S.H.O. & Elder, C. (2008). *Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand*. Taylor & Francis Vol. 21, Nº. 2
- 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
- Oliveira, L. A. (2014). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*, 1ª. ed. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, L.A. (2014). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*, 1ª. ed. São Paulo: Parábola
- Peterson, T.E. (2008). The Art of Language Teaching as Interdisciplinary Paradigm. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40, n. 7, 900-918, DOI: [10.1111/j.1469-5812.2007.00372.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00372.x)
- Portela, K.C.A. (2006). *Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Paraná, Brasil
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

- Samuel J. Grubbsa, S.J. Jantaracha, V., & Kettemb, S. (2010). *Studying English with Thai and native-speaking teachers*. Teachers and Teaching: theory and practice Vol. 16, No. 5, October 2010, 559–576
- Silva, G.B. (2006). *Estratégias de Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira: um estudo com formadores em Letras*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria – RS – Brasil
- Silva, K.A. (2007). *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan/jun
- Soares, A.M., Pereira, M.D.A.& Canavarro, J.M.A.P. (2010). *Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra*. Coimbra, Portugal
- Ussene, A. (2017). *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Geral Público e Competência Comunicativa dos Graduados em Moçambique: Entre as percepções e as práticas*.
- Widdowson, H.G. (2002). *Aspects of Language Teaching*. New York: Oxford University Press
- Williams, M., Burden, R. L. (1999). *Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press
- Zapata, G. (2016). *University Students' Perceptions of Integrated Performance Assessment and the Connection Between Classroom Learning and Assessment*. California State University, Monterey Bay. *Foreign Language Annals*, Vol. 49, Iss. 1, pp. 93–104

A SINGULARIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – FATORES PARA UMA BOA ESCOLA

Ricardo Cruz¹, José Matias Alves²

ricardocruz@me.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

Uma organização complexa como é a escola faz dela um objeto de estudo por excelência, dadas as suas peculiaridades, no que respeita ao modelo sistémico organizacional que preconiza. É, por isso, pertinente, traçar um retrato desta organização e perceber quais os indicadores e fatores que contribuem para a singularidade de uma escola. De entre o conjunto de dimensões que podem contribuir para tal, quais determinam o sucesso? Apesar de ser possível apontar áreas de intervenção que podem indiciar esses fatores, como o paradigma de ensino e aprendizagem dominante, o modelo de trabalho dos professores, o processo de melhoria ou o papel das lideranças, só através de uma investigação com este escopo é que poder-se-ão encontrar os indicadores que apontam para a eficácia de uma escola, na sua singularidade. Este estudo delimita-se à área do concelho do Porto, por uma questão de exequibilidade. O trabalho incide sobre as quinze escolas sede de agrupamento e sobre três das quatro escolas não agrupadas do concelho. Numa primeira fase, procede-se a um estudo dos documentos estruturantes de cada uma das escolas, na procura de elementos distintivos da singularidade de cada uma delas. Com base nos resultados da análise de conteúdo sobre esses textos, parte-se para um estudo mais focado do objeto, considerando apenas algumas das dimensões dessas singularidades detetadas. Chega-se, assim,

aos indicadores que caracterizam a escola que descobre e promove talentos, fazendo aprender todos aqueles que nela trabalham. Afinal, o que é que determina ou caracteriza uma escola como uma *boa escola*?

Palavras-chave: cultura escolar, cultura organizacional, ambiente educativo.

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

O objeto de estudo são os fatores determinantes para a caracterização dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do concelho do Porto, enquanto organismos que se podem entender como *boas escolas*.

1.º momento – rastreio das escolas para identificar os fatores de singularidade.

2.º momento – estudo de uma ou duas dimensões que fazem de cada uma das escolas única.

Boas escolas focam-se no processo de aprendizagem, na promoção de relações interpessoais colaborativas e focadas no *desideratum* da organização. São organismos inclusivos e democráticos, liderados de forma democrática participativa e transformacional, caracterizando-se como escolas que aprendem (Lopes, 2012, p. 24).

Torna-se pertinente identificar e reconhecer que fatores são determinantes para construir uma escola singular de sucesso, i.e., uma organização que, através de múltiplos dispositivos e estratégias, descobre e promove talentos e faz aprender todos aqueles que nela trabalham. Nesse sentido, o objeto de estudo é o inventário e a análise dos fatores que singularizam a escola e fazem dela uma *grande escola*.

2. Estado da arte

Uma das dimensões de análise dos estudos em Ciências da Educação consiste na busca da qualidade de uma escola, seja ela pela *eficácia escolar*, pela *melhoria escolar* e, mais recentemente, pela ideia de *boas escolas* – Lima (2008) e Bolívar (1999). A escola é uma variável crucial nos processos de escolarização (Torres, 2018b), sendo que, do ponto de vista “meso-analítico, a organização escolar ressurgiu com nova centralidade, uma vez que representa o contexto concreto onde os processos de ensino-aprendizagem decorrem [...] como espaço de combate às desigualdades sociais e de oportunidades de mobilidade social por via de percursos

escolares bem-sucedidos” (Torres & Palhares, 2016, p. 619). O efeito de escola, é por isso, uma dimensão que a investigação considera como relevante, seja para o desenvolvimento de um perfil organizacional ou na definição de estilos de liderança (Torres, 2018b), seja no impacte da cultura de escola associada à “produção de resultados”, com efeitos evidentes na socialização dos alunos (Torres & Palhares, 2015). Ora, só é possível considerar o efeito de escola se a lente do observador considerar a identidade da escola. Sabemos que não há escolas iguais e que “cada escola é um mundo” (Bolívar, 1999, pp. 59, 100). Lima (2008) menciona o estudo dos anos sessenta, publicado por uma equipa liderada por James Coleman, em que o “fator escola” é tido em consideração (Coleman et al., 1966). Com efeito, a cultura das organizações confere-lhes singularidade e identidade. Por isso, “Não há nem pode haver duas organizações idênticas porque são dotadas de um simbolismo substancialmente distinto” (Caixeiro, 2014, p. 59). A lógica de funcionamento da escola, em concreto, a construção da sua identidade própria ao longo do tempo – “a escola tem uma história, um desenvolvimento no tempo”, “uma memória organizativa” – (Bolívar, 1999, pp. 75, 179) e os fatores que determinaram a sua cultura organizacional são cruciais para a compreensão de uma organização complexa como é a escola (Torres, 2018a), constituindo elementos cruciais para a assimilação de medidas políticas a nível *macro*, já que os atores, no terreno, orientam as suas práticas em função da identidade da instituição (Torres, 2015), contrariando-se, assim, a ideia de que a escola se limita a reproduzir um modelo escolar, que se pretende igual a nível nacional (Torres, 2010). Na verdade, “o modo como cada organização escolar se apropria da agenda educativa, seja de pendor democrático ou meritocrático, depende das suas especificidades culturais que, em primeira linha, condicionam as opções e o rumo político da escola” (Torres, 2017). Por isso, as escolas fazem a diferença e não se limitam a reproduzir políticas emanadas dos órgãos da tutela hierárquica: “A escola passa de simples repositório de culturas societais e comunitárias a produtora de representações e culturas. Assim, o lema dos anos 60/70 “Schools make no difference” cede lugar ao paradigma das “Schools do make difference”. Os conceitos de clima e de cultura passam a estar na rota dos estudos que se desenvolvem sobre a escola enquanto organização.” (Caixeiro, 2014, p. 62). Caixeiro, na sua tese, reproduz aquilo que Lima havia já apontado, ao propor a característica da organização escola como *locus* de

produção normativa e cultural (1992, p. 192). Edmons procura demonstrar, ao rebater o relatório Coleman de 1966, que as escolas fazem efetivamente a diferença:

The large differences in performance between the effective and ineffective schools could not therefore be attributed to differences in the social class and family background of pupils enrolled in the schools. This finding is in striking contrast to that of other analyses of the EEOS, which have generally concluded that variability in performance levels from school to school is only minimally related to institutional characteristics. (Edmonds, 1979, p. 21)

Estudos mais recentes desafiam as conclusões do relatório Coleman, em particular a sua validade – Konstantopoulos (2011) e Borman & Downling (2010). Por isso, Caixeiro sintetiza o filtro através do qual, hoje, se pode e deve, também, observar a escola: “No estudo das organizações escolares importa, agora, estudar o funcionamento interno das escolas, fundamentalmente no que toca às interações entre os vários atores, as suas tramas e urdiduras” (2014, p. 289).

Segundo Bolívar (1999), os estudos sobre a eficácia escolar focam-se nos resultados escolares dos alunos, na identificação dos fatores conducentes a essa eficácia, colocando a tónica em análises quantitativas. Já a melhoria da escola foca o estudo nos professores e na cultura escolar, no processo e não nos resultados, na identificação de estratégias de melhoria. Os estudos são sobretudo de enfoque qualitativo e dão uma ênfase particular ao trabalho colaborativo, às equipas educativas. Finalmente, um estudo centrado na ideia de *boas escolas* considera os resultados dos alunos numa perspetiva ampla, foca-se na melhoria dos processos de sala de aula e estuda a capacidade de mudança da escola. Perante as limitações dos estudos sobre eficácia e melhoria escolar, importa agora chegar a uma “melhoria escolar eficaz” ou “boas escolas” (*idem, ibidem*, p. 38).

O Quadro 1 sintetiza as relações entre os três paradigmas:

Quadro 1: Eficácia escolar, melhoria da escola e boas escolas

Eficácia escolar	Melhoria da escola
Centrada os resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática: quais as escolas eficazes (produto).	Relações entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica: como chegar à melhoria (processo).
Conhecer, por investigação, que critérios e fatores determinam a eficácia da escola.	Conhecer, através de experiências práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.
Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.	Qualitativa: narração de estudos de casos.
Limitou-se aos resultados obtidos. Falta uma teoria / estratégia de mudança.	Menosprezou a atividade de aula, e deu grande importância aos processos de trabalho conjunto dos professores.
<p>Nova síntese: boas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ampla conceção dos resultados dos alunos – Centrar a inovação na melhoria dos processos da aula – Promover a capacidade interna de mudança de cada escola 	

Fonte: Bolívar (1999, p. 39)

O movimento neoconservador das *escolas eficazes*, focado nos resultados cognitivos dos alunos “preparando-os para virem a funcionar como mão-de-obra qualificada ao serviço dos gestores da presente globalização económica” é um princípio que não gera equidade entre os seres humanos, sendo, pois, crucial repensar a escola (Lopes, 2012, p. 24). Urge, por isso, perceber o que é que há de bom em cada escola, que fatores promovem a formação de cidadãos críticos, reflexivos, cujos valores se pautam pela igualdade de participação, pela equidade social, pela inclusão (Bolívar, 1999), defendendo ideais democráticos, sob a égide de uma experiência partilhada em conjunto (Dewey, 1916). Ora, só é possível reconhecer a *bondade* da ação de uma escola se a observarmos sob a lente da equidade. Cabe à escola atender e cuidar de cada aluno, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades, reduzindo as desigualdades, assegurando a igualdade de oportunidades em contextos concretos (Matias Alves, 2017), assegurando uma justiça educativa (Bolívar, 2017). Compete, assim, à escola “o dever ético de proporcionar a toda a população escolar, de forma equitativa e inclusiva, o direito a uma educação de qualidade, que desenvolva todas as potencialidades. Trata-se de fazer, como referiu Hopkins (2007) de *cada escola uma boa escola*” (Bolívar, 2012, p. 38), ou seja, trata-se de um paradigma que se encontra nos antípodas de uma “igualdade formal” que

enforma a meritocracia (Alves, 2008), contrariando, assim, a “naturalização do fracasso”, um certo determinismo social, combatendo a lógica da remediação através do aprofundamento de aprendizagens (Sousa, Santos, Santos, & Magalhães, 2017). Na verdade, os alunos são “todos diferentes, têm motivações e pontos de partida diferentes [pelo que] a distinção e a recompensa nas nossas escolas deve ser objeto de muita ponderação” (*idem, ibidem*, p. 200). Mesmo a nível do corpo docente, a equidade pode ser determinante na imagem de profissionalismo. Com efeito, a autonomia e compromisso profissional docente é coerente com uma lógica de equidade, de igualdade de oportunidades de realização profissional, numa perspectiva de compromisso enquanto modelo organizacional de uma escola (Bolívar, 2012, pp. 228, 229).

A ideia de fazer de *cada escola uma boa escola* é sustentada na melhoria sistémica de todo o modelo escolar, pois o foco na melhoria individual de apenas uma escola acabará por distorcer sempre a equidade social (Hopkins, 2007).

A cultura de escola é uma dimensão importante a estudar, seja a nível do seu impacto na ação dos professores (Raposo & Matias Alves, 2013) seja a nível da cultura organizacional e da perceção do seu efeito no desempenho dos alunos (Torres, 2018b), seja na perspectiva do efeito da cultura organizacional na construção de uma cultura docente colaborativa e na resposta que a escola deve dar à equidade social (Perdigão, 2017), i. e., a mera caracterização *tout court* da cultura organizacional de uma escola e das variáveis que contribuem para a construção dessa singularidade (Ferreira, 2013). Segundo Caixeiro, “a cultura organizacional assume uma relevância extraordinária e deixa entrever novos fatores como mudança, modernização, excelência, eficácia e clima e [...] é neste contexto que surge o fenómeno do efeito de escola” (Caixeiro, 2014, p. 289).

Cabral (2017) sintetiza as condições que Hopkins determina para que cada escola se possa ver como uma *boa escola*:

uma liderança mobilizadora, distribuída e com visão. De facto, as lideranças assumem um papel crucial na investigação, devendo intervir na dimensão pedagógica, para assegurar a equidade educativa. Segundo Bolívar, “os efeitos da liderança pedagógica na melhoria das aprendizagens são maiores em contextos desfavorecidos ou em escolas com maus desempenhos” (Bolívar, 2012, p. 56).

uma mudança feita com sentido.

o foco da ação escolar estar no que acontece dentro da sala de aula e na forma como a didática e a pedagogia são materializadas.

a cultura colaborativa como paradigma de modelo de profissionalismo docente.

um *ethos* de escola orientado para o sucesso.

uma ligação escola-família funcional.

o favorecimento de um contexto positivo para a mudança pretendida.

A investigação sugere vários indicadores acerca da categorização de uma escola como *boa escola*. Competirá à investigação que aqui se propõe a apresentação de uma proposta de matriz com um referencial capaz de identificar uma *boa escola*. Raposo e Matias Alves (2013) sugerem como variáveis ou dimensões as estruturas, o processo de tomada de decisão, a liderança, as culturas profissionais, a escola, o desenvolvimento profissional a avaliação e a reflexão. O estudo de Coleman revisto por Lima (2008) abordou as características dos professores, os equipamentos, as características das turmas. Lima (2008) prossegue com a revisão de estudos nos anos 70, 80 e 90, passando pelo processo histórico da eficácia das escolas até à melhoria das escolas. Um dos objetivos desta investigação aqui proposta consistirá em concatenar as várias dimensões, variáveis, indicadores estudados pela literatura, num quadro de exequibilidade, procurando aplicá-los ao objeto de estudo, sob a lente da *boa escola*.

3. Problemas de investigação, questões e objetivos

As escolas organizam-se em torno de um perfil organizacional e tendo em conta as condicionantes sociais do meio em que se inserem. Cada uma destas organizações, complexa por natureza, procura alcançar o seu objetivo último, o de fazer aprender com o máximo de eficácia quem nelas se encontra inserido.

Várias questões se levantam sobre esse domínio, especificamente

Que dimensões são importantes na determinação do sucesso de uma escola, enquanto organização?

Qual o critério ou critérios para aferir o sucesso de uma escola?

Que indicadores revelam para o sucesso de uma escola?

Qual a relação entre sucesso escolar e eficácia escolar?

Qual a percepção de sucesso escolar?

pelos alunos?

pelos pais?

pelos professores?

pelas lideranças escolares?

Qual a relação entre as dimensões e indicadores de uma boa escola e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*?

Haverá, pois, dimensões e indicadores que apontam para a singularidade de uma escola, na sua intencionalidade de fazer aprender e de contribuir para o sucesso individual das pessoas que nela se encontram.

Assim, com este trabalho, pretende-se

elencar as dimensões determinantes para o sucesso de uma escola;

identificar os critérios conducentes à aferição do sucesso de uma escola;

conhecer os indicadores que revelam para o sucesso de uma escola;

aferir a relação entre sucesso escolar e eficácia escolar;

avaliar a percepção que as lideranças escolares têm de sucesso escolar;

encontrar as singularidades de uma escola que fazem dela uma organização bem-sucedida;

encontrar as características que fazem de cada escola uma *boa escola*;

relacionar os resultados da investigação – dimensões e indicadores – com as dimensões do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

4. Descrição detalhada do projeto

O presente estudo enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2017, p. 358 e ss.), mas também sociocrítico, capaz de ir para lá da análise da realidade, identificando o potencial para a mudança. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa. Os instrumentos de recolha consistem, numa primeira etapa, na análise documental dos documentos estruturantes (Projeto Educativo e Regulamento Interno) das escolas sede de agrupamento do concelho do Porto. Segundo Torres (2017, p. 473), “as organizações escolares desenvolvem culturas distintas, instituindo, de forma durável e única, uma matriz axiológica que funciona como modelo orientador da ação. Os programas políticos das escolas (projetos educativos) constituem a face mais visível e formal desta matriz, ao elegerem as prioridades estratégicas e os valores que as sustentam”. Com efeito, o “Projeto Educativo permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento” (Ferraz, 2018, p. 31).

Posteriormente, aplicar-se-á um questionário aos diretores e às lideranças intermédias dessas escolas, bem como a uma amostra representativa de pais, professores e alunos. Numa segunda etapa, partir-se-á para uma análise mais aprofundada, com entrevistas semiestruturadas a diretores, lideranças intermédias, pais, professores e alunos, bem como a observação e registo em diário de campo, com posterior análise de conteúdo. Esse registo será feito, através de textos com as reflexões da observação do investigador e de registos áudio, fotográfico e vídeo, devidamente codificados e catalogados.

A análise de *corpus* documental será efetuada através do método de análise de conteúdo, com recurso ao programa MAXQDA18 PRO. Os questionários serão analisados através de estatística descritiva, como o recurso ao programa SPSS.

As múltiplas fontes permitirão a triangulação da informação, validando, assim, o construto e conferindo fiabilidade aos dados recolhidos.

Os resultados permitirão a conceção de uma matriz, através de uma tabela de entrada dupla, em que se identificam as escolas e os fatores, indícios, variáveis identificadas para o reconhecimento de uma *boa escola*, na perspetiva de Hopkins

(2007). Será ainda propósito da investigação fazer um cruzamento dos indicadores assinalados com o documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), uma vez que se trata de um documento orientador por excelência, que “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social.” (p. 8), sob um escopo de inclusão pois “A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. [...] Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” (*idem, ibidem*, p. 13).

5. Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas*. Porto: ASA Editores.
- 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). Justicia social y equidad escolar – Unas revisión actual. In J. Machado & J. Matias Alves (Eds.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos* (pp. 79–123). Porto: Universidade Católica Editora – Porto.
- Borman, G. D., & Dowling, M. (2010). Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman’s Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201–1246.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Da construção do sucesso escolar – uma visão integrada* (pp. 69–84). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Universidade de Évora.
- Coleman, J. S., Hopkins, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., MacPartland, J., Mood, A. M., ... York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. *Educational Forum*. Washington: IUS Government Printing Office. <https://doi.org/10.1080/00131727909338346>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education – an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18,20-24.
- Ferraz, S. M. V. P. (2018). *Projeto educativo de escola: análise reflexiva sobre o projeto educativo como promotor de eficácia da escola*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Ferreira, M. L. (2013). *A cultura organizacional na perspetiva dos docentes: estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Open University Press. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9067-9>
- Konstantopoulos, S., & Borman, G. D. (2011). Family Background and School Effects on Student Achievement: A Multilevel Analysis of the Coleman Data. *Teachers College Record*, 113(1), 97–132.
- Lima, J. Á. de. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, M. F. dos S. S. (2012). *Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças*. Tese de doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória*. [em linha]. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfi_l_dos_alunos.pdf [consultado em 26 de junho de 2019].
- Matias Alves, J. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas*. Universidade Católica Portuguesa.
- Matias Alves, J. (2017). Equidade educativa – desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. Machado & J. Matias Alves (Eds.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos* (pp. 65–78). Porto: Universidade Católica Editora – Porto.
- Perdigão, R. (2017). *Agrupamentos e culturas escolares – organização escolar num projeto de equidade social*. Universidade Nova de Lisboa.
- Raposo, A. M., & Matias Alves, J. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27–47.
- Sousa, J. E., Santos, H., Santos, Á., & Magalhães, C. (2017). Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? A perspetiva dos diretores escolares. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 181–200). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L. (2010). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 51–76.

- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa (São Paulo, FE/USP)*, 41(Número especial), 1419–1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>
- Torres, L. L. (2017). Entre mais e melhor escola: pode a cultura fazer a diferença? In *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 465–480). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Torres, L. L. (2018a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Torres, L. L. (2018b). Culturas de escola e excelência académica. In *Faturas sociais e educativas: desafios para a Sociologia da Educação* (pp. 69–79). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99–121.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2016). Escalando o pódio: a performatividade académica no ensino secundário. In *A Educação na Europa do Sul – Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos* (pp. 615–640). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

ÁREA TEMÁTICA

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CONCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA(S) E TEORIA(S) DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Cristina Paula Pinto¹, Daniela Gonçalves²

cristinappinto@gmail.com | dag@esepf.pt

¹AgrupamentoEscolas Infanta D.Mafalda, Portugal

² ESE de Paula Frassinetti; Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

As mudanças alucinantes da sociedade e, por conseguinte, da escola enquanto organização perspetivam-nos dúvidas, incertezas, ao mesmo tempo que se configuram como um desafio. São muitos os entraves, alguns impostos por nós próprios, à construção de um saber experimentado e reflexivo. Consideramos que esta reflexividade está subjacente ao conceito de supervisão pedagógica, sendo essencial na supervisão horizontal (entre pares), que adquiriu uma maior importância fruto da alteração do Estatuto da Carreira Docente. Partindo destas premissas, esta investigação tem como grande finalidade compreender as perceções de três docentes e três coordenadores de departamento curricular, de um Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, relativamente à conceitualização da área de saber da supervisão pedagógica, para além do seu campo de atuação. Por outras palavras, e tendo em conta a atual organização da instituição escola, procurou-se compreender de que modo o coordenador de departamento exerce as funções supervisivas que estão inerentes ao seu desempenho, preconizadas na legislação hodierna. A par da compreensão destas perceções, são igualmente identificadas limitações na supervisão pedagógica, subvertendo toda a estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Portanto, foi desenhado um estudo exploratório, pressupondo a seguinte intencionalidade: compreender e

descrever limites e transgressões do ato supervivivo, tendo em conta a percepção dos docentes, assim como as funções do supervisor pedagógico.

Palavras-Chave: supervisão pedagógica, coordenador de departamento curricular, funções do supervisor.

1. Introdução

Tendo o seu âmbito inicialmente delimitado na formação inicial de professores, o campo da supervisão pedagógica situa-se, atualmente, num contexto mais alargado. De entre este contexto situa-se a organização escolar, a formação ao longo da vida, o trabalho docente nas nossas escolas.

Sabemos que a supervisão está sujeita a muitos condicionalismos e subjetividade, que, na perspetiva de Vieira (2010) se traduz, não em atingir a perfeição com a supervisão, mas procurando construir a mesma com tentativas de aproximação a essa perfeição desejada, com avanços, recuos e atendendo a novos problemas. Importa, desde logo, refletirmos sobre a relevância que a supervisão pedagógica adquiriu ao longo destes últimos anos. Referimo-nos não à supervisão ao nível da formação inicial, como orientação da prática pedagógica, mas numa visão mais alargada proposta por Sá-Chaves, onde “o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspeciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (2007, p.117). A supervisão entre pares, que Sá-Chaves (1999) denomina de supervisão horizontal, assume então agora, um papel de relevo, tendo como pano de fundo a avaliação de desempenho docente apesar de todo o trabalho supervivivo conter em si uma abrangência maior do que a avaliação de desempenho.

Certos que em qualquer tipo de estratégia superviviva está implícita a avaliação, a reflexão e a capacidade de melhoria, não pretendemos, neste texto, reduzir a supervisão pedagógica à avaliação de desempenho docente, que está muito presente no dia-a-dia das nossas escolas, na certeza de que a classificação que lhe está implícita torna todo o processo supervivivo um palco cheio de limitações, inquietudes e transgressões. A supervisão pedagógica possui um campo muito mais alargado que a “simples” classificação. Não pretendemos com esta investigação perceber o alcance do supervisor enquanto avaliador, como consagrado na avaliação de desempenho docente, mas somente que caminho deve seguir na supervisão

entre pares, que instrumentos e estratégias tem ao seu alcance para superar as limitações que estão inerentes ao ato supervisivo. Contudo, compreendemos que quando a supervisão entre pares resulta de um compromisso de construção do conhecimento, reflexivo e refletido, poderá minimizar os efeitos, porventura perversos da classificação, tal como se verifica no atual domínio da avaliação de desempenho docente.

Neste contexto, a supervisão pedagógica assume, cada vez mais um papel de relevância, tendo em vista a melhoria da educação e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

2. Objetivos da investigação

No momento atual em que nos encontramos, com a sociedade em constante mutação, complexa, também a escola sofre as diversas influências da sociedade, não se podendo dissociar desta. Torna-se, assim, uma organização complexa que tem em conta uma permanente mutação. É num cenário de mudanças vertiginosas, complexas e dinâmicas, que verificamos uma cada vez maior importância atribuída à qualidade da educação, personificada na figura do professor e, conseqüentemente, à supervisão pedagógica, o que nos coloca perante algumas questões: de que modo a supervisão é efetivada? Que dispositivos legais a legitimam? Quais as percepções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Que limitações surgem no ato supervisivo?

Com estas inquietudes, afigura-se-nos pertinente perceber e identificar as limitações da supervisão, entre pares, tendo em conta as seguintes questões norteadoras: quais as percepções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Qual o papel do coordenador de departamento, enquanto supervisor? Que dúvidas e inquietudes surgem no trabalho supervisivo entre pares? De que forma se poderá realizar a supervisão pedagógica no contexto da prática educativa?

Deste conjunto de questões resultaram os seguintes objetivos de investigação, a saber: a) conhecer as percepções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica, b) identificar as principais funções supervisivas do coordenador de departamento curricular, c) identificar instrumentos/estratégias supervisivas utilizadas pelo coordenador de departamento

curricular, enquanto supervisor pedagógico e d) identificar as limitações e condicionalismos no trabalho supervisiivo.

3. Método

Ancorada nos objetivos expressos para este estudo, a metodologia adotada é de cariz qualitativo. Segundo Bogdan (1994), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p.70). Para Almeida (2007), a investigação qualitativa, “não poderá ser feita sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (p. 25), considerando os métodos qualitativos mais holísticos e abrangentes. Bogdan (1994) caracteriza a abordagem qualitativa como descritiva, porque pretende explicar realidades múltiplas, salientando entre as suas limitações, o ser demorada, com uma difícil síntese dos dados, os procedimentos não são estandardizados, assumindo o investigador um contacto intenso com os sujeitos.

Algumas teorias públicas (a título de ilustração, Bogdan, 1994) salientam que nos estudos qualitativos se interrogam um número limitado de indivíduos, pelo que a questão da representatividade não se coloca. Esta abordagem qualitativa é coerente com um paradigma interpretativo de investigação que, segundo alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert, 1994), consiste em conhecer o sujeito, atendendo ao contexto, procurando compreender os diversos fenómenos, sendo resultante do crescente interesse pelas questões educacionais. Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Denzin & Lincoln (1994, p.2, citado por Aires, 2011) ao considerarem que a investigação qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com convulsões e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos elaborados no nosso país que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a iremos situar no domínio de um estudo exploratório. De acordo com Yin (2005), “um caso exploratório (...) pode tratar do tema ou do problema que está sob exploração, dos métodos exploratórios, das descobertas feitas a partir da exploração e das conclusões (para pesquisa adicional)” (p.183). Mais ainda, salientamos a ideia de Yin (2005) de que o estudo de caso surge na sequência de se pretender conhecer

melhor um fenómeno, uma situação, que deve ser significativa, sendo amplamente utilizado nas ciências sociais.

No entanto, nesta investigação, foi nossa pretensão realizar o estudo de um caso, quer pela natureza do fenómeno (cingido a um espaço próprio), quer pelos participantes (amostra de conveniência), quer pela questão temporal. A este propósito, consideramos ainda a teoria pública de Theodorson e Theodorson (1970), que apresentam a seguinte definição de estudo exploratório:

a preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem (...) (p.142).

Apesar da complexidade da temática selecionada a investigar, as nossas opções metodológicas contemplam objetivos claros e adequados à metodologia adotada. Mais uma vez, temos em conta a perspectiva de Yin (2005) que realça o seguinte sobre o estudo exploratório: “deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida” (pp. 42-43). Por outras palavras, é necessário apresentar um objetivo e a metodologia adotada, tal é o nosso caso, no decurso do trabalho investigativo.

3.1. Contexto e participantes da investigação

Num estudo é importante o modo como a recolha de dados é efetuada, situando-a “no espaço, geográfico e social” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.159). Deste modo, o contexto onde realizamos a nossa investigação trata-se de um agrupamento de escolas, situado no distrito do Porto, a que, por uma questão de confidencialidade, iremos chamar Agrupamento X, tendo solicitado à direção do referido agrupamento, autorização para a realização da presente investigação.

O Agrupamento de escolas X é constituído por vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, inserido num meio semiurbano, onde prevalecem pequenas indústrias, muitas delas de cariz familiar. É frequentado por cerca de 1.500 alunos, sendo que cerca de 700 frequentam a escola sede do agrupamento, frequentando

os restantes mais 6 estabelecimentos de ensino, que constituem o agrupamento de escolas. Exercem as suas funções no agrupamento X, mais de 140 docentes, sendo que 92 exercem a docência na escola sede (2.º e 3.º ciclos do ensino básico, secundário e profissional).

No agrupamento funcionam seis departamentos curriculares – educação pré-escolar; 1.º ciclo; matemática e ciências experimentais; línguas; ciências sociais e humanas; expressões. Cada departamento possui um coordenador, designado pelo diretor do agrupamento.

Para o nosso estudo selecionamos três departamentos curriculares, sendo que o departamento um, abrange seis grupos de recrutamento; o departamento dois, abrange sete grupos de recrutamento e o departamento três, abrange oito grupos de recrutamento. Os participantes que constituem a nossa amostra são três coordenadores de departamento e três docentes, um de cada departamento.

Relativamente aos seis participantes na presente investigação, podemos referir que pertencem ao género feminino, situando-se na faixa etária entre 55 e 41 anos e possuem entre 34 e 14 anos de tempo de serviço. Relativamente aos coordenadores de departamento, dois exercem as suas funções há mais de 10 anos, enquanto um assumiu esta função há um ano.

3.2. Instrumentos de investigação

As técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas foram o inquérito por entrevista (guião semiestruturado), a observação direta e participante e a análise documental, referidas por diversos autores (Yin, 2005; Lessard-Hébert, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Segundo De Bruyne *et al.* (citado por Lessard-Hébert, 1994), estes três grupos de técnicas de investigação são utilizados nas ciências sociais, como instrumentos característicos das investigações qualitativas; tal é o nosso caso. Yin (2005) realça a importância de obter informações de múltiplas formas, utilizando diversos instrumentos de recolha de informação, por forma a permitir a triangulação dos dados, que permite a corroboração dos mesmos. A diversidade de técnicas de recolha de dados irá permitir a confrontação das informações recolhidas, essencial numa investigação desta natureza.

Lessard-Hébert (1994) refere que entre as técnicas utilizadas na investigação qualitativa, se encontra o inquérito por entrevista, efetuada a pessoas representativas, que se expressam sobre o objeto de estudo. Daqui resulta, também, o interesse cada vez mais focado no indivíduo, por parte dos investigadores. Na nossa investigação, utilizamos a entrevista com um guião semiestruturado, pois neste tipo de entrevista, segundo Albarello *et al.*, (1997) o investigador

solicita ao interlocutor informações úteis para objectivos, em geral estabelecidos independentemente da pessoa interrogada. (...) A orientação da pesquisa é apresentada de maneira directiva e são as respostas às perguntas introdutórias que servirão de ponto de referência para a condução do resto da entrevista. (pp. 93-94).

Portanto, a nossa opção por esta técnica está ligada à finalidade de conhecer as perceções dos entrevistados sobre o conceito e campo de atuação da supervisão pedagógica, tendo o investigador de redireccionar as questões em função do seu objeto de estudo. Contudo, o próprio entrevistador deverá instaurar um clima de confiança para que haja interação com o entrevistado, considerando fulcral que se fomenta uma relação empática, tendo sido esta a nossa preocupação durante a aplicação do inquérito por entrevista.

Deste modo, procedemos à construção de um guião semiestruturado, dirigido aos coordenadores de departamento, atendendo aos objetivos definidos, assim como aos temas selecionados, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações sobre as perceções dos entrevistados relativamente a temas que consideramos pertinentes. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente, aplicamos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente de encontro aos nossos objetivos. Partindo do guião para os coordenadores de departamento, foi elaborado outro guião dirigido a docentes.

Salientamos que a aplicação desta técnica de recolha de dados ocorreu na escola-sede do agrupamento, num local apropriado à concretização da mesma, sendo a data e o horário previamente acordado com os entrevistados. Os participantes foram informados acerca dos objetivos e propósitos da nossa investigação, sendo assegurada a confidencialidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Seguidamente, a referida transcrição/protocolo de

investigação foi facultada a cada um dos entrevistados para, caso fosse o seu desejo, proporcionar uma possível revisão do conteúdo. Realçamos que, em nenhum caso, foi necessária esta alteração.

Ora, aplicamos a técnica de inquérito por entrevista aos participantes do nosso estudo, passando pela observação de duas reuniões de departamento, assim como pela análise de documentos considerados relevantes.

No que diz respeito à observação direta/participante, alguns investigadores (Yin, 2006; Bruyne *et al.*, citado por Lessard-Hébert, 1994) diferenciam a observação direta da observação participante. Enquanto na observação direta o investigador se limita a observar e recolher dados (Yin inclui aqui a observação de reuniões), permitindo recolher evidências sobre o que estamos a investigar, assumindo o investigador um papel passivo, na observação participante o investigador ao mesmo tempo que recolhe dados, participa ativamente interagindo socialmente com o seu objeto de estudo. Quivy e Champenhoudt (1992) consideram a observação participante como uma variante da observação direta. Lopes (1996) refere a dificuldade em distinguir a observação direta da participante, realçando contudo que a observação direta se rege “pelos códigos do anonimato e impessoalidade” (p.89), referindo que o investigador se poderá limitar à observação visual e auditiva, atendendo às suas opções metodológicas. Os referidos autores são unânimes na influência que o observador pode ter sobre o contexto observado, podendo influenciar o modo de agir dos observados. No nosso caso, selecionamos dois momentos de reunião em meses distintos para aplicar esta técnica de recolha de informação, cujos resultados se apresentam na análise e discussão dos dados de investigação.

A análise documental é outra das técnicas de recolhas de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin (2005) considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (p.112). Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos ao contexto onde se insere o estudo, de modo a recolher informações pertinentes à temática em investigação, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do agrupamento em questão.

Para o tratamento dos dados de investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados, como se

apresentará mais adiante. A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin (2006), obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (p.38).

Almeida (2007) destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (p.25). A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas” (p.266). As categorias decorrentes da análise categorial “(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006, p.111). Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade).

Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo que, segundo Vala (2001, citado por Lima e Pacheco, 2006) “(...) é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-a numa dada categoria” (p. 25), sendo esta “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (ibidem). Relativamente à codificação das unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, foi possível obter um número diversificado e oscilante de indicadores que auxiliaram a compreensão da própria categoria, tendo em conta a ótica dos entrevistados. No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo representam, ainda, inferências do próprio investigador; portanto, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que

surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho empírico, nomeadamente a construção do guião semiestruturado do inquérito por entrevista, aplicado a coordenadores de departamento e a docentes, tendo em conta o objetivo geral do nosso trabalho – “compreender as perceções dos docentes relativamente à supervisão pedagógica” -, abordamos os seguintes temas: conceções acerca da supervisão pedagógica; funções do supervisor; estratégias utilizadas no ato supervisivo; instrumentos utilizados no ato supervisivo; comunicação; colaboração; supervisão pedagógica e atual contexto de avaliação de desempenho docente; potencialidades da supervisão pedagógica; limitações da supervisão pedagógica; formação especializada.

Partindo destes temas, e após uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas – protocolo de investigação –, para facilitar o processo de análise de conteúdo e triangulação dos dados recolhidos, definimos o que, no nosso entender, corresponde a cada uma das categorias. De salientar que a formulação das categorias resultou dos tópicos selecionados, tendo, contudo, deixado em aberto algumas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

4. Resultados da investigação

No que concerne à perceção que coordenadores e docentes apresentam da supervisão pedagógica, verificamos que ambos reconhecem a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo a importância no acompanhamento da prática pedagógica, tendo em vista a sua melhoria. Existe, no entanto, um coordenador que considera que a supervisão pedagógica surgiu pela necessidade de se realizar a avaliação de desempenho docente.

Relativamente às funções do supervisor, constatamos que coordenadores e docentes apresentam uma visão diferenciada das mesmas. Enquanto os coordenadores demonstram unanimidade ao considerarem que a principal função, enquanto supervisores, se situa ao nível da colaboração entre pares, os docentes referem sobretudo a função avaliativa. Contudo, as suas perceções aproximam-se, relativamente a outras funções, onde ambos os grupos de entrevistados reconhecem funções de transmissores de informações, emanadas de outros órgãos, mediação,

organização, motivação e acompanhamento da prática pedagógica. A função de inspeção foi igualmente abordada por uma docente, mas refutada por um coordenador.

No que toca às estratégias supervisivas, os participantes neste estudo são unânimes a referir os momentos formais, como as reuniões, onde planificam, refletem e analisam questões relacionadas com as aprendizagens, mas atribuem igualmente uma importância relevante aos encontros informais, nomeadamente os encontros na sala de professores, como espaços privilegiados para a troca de experiências e opiniões. Através da análise dos dados recolhidos, verificamos que os instrumentos supervisivos referidos, quer pelos coordenadores de departamento, quer pelos docentes, se reduzem ao uso das novas tecnologias, privilegiando o correio eletrónico e a plataforma *Moodle* para partilha e registo de documentação. Esta análise demonstra um fraco recurso a instrumentos supervisivos diversificados, pelo que podemos concluir que esta categoria não foi significativa.

No que concerne à opinião dos entrevistados acerca do trabalho colaborativo, existe unanimidade, porque todos o valorizam e salientam os seus benefícios, quer ao nível da partilha de experiências, recursos, reflexão, análise, que contribuem para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria da prática educativa, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos. A opinião relativa aos constrangimentos do trabalho colaborativo foi unânime, quer entre coordenadores de departamento, quer entre docentes, considerando o principal constrangimento de ordem temporal. De facto, todos referiram a falta de tempo como o principal entrave ao trabalho colaborativo entre pares. Além da questão temporal a maioria dos entrevistados referiu ainda o elevado número de docentes em cada departamento, que por terem diversos interesses dificultam o trabalho entre pares, sobretudo porque pertencem a diversos grupos disciplinares.

Relativamente à relação entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente, os coordenadores apresentam uma opinião que diferencia supervisão pedagógica da avaliação de desempenho. Os docentes, embora considerem que estas são duas lógicas diferenciadas, revelam a existência de algum caos entre os conceitos, referindo que a supervisão remete para a avaliação de desempenho. Um coordenador refere igualmente a confusão de conceitos. Os entrevistados são unânimes ao considerarem os aspetos positivos da supervisão pedagógica,

nomeadamente no acompanhamento da prática e a prevalência de trabalho colaborativo, em oposição à avaliação de desempenho, que contribuiu para a existência de conflitos entre pares e o “esbater” dos aspetos positivos da supervisão, atrás enumerados.

Os docentes demonstram unanimidade ao considerarem a supervisão pedagógica como essencial para a melhoria das suas práticas. Um coordenador de departamento partilha da mesma opinião. Podemos inferir que este é ainda um assunto a ser alvo de reflexão, por parte dos professores, porque nenhum dos entrevistados conseguiu concretizar a possibilidade de mudança, partindo dos contributos supervisivos.

Quanto às limitações do ato supervisivo, verificamos que coordenadores e docentes possuem opiniões diferentes. Enquanto os coordenadores referem, como limitação principal ao ato supervisivo, a questão temporal [*falta de tempo para exercer o que entendem como essencial à supervisão – acompanhamento da prática, a reflexão, (...)*], os docentes apontam as limitações técnicas e científicas, que advêm de, muitas vezes, o coordenador de departamento não pertencer ao mesmo grupo disciplinar. Um coordenador refere ainda a dificuldade na gestão das relações interpessoais e um docente salienta o elevado número de docentes no departamento. Pela análise da categoria formação especializada, observamos que dois coordenadores de departamento realizaram formação, ao nível da avaliação de desempenho, possuindo conhecimentos científicos acerca da supervisão pedagógica, enquanto um coordenador não possui qualquer tipo de formação especializada, o que em nosso entender contribui para uma situação de vulnerabilidade, pessoal e profissional, também referida pelo próprio. Entre este e os docentes é unânime a importância da formação especializada para o exercício do cargo, referindo nomeadamente as exigências atuais (mais concretamente, o processo de avaliação de desempenho docente), bem como sendo este um fator que o distingue de outros colegas.

Como referimos anteriormente, no decurso do nosso trabalho de investigação um dos instrumentos utilizados foi a observação direta/participante. Neste sentido, enquanto investigador, participamos em duas reuniões do departamento 3, ocorrendo a primeira no final de abril e a segunda no início de junho de 2012. Obtivemos antecipadamente autorização, quer do coordenador de departamento

curricular (CD) quer dos docentes para as observações, informando os presentes do âmbito do nosso estudo.

Em ambas as reuniões verificamos que o CD enviou a convocatória e o guião a todos os docentes, por correio eletrónico, no sentido de agilizar a reunião, tendo utilizado as novas tecnologias frequentemente ao longo das duas reuniões, sobretudo para elucidar questões levantadas pelos docentes, verificando-se uma valorização das TIC como meio privilegiado de comunicar. As reuniões realizaram-se após as 18 horas e 30 minutos, contando com cerca de 20 docentes.

O coordenador mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas repetindo-o ao longo de toda a reunião. Utilizou sempre o mesmo tom de voz, calmo, tendo, contudo, na 2ª reunião necessidade de elevar o tom em algumas palavras, de modo a captar a atenção de todos os docentes. Para além disto, nas reuniões, o CD agiu como transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico. Deu espaço e tempo para os docentes trocarem ideias, darem sugestões, partilhou documentos e ouviu experiências dos docentes, sempre num clima cordial. Em situações onde o consenso era difícil, propôs soluções viáveis, do agrado de todos. Solicitou a ajuda de outros docentes para responder a questões solicitadas nas reuniões.

Na 1ª reunião, perante a necessidade de se proceder a um levantamento de estratégias no sentido de revolver uma situação problemática, relativa aos resultados escolares dos alunos, alguns docentes manifestaram ao coordenador a sua vontade em refletir e efetuar essa tarefa, em casa, individualmente e, posteriormente, os discutiriam com os colegas, ou enviariam o resultado desse trabalho por correio eletrónico, para o coordenador. De salientar que, enquanto na 1ª reunião que observamos, sentimos que a nossa presença condicionou um pouco o ambiente, que embora cordial, assumiu um aspeto mais formal, mostrando-se os docentes pouco à vontade e intervindo poucas vezes, na 2ª observação, os docentes interpelaram mais o coordenador, levantaram mais dúvidas, participaram e “discutiram” mais certos assuntos, não se verificando a unanimidade da 1ª observação. Podemos inferir que a presença do observador condiciona, de alguma maneira, o modo de agir dos presentes, corroborando assim o pensamento de Yin (2006), relativamente às limitações deste tipo de instrumento de investigação.

Em síntese, os resultados obtidos parecem ir de encontro a conceptualização de supervisão pedagógica preconizada por Gonçalves (2010), quando refere que

“parece ser importante que supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade para que a relação que estabelece com os docentes seja mais profícua e motivadora e que resulte de igual modo uma evolução positiva e significativa nos docentes, que resultará no sucesso educativo dos alunos” (p. 33).

Importa ainda referir que o supervisor compreende a ideia de interajuda, de monitorização, de encorajamento para ultrapassar as diversidades diárias na qual a sua função deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e ação do supervisor e o docente desenvolvendo neste uma maior complexidade da sua identidade tanto pessoal como profissional (Gonçalves, 2010). Questões como o tempo, instrumentos e estratégias serão, portanto, tarefas de todos e de cada um, caso o desejo seja partilhado – fazer mais e melhor.

5. Conclusões

Consideramos pertinente referir que os resultados deste estudo permitem perceber a realidade específica do contexto analisado, que, por opções metodológicas não poderão ser generalizadas. Importa, contudo, salientar que o mesmo permitiu responder às questões norteadoras, que integravam uma visão geral acerca das perceções dos docentes sobre a supervisão pedagógica entre pares.

Assim, e relembando um dos objetivos do nosso estudo – conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica - verificamos que, apesar dos participantes no estudo reconhecerem, de forma geral, quais os objetivos da supervisão pedagógica, a visão de controlo e inspeção é ainda referida, o que vai de encontro à conceção histórica do termo, referida por Alarcão e Tavares (2010), partilhando, com estes autores a ideia de que só muito lentamente essa conceção poderá ser ultrapassada.

No que concerne ao objetivo - identificar as principais funções supervisivas do coordenador de departamento curricular – constatamos que os coordenadores de departamento e docentes possuem uma visão diferenciada das funções do CD enquanto supervisor; enquanto os CD a reportam mais numa dimensão formativa, salientando a colaboração, a partilha, a discussão de opiniões, a reflexão acerca de

estratégias, tendo em vista o sucesso dos alunos, os docentes relevam a dimensão sumativa, o que contraria o princípio da supervisão entre pares, que deveria ser essencialmente formativo, como referem Alarcão e Roldão (2008), e tal como a sucessiva legislação publicada sugere, no sentido de avaliação de desempenho docente se constituir com base numa visão formativa, com vista à melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos professores. Concordamos, pois, com as palavras de Vieira (2010) quando refere que “um dos principais dilemas do supervisor reside na conciliação entre as funções de apoio e avaliação” (p.40). Na realidade, as cada vez mais complexas e exigentes funções do coordenador de departamento conduzem a esta situação ambivalente e que, enquanto investigador nos remete para novas inquietudes, desde logo, de que modo o coordenador de departamento poderá conciliar e efetuar estas funções - tendo em conta as limitações temporais que foram apontadas neste estudo - para refletir, analisar, observar, apoiar, avaliar. Neste sentido, consideramos o coordenador como o fiel de uma balança, que se pretende bem equilibrada. Mas, até que ponto poderá manter-se o equilíbrio de uma balança, quando ocorrem sucessivas alterações legislativas, quando o próprio “fiel”, não sabe (ou não quer) como posicionar-se perante os pares, tendo ele próprio dúvidas quanto ao seu papel?

Verificamos que, entre as funções supervisivas, se destacaram a empatia, a mediação e partilha como fundamentais, no domínio da colaboração destacando-se assim a valorização da relação interpessoal, essencial à função supervisiva, tal como referem diversos autores (Sergiovanni, 1996; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; Alarcão e Tavares, 2010).

A identificação de estratégias/instrumentos supervisivos utilizados pelo coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor pedagógico, que constituía outro dos objetivos desta investigação, mostraram-se escassas e alguns minimizados, no sentido de se efetuarem unicamente como imperativo da avaliação de desempenho docente (caso de aulas observadas e relatórios de autoavaliação). Consideramos, novamente, que uma boa relação interpessoal, baseada na confiança, comunicação e partilha, se constitui como uma pedra basilar no desenvolvimento da relação supervisiva, que pode corresponder a ambientes colaborativos, tal como refere Hargreaves (1998), mas, como salienta o mesmo autor, só por si não promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, não sendo sinónimo de uma verdadeira colaboração. O desvalorizar de algumas estratégias supervisivas,

nomeadamente a observação de aulas e a realização de registos escritos, constitui-se como perda de uma importante alavanca para a reflexão e melhoria das práticas, referida por Vieira e Moreira (2011) e Fullan e Hargreaves (2001).

Pretendemos, também, nesta investigação identificar as limitações e condicionamentos no trabalho supervisory, tendo verificado que as limitações apontadas pelos docentes à supervisão e à colaboração, vem de encontro a diversos estudos apontados por alguns autores (Hargreaves, 1998; Vieira e Moreira, 2011): falta de tempo. O elevado número de docentes por departamento, sendo também referido como limitação, corrobora as ideias de Sergiovanni (1996), que defende a ideia de pequenos grupos de trabalho, para um efetivo comprometimento e reflexão conducente à melhoria do desempenho de cada docente e conseqüentemente do sucesso educativo dos alunos.

O não reconhecimento de competência, na área científica de alguns docentes, por parte do coordenador de departamento, prende-se igualmente com esta visão de vários grupos disciplinares englobarem um mesmo departamento. Consideramos, pois, fundamental a formação especializada, defendida por vários autores (Sá-Chaves, 2007; Alarcão e Tavares, 2010; Vieira, 2010) e expressa na legislação - Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, nomeadamente no artigo 35º, alínea 4: “as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada”, no sentido de colmatar limitações, também apontadas pelos participantes dessa investigação, a nível de conhecimentos técnicos e científicos para um melhor desempenho do cargo.

O facto de a supervisão pedagógica entre pares estar agora a despontar nas nossas escolas, e estando com frequência, nos discursos dos docentes, associada à avaliação de desempenho docente, reduziu a visão que estes possuem da supervisão, confundindo frequentemente estes dois conceitos. Por outras palavras, esta contrariedade pode ter condicionado a concretização em pleno dos objetivos a que nos propusemos. Não podemos esquecer que, apesar de avaliação de desempenho docente, no momento em que realizamos a recolha de dados, se encontrar em reestruturação e se tenha cingido à construção de instrumentos para a implementação de um novo modelo, deixou marcas negativas, muito presentes nos discursos e nas narrativas dos professores.

De qualquer modo, julgamos pertinente a presente investigação, podendo constituir-se como um ponto de partida para uma reflexão e análise acerca da importância da supervisão pedagógica, no sentido da mudança de práticas. Gostaríamos ainda de salientar a importância cada vez maior atribuída ao coordenador de departamento e às suas abrangentes e complexas funções, pelo que consideramos interessante que futuras investigações possam abordar esta temática.

Constatamos, através do nosso estudo, que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de uma clarificação da conceção de supervisão pedagógica e, concomitantemente, de uma concretização dos seus objetivos, no domínio da supervisão entre pares. Numa sociedade complexa, com alterações vertiginosas, estando as questões da educação e da escola sujeitas a estas mudanças, urge dar a conhecer, agilizar, simplificar e implementar o que realmente se pretende para efetivar o sucesso educativo.

Não dependendo única e exclusivamente dos professores, essa mudança pressupõe a atuação destes profissionais, porque estes não se podem colocar numa posição de *outsiders* das questões educativas, devendo por isso assumir um papel de comprometimento, implicação e responsabilidade nas questões educativas.

6. Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação*. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt>.
- Albarelo, L. et al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão e Tavares (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L. e Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lessard-Hébert, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (org.), (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (1996). *Tristes escolas*. Porto: Afrontamento.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I. et al (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal, in *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, Conhecimento e Identidade – Universidade e Contemporaneidade, in *Saber (e) Educar*, nº12, Porto: ESEPF, 9-28.
- Sergiovanni, T. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.
- Teodorson, G.A. e Teodorson, A.G. (1970), *A Modern Dictionary of Sociologie*. Acedido em <http://books.google.pt/books?id=A8IOAAAAQAAJ&pg=PA142>
- Vieira, F. et al (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. e Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso- Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Marco Cruzeiro¹, António Andrade², Joaquim Machado³

cruzeiro.marco@gmail.com, aandrade@porto.ucp.pt, jmaraujo@porto.ucp.pt

¹ Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Centro de Estudos em Gestão e Economia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

³ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

A formação contínua de professores é importante instrumento de indução de mudanças no sistema de ensino, oferecendo aos professores em exercício a possibilidade de desenvolver atitudes e conhecimentos que complementem sua formação inicial e mudem suas práticas profissionais. Em Portugal, a formação contínua de professores em TIC tem sido proporcionada através de sucessivos projetos, programas e iniciativas, mas a maioria dos professores continua a não utilizar as TIC de forma consistente e regular em práticas de ensino que envolvam a utilização das tecnologias pelos alunos. Este estudo visa compreender a forma como formação em TIC tem sido planeada e identificar os seus efeitos sobre os conhecimentos dos professores e a forma como estes mobilizam as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. O estudo é de natureza qualitativa e recorre à análise de documentos de preparação, planeamento e divulgação da formação, bem como à auscultação através de entrevista semiestruturada de formadores e formandos. Os dados obtidos sugerem possíveis fragilidades no processo de diagnóstico e levantamento de necessidades de formação, apontam para uma oferta formativa sem referencial explícito valorizando aspetos teóricos ou teórico-práticos. Mais de metade da oferta formativa em TIC visa satisfazer necessidades do trabalho

dos professores não relacionadas com as práticas de ensino e os seus efeitos situam-se mais no desenvolvimento de competências relativas ao trabalho de retaguarda dos professores do que na alteração significativa da utilização das TIC em sala de aula.

Palavras-Chave: Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação, práticas de ensino, políticas tecnológicas.

Abstract

Continuing training teachers is a key instrument for inducing changes in the education system, offering teachers the possibility to develop attitudes and knowledge that complement their initial training and change their professional practices. In Portugal, the continuing training of ICT teachers will have been provided through the development of successive projects, programs and initiatives. However, most teachers continue to not consistently and consistently use ICT in teaching practices involving the use of technology by students. This study aims to understand how this training has been planned and to identify its effects on teachers' knowledge and how they mobilize ICT in teaching and learning processes. The study is of a qualitative nature and uses document analysis, which expresses information on the educational offer, on the use of ICT in schools and on the survey of the needs of continuous teacher training, and on the auscultation through a semi-structured interview of trainers and teachers who taught and attended training courses. The obtained data suggest possible weaknesses in the process of diagnosis and survey of training needs, point to a formative offer that presents no reference and tends to value theoretical or theoretical-practical aspects. More than half of the ICT training offer has sought to meet the needs of the work of teachers that do not relate to teaching practices. ICT training will have had an effect on the development of skills related to the back-end work of teachers but did not significantly change the use of ICT in the classroom.

Keywords: teacher training, information and communication technologies, teaching practices, technology policies.

1. Introdução

A Internet, suportada pelos mais recentes desenvolvimentos das tecnologias de informação e comunicação (TIC), pela proliferação de dispositivos móveis que nos

permitem estar conectados a qualquer hora e em qualquer lugar e pelo desenvolvimento de inúmeras aplicações e plataformas de comunicação, armazenamento e partilha de informação, está a introduzir alterações profundas na forma como as pessoas se relacionam nas múltiplas esferas da vida quotidiana. As TIC tornaram-se estruturantes de novas formas de organização do trabalho, de produção, de consumo, de relação com a informação, de comunicação social, de entretenimento, de exercício da cidadania e de relacionamento entre culturas. Neste sentido, podemos dizer que a tecnologia se tornou omnipresente, forçando-nos a conviver com toda uma miríade de dispositivos e ferramentas digitais, cada vez mais presentes e interagindo de forma mais ou menos simbiótica com os ambientes reais e as diversas dimensões da vida.

Nas próximas décadas afiguram-se novidades no campo dos transportes, da robótica, da inteligência artificial, da realidade aumentada, do dinheiro digital, entre muitas outras inovações, que possuem um grande potencial de transformação da sociedade do século XXI. Algumas, como o caso da robótica, poderão ser responsáveis por uma vaga de desemprego em massa e de desadaptação permanente ao mundo do trabalho (Ford, 2015).

Este cenário de permanente desadaptação confronta as pessoas com a necessidade de aprendizagem contínua ao longo da vida e obriga a escola a reajustar-se para proporcionar às crianças e aos jovens competências para lidarem com as sucessivas mudanças no mundo do trabalho, participarem ativamente na vida social e cultural e tornarem-se cidadãos realizados e integrados. Atendendo ao seu elevado potencial para fazer aprender (Costa, 2009), as tecnologias poderão ser importantes “ferramentas” que suportem parte desta mudança na escola, ajudando a criar ambientes de aprendizagem alternativos à escola que conhecemos, especialmente por permitirem aceder e trabalhar informação, produzir recursos educativos e potenciar aprendizagens mais ativas e colaborativas.

A formação contínua de professores constitui um instrumento privilegiado para induzir mudanças no sistema educativo, apoiando os docentes no desenvolvimento de atitudes e conhecimentos que complementem a sua formação inicial e na transformação das práticas profissionais, nomeadamente as de ensino.

2. Formação de professores e utilização das tecnologias no ensino

Em Portugal, a formação contínua de professores em TIC foi proporcionada no âmbito de projetos, programas e iniciativas, como o Projeto Minerva (1985-94), o Programa Nónio Século XXI (1996-2002) e o Plano Tecnológico de Educação (2007-2011). Esta última iniciativa não só desenvolveu um programa de formação de âmbito nacional para a aquisição de competências TIC por parte dos professores, como envolveu um investimento avultado em equipamentos que apetrecharam as escolas e na distribuição gratuita de milhares de computadores portáteis pelos alunos, ou a aquisição dos mesmos por alunos e professores a baixo custo.

Apesar destes investimentos em equipamentos e em formação, a literatura apura um atraso na utilização das TIC na educação e vários estudos revelam que, apesar dos esforços de formação já realizados nesta área, a maioria dos professores continua a não utilizar as TIC de forma consistente e regular na sala de aula, em práticas de ensino e aprendizagem que envolvam ativamente a utilização das tecnologias pelos alunos (Pedro, 2012), apesar de as usarem como ferramentas de apoio ao trabalho de retaguarda para tarefas de planificação de aulas, produção de materiais didáticos e avaliação dos alunos.

Diversos fatores podem impedir as escolas e os professores de utilizarem plenamente as TIC, mas o fator fundamental é a falta de preparação dos professores relativamente à incorporação das tecnologias no ensino, especialmente no que diz respeito à sua aplicação em aula, revelando que, apesar das sucessivas iniciativas e programas de formação, os professores continuam a evidenciar uma utilização em regra pouco frequente, pouco consistente e com um reduzido grau de penetração efetiva na atividade curricular (Pedro *et al.*, 2010). Costa (2009) e Castro *et al.* (2012) sugerem que a causa deste problema estará na inadequação da formação proporcionada às efetivas necessidades destes profissionais e, por isso, não lhes permita desenvolver competências e conhecimentos que favoreçam o uso eficaz e a integração inovadora das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.

3. Problema, questões de investigação e metodologia

Muitos dos atuais professores do ensino público português não terão tido formação em TIC para fins educativos durante a sua formação inicial. Segundo Costa (2010),

nem mesmo os professores mais jovens tiveram na sua formação inicial uma adequada preparação metodológica que lhes permita integrar as TIC nas suas práticas de ensino. Em qualquer dos casos, isto faz com que a formação contínua constitua presentemente um instrumento privilegiado para o desenvolvimento de competências tecnológicas digitais que proporcionem aos professores os conhecimentos e a prática que permita trazer efetivamente o potencial educativo das TIC para dentro da sala de aula.

O presente estudo orientou-se pela seguinte questão: *qual o efeito da frequência de ações de formação contínua em TIC sobre as percepções, atitudes e práticas dos professores relativamente à utilização efetiva das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem?* Esta questão principal foi subdividida em cinco subquestões que revelam as temáticas e problemáticas subjacentes ao problema de investigação, a saber:

Como é que a formação em TIC proporcionada aos professores foi concebida e adequada às suas necessidades, visando o desenvolvimento de competências que permitem a integração efetiva destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem?

Qual é o grau de satisfação dos professores-formandos relativamente à formação recebida?

De que modo a participação em ações de formação contínua em TIC aumentou os conhecimentos dos professores-formandos e influenciou as suas atitudes e capacidades relativamente à utilização destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem?

Em que medida a participação em ações de formação contínua em TIC alterou a frequência e o tipo de utilização que os professores fazem destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem?

Em que medida é que a aplicação dos conhecimentos em TIC adquiridos na formação é compatível com as condições materiais e dinâmicas dos ambientes escolares onde os professores desenvolvem o seu trabalho?

O estudo recorre à técnica de inquérito por entrevista semiestruturada, de nove formadores e quinze professores que lecionaram e frequentaram ações de formação

contínua em TIC desde a implementação do Plano Tecnológico de Educação, visando um período temporal que corresponde sensivelmente aos últimos dez anos. A auscultação destes profissionais foi complementada com a análise de documentos produzidos: por oito escolas, ou agrupamentos de escola, onde se referem as necessidades de formação dos docentes destas instituições; por quatro Centros Formação de Associação de Escolas (CFAE), que referem a oferta formativa por eles proporcionada nos últimos cinco anos; pela Inspeção Geral de Educação, onde se expressam informações relativas a escolas associadas a esses centros de formação, sobre as práticas de ensino, o uso das TIC na gestão das escolas e o levantamento de necessidades de formação.

Os formadores e professores-formandos foram inquiridos sobre as suas práticas, convicções, crenças e perceções relativamente à formação proporcionada e à integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. A nossa abordagem é exploratória e descritiva, descobrindo as linhas e forças pertinentes, recolhendo informação com vista a produzir uma teoria substantiva fundamentada sobre o objeto investigado.

4. Apresentação e discussão dos resultados

As subquestões de investigação inspiram-se no modelo de avaliação da formação proposto por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006), indicado para analisar o impacto da formação com vista ao seu futuro aperfeiçoamento, e nas propostas de Furjanic e Trotman (2000), que sugerem um nível de avaliação relativo à preparação da formação e outro que identifique possíveis dificuldades sentidas pelos formandos relativamente à aplicação no seu ambiente de trabalho dos conhecimentos adquiridos na formação. No total, obtivemos cinco níveis, ou domínios de análise – preparação, reação, aprendizagem, comportamento, ambiente – que estruturam a apresentação e discussão dos resultados.

4.1. Finalidades e preparação da formação

Desde o Plano Tecnológico de Educação (PTE), o tema mais visado é a formação em competências básicas em TIC, relacionadas com o domínio das ferramentas do *Microsoft Office*, com especial destaque para o *Word*, o *Excel* e o *PowerPoint*. O

predomínio desta formação atingiu o seu auge durante a implementação do PTE propriamente dito, até porque teve um carácter obrigatório. Ainda assim, a análise dos planos de formação dos quatro CFAE revela que, entre 2013 e 2018, a formação orientada para a aquisição das competências nestes e noutros softwares básicos, utilizados para a produção e edição de recursos educativos digitais ou utilizados no trabalho de preparação e gestão do ensino e aprendizagem feito pelo professor, correspondeu a quase 1/3 do volume total da formação disponibilizada por eles. Este dado sugere que a necessidade de formação em competências básicas em TIC ainda persiste entre os professores. Neste sentido, compreende-se que quem não domina as competências básicas também não se sentirá à vontade para lidar com outras ferramentas de maior complexidade, como as ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos e exigem, por exemplo, competências de edição de conteúdos na Internet, de administração ou moderação de plataformas, ou de gestão ativa de ferramentas, interligando apresentações dinâmicas com aplicações para telemóvel.

Todas as fontes indicam, em segundo lugar, a formação em plataformas vocacionadas para o trabalho colaborativo e partilha de materiais, destacando a formação na plataforma *moodle*, que é mencionada nos documentos em que as escolas identificam as suas necessidades de formação, aparece nos planos de formação dos CFAE e é referida no discurso de formadores e formandos. Nos últimos cinco anos, os temas das ferramentas de trabalho colaborativo, comunicação à distância, de produção e partilha de recursos educativos digitais, correspondem sensivelmente a 1/4 do total da formação oferecida.

Assim, se considerarmos estas duas finalidades em conjunto, podemos dizer que mais de metade da oferta formativa em TIC tem procurado satisfazer necessidades do trabalho dos professores e não relacionadas com atividades a desenvolver em aula envolvendo professores e alunos, isto é, sem aplicação direta em atividades de ensino e aprendizagem.

Entretanto, nos últimos cinco anos é de assinalar uma evolução considerável no volume da formação direccionada para a utilização das tecnologias em sala de aula que, de acordo com os planos de formação dos CFAE, foram as que ocorreram em maior número, representando quase metade do total da oferta formativa dessas instituições. No entanto, no que diz respeito à utilização das TIC em sala de aula,

muita dessa formação incidiu sobre o uso de ferramentas de apresentação, como o *PowerPoint*, usadas pelo professor mais como complemento da exposição de conteúdos do que integrando dinâmicas de aprendizagem que envolvam ativamente os alunos. A maior parte dos professores refere esta forma de utilizar as TIC em aula e os relatórios da IGEC referem que a utilização das tecnologias em sala de aula se resume frequentemente a veículo de projeção de conteúdos. Quer os planos de formação dos CFAE quer os formadores revelam que sobretudo nos anos mais recentes tem havido preocupação por parte dos agentes responsáveis pela formação em TIC, seja pelo incentivo reformista da tutela, seja por iniciativa dos formadores, de dirigir as finalidades da formação para o uso efetivo das tecnologias em sala de aula, envolvendo os alunos. Neste sentido, a formação tem procurado desenvolver competências de utilização de ferramentas interativas de apresentação de conteúdos, dispositivos móveis, ferramentas *Web 2.0*, *Google Apps* e *Gamification*.

Portanto, relativamente às finalidades da formação, os dados indicam que a formação em TIC tem essencialmente visado o desenvolvimento de competências básicas, de competências em ferramentas de colaboração e de competências de utilização das tecnologias em sala de aula.

Relativamente à preparação da formação, observámos que os planos de formação ou planos de melhoria das escolas contemplam o levantamento das necessidades de formação do corpo docente e que os relatórios do IGEC e os formadores aludem à existência do referido levantamento por parte das escolas, em articulação com os centros de formação. Mas a maioria dos formadores afirma desconhecer a forma como esse levantamento foi realizado, deixando transparecer que normalmente os centros de formação não lhes transmitem a informação recolhida nos diagnósticos realizados.

Outro dado presente com frequência no discurso de formadores e formandos diz respeito à heterogeneidade das competências TIC dos professores que frequentam as ações de formação. Esta situação é vista como perturbadora, porque não contempla a sequencialidade da formação e cria situações em que pessoas que ainda não adquiriram as competências básicas podem aceder a formações de teor mais avançado. Neste caso, é possível que os mecanismos de diagnóstico utilizados pelas escolas não permitam a identificação eficaz das efetivas competências e necessidades dos seus docentes. Também é possível que essa informação não esteja

a ser transmitida de forma completa aos centros de formação, ou que estes últimos não possuem mecanismos formais de transmissão dessa informação aos formadores, ou de seriação dos formandos em função das suas competências. Assim, segundo os formadores, o seu conhecimento sobre os formandos tende a concretizar-se apenas na primeira sessão da formação, obrigando-os, muitas vezes, a alterar a planificação e a ajustar no momento os conteúdos da ação ao grupo de formandos. Deste modo, muita da formação mais avançada perde parte do seu alcance e eficácia e torna-se desinteressante para os formandos que já dominam as competências básicas em TIC.

A preparação da formação cabe predominantemente aos formadores, que no caso em estudo são todos também professores e dizem que pensam na formação a partir da observação que eles próprios fazem das dificuldades e das necessidades reveladas pelos colegas das escolas onde trabalham. Declaram também que, muitas vezes, durante a formação, os próprios formandos ganham consciência de necessidades que desconheciam, porquanto as TIC estão em constante evolução, exigem acompanhamento permanente de novas formas de utilização e obrigam a constante atualização do conhecimento sobre ferramentas existentes, ou a manter-se a par do aparecimento de novas aplicações, com as quais, antes de mais, os professores poderão ter um contacto privilegiado através da formação. Assim, concluímos que as necessidades de formação na área das TIC tendem a ser determinadas por “especialistas” que concebem esses espaços de necessidade em função do conhecimento que possuem sobre as potencialidades e novidades tecnológicas.

Os formadores tendem a desenhar autonomamente ações de formação, de acordo com as suas experiências e referenciais teóricos. A maioria revela que desenhou a formação com base na experiência pessoal, na leitura de livros e pesquisas na Internet. Os formadores mais recentes declaram também que desenvolveram investigações sobre a utilização das TIC para fins educativos ao nível de mestrado e doutoramento, situação que os distingue da primeira geração de formadores, apenas com formação informal na área das TIC. Afirmam ainda que a formação pós-graduada contribui para o desenvolvimento das suas práticas formativas a partir de referenciais mais fundamentados.

Os formadores declaram ainda que desenharam a formação dando preferência aos aspetos práticos e ao saber-fazer, subordinaram-na a aspetos técnicos de domínio de certas ferramentas e valorizaram os aspetos pedagógicos da integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Alguns formadores valorizam a formação em contexto de trabalho, defendendo o recurso às modalidades de oficina de formação, círculo de estudos ou projeto, como formas de incentivar a integração efetiva das TIC nas práticas profissionais dos professores. No entanto, esta preferência declarada não coincide com o tipo de oferta formativa proporcionada pelos centros de formação, uma vez que a grande maioria das ações corresponde à modalidade de curso de formação.

Satisfação dos formandos em relação à formação

A grande maioria dos entrevistados declara-se bastante satisfeita com a atuação dos formadores, considerando o conhecimento destes como “muito bom” ou até mesmo como “excelente”, mas uma parte deles declara que possui dificuldades em compreender e dominar as tecnologias, o que pode sugerir que estes professores estão a sobrevalorizar o conhecimento dos formadores em comparação com a sua manifesta dificuldade para lidar com os aspetos técnicos da tecnologia. No entanto, um grupo de entrevistados, que diz que possui conhecimentos em TIC e declara facilidade em lidar com as tecnologias, também se revela bastante satisfeito relativamente ao desempenho dos formadores. Assim, podemos dizer que, na generalidade, os formandos reconhecem que a formação em TIC tem sido proporcionada por indivíduos capazes de dirigir a formação, designando-os frequentemente por “especialistas” em quem reconhecem não só competências técnicas, mas também preocupações pedagógicas, pelo facto de serem igualmente professores e, por isso, conhecerem as exigências do trabalho docente.

Relativamente aos materiais de suporte das aprendizagens disponibilizados pelos formadores, alguns formandos dizem ter recebido materiais suficientes, outros declaram não ter recebido nada ou que os materiais disponibilizados eram muito fracos ou elementares e outros ainda que consideram os materiais bastante bons. Esta divergência de opinião deixa dúvidas relativamente à quantidade e qualidade dos materiais de aprendizagem, sugere práticas muito distintas por parte dos

formadores em relação a este aspeto e não permite confirmar a satisfação dos formandos com os materiais fornecidos.

Alguns formandos manifestam o desejo de mais e melhor formação em TIC, especialmente de formação concebida e dirigida de forma específica para certos grupos disciplinares. Neste último caso, os planos de formação consultados revelam o número de ações de formação em TIC disponibilizadas para grupos de docência ou níveis de ensino específicos correspondem a pouco mais de 8% do volume total de formação. A grande maioria da formação em TIC é proporcionada de forma transversal e indiferenciada, aplicável a todas as disciplinas e níveis de ensino, entregando, depois, ao professor a tarefa de pensar na forma como irá integrar as tecnologias nas suas práticas. Esta situação sugere que ainda está por racionalizar e por concretizar a integração destas ferramentas nas didáticas específicas das diversas disciplinas e níveis de ensino.

Por fim, a maioria de formandos e formadores discorda do autofinanciamento da formação, devido à obrigatoriedade de aquisição de créditos para progressão na carreira e porque o desenvolvimento profissional dos docentes deve ser assumido como um investimento necessário para a melhoria do sistema e da qualidade da oferta educativa.

4.3. Efeito da formação sobre os conhecimentos e atitudes dos formandos

Os formandos reconhecem que a formação foi muito importante para melhorarem determinados procedimentos relativos ao seu trabalho com os alunos, quer isso se tenha refletido nas suas práticas didáticas e no trabalho direto com os alunos, quer tenha contribuído para melhorar os processos de avaliação, produzir melhores recursos educativos ou apoiar as aprendizagens dos alunos para lá do espaço e tempo da aula. Dizem ainda que contribuiu significativamente para impulsionar a comunicação e o trabalho colaborativo entre professores.

Os relatórios da IGEC referem o incremento da utilização das TIC nos últimos anos em todas as escolas, nomeadamente para fins mais institucionais, como a comunicação interna, a divulgação de informação, a gestão administrativa, a generalização da utilização do correio eletrónico institucional como meio de comunicação e informação, o trabalho em rede e a partilha de materiais, recorrendo

a plataformas de gestão administrativa e pedagógica, como a plataforma *moodle*. Na verdade, a formação em TIC reflete-se no desenvolvimento de competências básicas ao nível da comunicação e na dimensão pessoal do trabalho docente, incentiva o trabalho colaborativo entre professores e facilita a produção e partilha de recursos educativos digitais. No entanto, estes documentos referem também que a utilização das tecnologias em sala de aula ainda se encontra aquém das potencialidades destas ferramentas para gerarem aprendizagens significativas e atividades estimulantes para os alunos.

Apesar de considerarem a importância da formação em TIC e de alguns terem participado nela com alguma regularidade, isso não significa que os formandos utilizem efetivamente as competências e os conhecimentos que adquiriram na formação: uns porque sentem que o efeito da mesma sobre as suas práticas ficou aquém das expectativas; outros não usam por razões de ordem diversa que dificultam a aplicação dos conhecimentos adquiridos no seu local de trabalho; outros ainda não as usam por razões pessoais, nomeadamente por continuarem a preferir metodologias de ensino mais tradicionais. Tanto formadores como formandos referem que os ambientes digitais nas escolas ainda estão muito dependentes de dinâmicas individuais, que pontualmente podem fazer a diferença numa ou noutra escola, mas estão longe de receber a adesão da generalidade dos professores.

O contacto com as tecnologias por via da formação teve impacto positivo nas atitudes dos professores face às TIC, evoluindo significativamente na última dezena de anos de uma certa resistência à introdução das tecnologias nas escolas, para uma utilização que se vulgarizou em muitos aspetos do trabalho dos professores. Esta mudança de atitude reflete-se no discurso dos formandos que convergem no reconhecimento de vantagens pedagógicas na utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, alegando que elas motivam os alunos, permitem ambientes de aprendizagem mais ativos combinando diferentes tipos de recursos, facilitam o acesso à informação e permitem a simulação virtual de exemplos práticos, que de outra forma não podiam ser experimentados nas aulas. Esta mudança de atitude não se deve exclusivamente à frequência de formação, mas é também explicável pelo contexto da época digital atual com a qual os professores têm que conviver no âmbito da atividade profissional e da vida pessoal.

A maioria dos entrevistados não acentuou a distinção entre a utilização que dizem fazer das TIC em termos pessoais da sua utilização em termos profissionais, tendendo a dirigir a resposta para a utilização das TIC no âmbito do trabalho docente, em subordinação às exigências e solicitações profissionais. Para alguns professores, o convívio com as tecnologias é mais compulsivo que voluntário, já que 1/3 dos entrevistados chega mesmo a declarar que usa as TIC essencialmente para trabalhar e não manifesta grande interesse em as usar na esfera pessoal.

4.4. Utilização das tecnologias após a formação

A participação em ações de formação contínua em TIC alterou a frequência e o tipo de utilização que os professores fazem destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, se considerarmos que os formandos: a) mudaram a comunicação com os alunos, intensificando o apoio e o acompanhamento das suas aprendizagens para lá do espaço e tempo da aula, especialmente através da utilização do correio eletrónico e de plataformas de partilha de recursos, mas também, em alguns casos através de blogues, aplicações de telemóvel e de redes sociais; b) alteraram a comunicação na própria sala de aula, alternando recursos como o áudio, a imagem e o vídeo, e ferramentas digitais, que tornam as aprendizagens mais apelativas para os alunos; c) tornaram as aulas mais dinâmicas, através da diversificação e do reforço de estratégias com efeitos na motivação dos estudantes e em aprendizagens mais autónomas; d) possibilitaram a produção de melhores recursos educativos, mais elaborados e mais objetivos, que ajudaram a rentabilizar o tempo e o ritmo das aprendizagens.

Quanto aos programas mais utilizados com os alunos os entrevistados referem: programas de processamento de texto, especialmente o *Microsoft Word*, maioritariamente para a produção de trabalhos; *software* para visualização de apresentações, predominantemente o *PowerPoint*; ferramentas para visualização de imagem, sobretudo vídeo e também algum áudio; correio eletrónico, para comunicação e envio de documentos e trabalhos; plataformas de trabalho colaborativo e partilha de recursos, principalmente a plataforma *moodle*, mas também surgem referências à *Drive* e à *Dropbox*; blogues e sítios Web, para pesquisa e consulta de informação. Surgem ainda referências à utilização esporádica e residual de ferramentas como: o *Prezi* ou o *Google Presentation*, que permitem maior

interatividade com o público; aplicações para dispositivos móveis, maioritariamente para telemóveis; o *Scratch* ou o *Kahoot*, que possibilitam o jogo e a interatividade.

Os relatórios da IGEC também referem a utilização das TIC nas práticas de ensino, nomeadamente: o correio eletrónico para comunicação e envio de documentos; as plataformas digitais de gestão pedagógica e trabalho colaborativo, como o moodle; a pesquisa, exploração de conteúdos interativos disponibilizados pelas editoras e para apresentações em suporte digital; o recurso a computadores, projetores multimédia e quadros interativos; e a iniciação à programação no 1.º ciclo.

Os informantes indicaram duas razões principais para as suas preferências por certos equipamentos e programas utilizados com os alunos: tornam as aulas mais apelativas e, por isso, têm efeito sobre a motivação dos alunos; e tornam as aulas mais dinâmicas e facilitam a aprendizagem. Ajunte-se a este quadro de justificação que os equipamentos e programas são selecionados em função da eficácia na gestão do tempo de aprendizagem, da possibilidade de reutilização e adaptação a diversos tipos de alunos, da facilidade de acesso e das necessidades dos alunos, bem como das estratégias, do tipo de conteúdos e da sua adequação às tarefas de ensino e aprendizagem. Contudo, os relatórios da IGEC referem variações na utilização das TIC como ferramenta pedagógica, dizendo que alguns professores fazem uma utilização diária e outros continuam a recorrer preferencialmente às metodologias de ensino tradicionais.

4.5. Condicionantes da aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação

Segundo os entrevistados, os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas onde trabalham nem sempre permitem aplicar os conhecimentos adquiridos na formação. Os reparos incidem especialmente na Internet, nos equipamentos e nas condições de trabalho.

Relativamente à Internet, a generalidade dos professores considerou que o seu funcionamento é “lento” e com “muitas falhas” e até que existem sítios nas escolas, nomeadamente salas de aula, onde não é possível captar o sinal da rede. Estes fatores ocorrem frequentemente de forma conjugada, impedem a utilização plena e eficaz deste recurso, introduzem incerteza e obrigam os professores a alterar os seus

planos de aula no momento, confinando-os aos recursos mais tradicionais, ou obrigando-os a descarregarem previamente todos os materiais digitais que pretendem utilizar e a armazená-los em dispositivos que possam transportar para a sala. Alguns entrevistados alegam já ter recorrido à sua própria rede móvel, partilhando-a com os alunos, para viabilizar a realização de atividades em aula.

A maioria dos entrevistados afirma que a escola onde trabalham presentemente está relativamente bem equipada, mas reportam que em escolas onde trabalharam anteriormente havia falta de equipamentos, especialmente de videoprojectores, de quadros interativos e de computadores. Alguns declaram também que a sua escola tem esses equipamentos, mas o software, como por exemplo o sistema operativo, encontra-se bastante desatualizado e há casos em que foram colocados computadores nas escolas, mas não forneceram os programas básicos para se poder trabalhar com eles, nomeadamente o *Microsoft Office*. Outros problemas como a falta de técnicos para fazer a manutenção e a falta de verbas para repor os equipamentos que, entretanto, pelo uso e pela idade vão avariando ou ficando obsoletos, são também entraves à utilização das TIC nas práticas de ensino. A este respeito, sete dos quinze relatórios do IGEC confirmam a existência de constrangimentos em relação aos equipamentos disponíveis e o seu efeito negativo na utilização das TIC como recursos educativos.

Como possível solução para trabalhar com os alunos em sala de aula, uma vez que, na maior parte dos casos, não existem tablets ou computadores portáteis, alguns entrevistados sugerem o recurso aos telemóveis, dizendo que atualmente é possível fazer tudo com eles, na medida em que existem inúmeras ferramentas para associar a estes dispositivos, com os quais os alunos estão bastante familiarizados. No entanto, para isso seria necessário estimular a sua utilização nas escolas e equipar estas com um serviço de Internet com efetiva capacidade para a sua utilização intensiva.

5. Conclusão

A grande maioria dos planos de formação das escolas apresenta de forma sumária as necessidades de formação, sem especificar a metodologia e os instrumentos utilizados na sua identificação e os entrevistados sugerem que este levantamento é, na maior parte dos casos, marcado pela informalidade. A referência ao processo de

diagnóstico não significa, portanto, que ele seja feito de forma aprofundada, nem que exista uma articulação coerente dessa informação entre as escolas, os centros de formação e os formadores, e que tal se reflita na oferta formativa dos centros e na preparação das ações, como indicia a ausência da triagem dos formandos em função das competências TIC e suas implicações na redução do alcance e eficácia da formação oferecida.

Se atendermos ao volume de formação em TIC proporcionado pelos quatro centros de formação entre os anos de 2013 e 2018, verificamos uma evolução positiva no direcionamento da formação para a utilização em sala de aula, já que o número de ações para este fim corresponde a 45% do total da oferta na área das tecnologias. No entanto, considerando que o total da oferta formativa desses centros de formação corresponde a 101 ações de formação e atendendo ao facto de eles servirem a população docente de 47 escolas ou agrupamentos, é possível dizer que o número de ações desenvolvidas não foi suficiente para satisfazer as necessidades desta população.

Alguns formadores valorizam a formação em contexto de trabalho, defendendo o recurso a outras modalidades mais participativas para incentivar o trabalho autónomo dos formandos e relacionar a aprendizagem, o saber-fazer e a aplicação efetiva das TIC nas práticas docentes. No entanto, os planos de formação dos CFAE não refletem essa preferência, já que mais de 4/5 da oferta formativa corresponde à modalidade de curso de formação. Esta tendência no âmbito da formação em TIC tende a ser ainda mais acentuada do que a proporção entre esta e outras modalidades no contexto da formação contínua de professores em geral, que de acordo a análise dos planos de formação dos CFAE corresponde a aproximadamente 2/3 da formação.

Atendendo à oferta formativa existente e às perceções dos formadores, podemos dizer que tem faltado inter-relação e sequencialidade da formação em TIC, em grande medida devido à ausência de um referencial comum entre os formadores e à carência de orientações das políticas educativas neste sentido.

Considerando as finalidades da formação, podemos dizer que mais de metade da oferta formativa em TIC, proporcionada nos últimos cinco anos pelos CFAE estudados, tem procurado satisfazer necessidades do trabalho dos professores que não se relacionam com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Cerca de 1/3

do total da formação continua a ser dirigida para a satisfação de competências básicas e mais de 90% da formação é proporcionada de forma transversal, promovendo uma utilização genérica e indiferenciada para todas as disciplinas e ciclos de ensino.

Os professores reconhecem que a formação foi importante e se refletiu em diversas dimensões do seu trabalho, alterando práticas de ensino, melhorando processos de avaliação e produzindo melhores recursos educativos. No entanto, a pouco expressiva utilização das TIC em aula menospreza as potencialidades destas para gerarem aprendizagens significativas e atividades estimulantes para os alunos.

Muitos entrevistados afirmam que as atuais condições de trabalho não lhes permitem dispor do tempo desejado para praticar e aperfeiçoar o uso de ferramentas suas conhecidas ou explorar novas ferramentas e funcionalidades. Esta situação perspectiva-se, ainda, como mais adversa quando alguns dos respondentes declaram que não usam o que aprenderam na formação nas suas práticas de ensino, ou porque não se sentem suficientemente seguros para usar o que aprenderam por falta de tempo para praticar, ou porque acabam por desaprender por falta de uso.

A aplicação dos conhecimentos em TIC adquiridos na formação é também dificultada pelas condições tecnológicas das escolas, nomeadamente a quantidade de equipamentos disponíveis, a desatualização destes e do software, a falta de manutenção e o mau funcionamento da Internet. Destas condições, consideram o não acesso à Internet como o maior obstáculo à utilização pelos alunos das TIC em aula.

Concluimos que a formação de professores assume um papel decisivo no desenvolvimento profissional e valorização dos docentes, mas a qualidade da formação carece de suporte dos decisores políticos, garantindo o investimento em formação e em equipamentos chave, assegurando a sua renovação e manutenção e proporcionando um serviço de Internet que permita a sua utilização intensiva e permanente.

6. Referências

- Ford, M. (2015). *The Rise of the Robots. Technology and the Threat of Mass Unemployment*. London: Oneworld Publications.
- Costa, F. (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do Séc. XXI. In: *VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2009*, pp. 293-307.
- Costa, F. (2010). Do subaproveitamento do potencial pedagógico das TIC à desadequação da formação de professores e educadores. In Maria Elizabeth Almeida (Ed.), *Actas do I Colóquio Brasil-Portugal – 2010: “Perspectivas de inovação no campo das TIC na Educação”*. São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Pedro, N., Wunsch, L., Pedro, A., Abrantes, P. (2010). Tecnologias, inovação e desenvolvimento profissional docente no século XXI (ou, pergunte-se aos alunos o que os professores precisam de aprender). In F. Costa, G. Miranda, J. Matos, I. Chagas, & E. Cruz, (Orgs.), *Atas do 1º Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC* (pp. 937-942). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pedro, N. (2012). Integração educativa das TIC: proposta de um instrumento e de uma nova abordagem ao conceito. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (1), pp. 3-16.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs - The Four Levels, 3rd Edition*. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers.
- Furjanic, S. & Trotman, L. (2000). *Turning training into learning: how to design and deliver programs that get results*. New York: AMACOM - American Management Association.

INFLUÊNCIA(S) DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS FUTUROS PROFESSORES

Elza Mesquita¹, Maria do Céu Roldão²

elza@ipb.pt, piresd@ipb.pt, ana.mfpp@gmail.com

¹ Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Neste artigo concetualizamos os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisivo das investigadoras e de alguns dos atores que participaram nesta investigação (formandos). O objeto desta investigação situou-se, por tal, no âmbito da formação inicial de professores, onde se pretendeu compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que, na perspetiva dos supervisionados, se estabelece entre o supervisor e o formando avaliado e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Assume-se também neste estudo uma perspetiva descritiva e interpretativa no qual se procurou compreender como se processa a aprendizagem dos formandos/futuros professores em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas suas práticas de ensino. A intencionalidade foi perceber a teoria e a prática subjacentes ao(s) modelos(s) de supervisão em vigor nas Escolas Superiores de Educação (ensino politécnico público), e de que forma são apropriados, tendo em conta a realidade dos contextos. No que se refere ao desenvolvimento da componente empírica desta investigação apresentamos a análise descritiva realizada a inquéritos por questionário implementados aos formandos envolvidos no processo de supervisão. Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados recorreremos a uma lista

de enunciados que nos fornece um perfil das dimensões de supervisão, com 14 escalas desenvolvidas a partir de comportamentos interpessoais observáveis (didática, experiencial e democrática) e que revela diversas formas de conceber o papel do supervisor. Na *dimensão didática* os dados apontam para um supervisor considerado como alguém que ensina, um *expert* relativamente aos conhecimentos teóricos, com um poder de liderança e autoridade perante o outro. Na *dimensão experiencial* sobressaem as relações que deixam antever uma acentuada importância, da parte do supervisor, relativamente às condições que facilitem as aprendizagens realizadas pelos formandos e cuja intencionalidade se prende com o encorajamento dado pelo supervisor para que estes possam experienciar e vivenciar as suas próprias situações práticas em contexto de estágio. As relações que se contextualizam na *dimensão democrática* ajudam-nos a perceber o equilíbrio entre as duas dimensões anteriores.

Palavras-Chave: modelos de supervisão, desenvolvimento profissional, comportamentos interpessoais, papel do supervisor.

1. Introdução

Pretendeu-se concetualizar os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisivo das investigadoras e de alguns dos atores que participaram nesta investigação (formandos).

O objeto desta investigação situou-se, por tal, no âmbito da formação inicial de professores, onde se pretendeu compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que, na perspetiva dos supervisionados, se estabelece entre o/a supervisor/a e o formando avaliado e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Neste sentido, a nossa preocupação sustentou-se na seguinte questão de partida: *em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, dos professores em formação inicial?* Do ponto de vista epistemológico, assumimos um papel ativo, uma vez que nos sentimos envolvidas com o que pretendíamos conhecer. A análise descritiva sustenta a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário enviado para 13 instituições de ensino superior politécnicas públicas. A avaliação do estudo pretende revelar as diversas formas de conceber o papel do supervisor e

compreender como é que o trabalho de supervisão é (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional. De um modo geral, os supervisores não assumem com perspicuidade nenhum dos papéis evidenciados nas três dimensões.

2. Enquadramento teórico

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) institui o quadro geral do sistema educativo e circunscreve o referencial normativo das políticas educativas que apontam para o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. A LBSE (Lei n.º 46/86) foi aprovada a 14 de outubro de 1986 e, de forma a se ajustar ao processo de Bolonha, redesenhou-se instituindo um novo quadro geral do sistema educativo. Foram então efetivadas alterações à LBSE de modo a implementar o Processo de Bolonha. A organização do sistema de ensino superior português, de acordo com os princípios de Bolonha, estrutura-se em três ciclos de estudos e foi totalmente executada em Portugal no ano letivo 2009/2010.

O modelo de formação inicial em função do processo de Bolonha, numa visão desenredada da realidade, colocou como enfoque três variáveis que não deixam de ir ao encontro das integrantes no modelo anterior: a formação científica no domínio da especialidade, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino (Ferreira, & Mota, 2009). Implica também esclarecer que o trabalho do estudante é calculado em horas estimadas, considerando todas as formas de trabalho, nomeadamente, de contacto, de estágio, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005). A formação, apoiada no trabalho dos estudantes é realizada num ano curricular e estima-se entre as 1500 e as 1680 horas e é cumprida num período de 36 a 40 semanas. O número de créditos correspondentes a um ano curricular, realizado a tempo inteiro, é de 60 (Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, art.º 5.º). Nesta nova conceção de formação, ou mudança de paradigma, o Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro clarifica que

o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de

trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sócio-cultural ou desportivo (p.1494).

Constituindo-se a formação como uma tarefa exclusiva do Homem, devemos assumi-la, necessariamente, como intrincada e complexa. Como bem sustenta Perrenoud (2000), nas tentativas que se fazem para fortalecer as capacidades de comunicação, de negociação e de cooperação, só existe o caminho do “aprender fazendo” (p.166). Contudo, percebemos, de antemão, que esta forma de aprender, não pode ser um percurso solitário, porque ninguém aprende sozinho, mas sim em interação. Esta deve ser assistida pela verbalização, pela confrontação e pela análise partilhada. A formação devia privilegiar entre formadores e estudantes e entre estudantes, uma comunicação intensiva, “ateliers de pesquisa, de leitura, de escrita ou abordagens de projecto, passando pela análise das práticas, de debate ético, da história de vida e de outras trocas estruturadas e regidas por uma regra do jogo e objectivos claros” (Perrenoud, 2000, p.167). Assim, aceitamos que cada interação deve ser vivenciada pelos seus atores e, neste sentido, defendemos, na formação inicial de professores, uma supervisão que atenda às carências dos formandos, mantendo-se a necessária autoestima e compensando a necessidade de ajuda ou de confrontação em determinados momentos (Mesquita, & Roldão, 2017, 2019). Uma contingência particularmente útil pode ser a de deixar o formando eleger o assunto ou o tema específico a trabalhar e sobre o qual precisa de refletir, pois quando o formando é competente é, também ele, capaz de seleccionar o assunto a debater, facilitar o diálogo e ajudar a fortalecer a aliança de supervisão. Uma tarefa do supervisor será a de ajudar o supervisionado no desenvolvimento de metas e empreendimentos relacionados com a autoavaliação, para facultar o feedback, mais concretamente sobre os objetivos e sobre a realização e a preparação de actividades para novos públicos (Mesquita, & Roldão, 2017, 2019).

Mas quem é afinal a figura do supervisor para poder arrogar este papel? Num estudo realizado em 1983, Pierre Brulé refere que “on a tendance à croire que la personne qui excelle dans son secteur d'activité peut assurer la formation des autres” (p.XIV) e que para adotar as funções de supervisão (em todos os domínios) basta-lhe o reconhecimento da eficácia profissional nas funções que desempenha. No sentido de contrariar esta tendência, percebida na década de 80 do século XX, e

inspirado em algumas considerações teóricas, Brulé (1983) sugere-nos uma estrutura, que atende à diretividade e aos comportamentos, para gerar o papel de um supervisor. Esta estrutura comporta três grandes dimensões da supervisão: a didática, a experiencial e a democrática. Cada uma destas dimensões reagrupa um conjunto de escalas que tentam ilustrar os comportamentos de um supervisor assumidos e percebidos na relação que estabelece com os formandos (supervisionados) ao longo do ciclo de supervisão (Mesquita, & Roldão, 2017, 2019).

3. Opções metodológicas

Na constituinte empírica deste estudo disseminamos uma parte da análise descritiva realizada a inquéritos por questionário aplicados aos atores envolvidos no processo de supervisão (formandos). Para a preparação deste instrumento de recolha de dados utilizamos a lista de enunciados proposta por Pierre Brulé (1983), uma vez que nos faculta um perfil das dimensões de supervisão, com 14 escalas reforçadas a partir de comportamentos interpessoais analisáveis (*vide* Quadro 1).

Quadro 4: Estrutura final dos papéis atribuídos ao supervisor em função da diretividade e do comportamento

	DIMENSÕES		
	Didática	Escalas neutras	Experiencial
Escalas	direção (14) instrução (9) avaliação (10) confronto (9) segurança (9) provocação (8)	esclarecimento (7) discussão (13) demonstração (8)	consulta (14) auto expressão (8) exploração interpessoal (8) apoio (8) <i>laissez-faire</i> (7)
Papel adotado	Professor		Terapeuta

Retirado de Brulé (1983, p.45)

A leitura do quadro deixa antever que a estrutura final do questionário pretende divulgar distintas formas de se conceber o papel do supervisor. No geral os itens da lista sustentam duas grandes dimensões de supervisão – a didática (*direção; instrução; avaliação; confronto; segurança; provocação*), a experiencial (*consulta; auto*

*expressão; exploração interpessoal; apoio; permissividade ou laissez-faire*¹) – e, ainda, algumas escalas neutras inseridas entre ambas (*esclarecimento; discussão; demonstração*), que o autor apontou como dimensão democrática. Cada uma destas dimensões conglomeram, então, escalas que revelam os comportamentos de um supervisor alheado das suas atitudes e das abordagens teóricas.

Para a recolha de dados através do inquérito por questionário foram realizados contactos endereçados a treze (13) instituições de ensino superior politécnico público. A amostra deste estudo fez um total de 98 formandos/futuros professores que frequentaram um mestrado profissionalizante para o ensino, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, numa das Escolas Superiores de Educação de vários Institutos Politécnicos de Portugal (públicos).

4. Descrição e análise dos dados do inquérito por questionário

O inquérito por questionário aplicado neste estudo resultou num instrumento que nos possibilitou mensurar uma realidade mais objetiva sobre o papel do supervisor, percebida pelos formandos envolvidos no seu processo de formação inicial, no caso concreto, nos mestrados profissionalizantes para o ensino em vigor em Portugal nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016. A maioria dos sujeitos respondentes era do género feminino (n=92; 93,9%) e tinha idades compreendidas entre os 23 e os 27 anos, inclusive (n=54; 55,1%). De referir também que 32 (32,7%) formandos tinham idades entre os 18 e os 22 anos inclusive, 10 (10,2%) entre os 28 e os 30 anos inclusive e os restantes dois situaram-se entre os 35 e os 40 anos. Passamos à descrição e análise de cada uma das dimensões [didática, experiencial e democrática (escalas neutras)], considerando cada uma das escalas que as constituem.

4.1. Dimensão didática

Na *dimensão didática* as relações que se fundam indicam um supervisor, estimado como alguém que ensina, um *expert* comparativamente aos saberes teóricos, com a faculdade de liderar e dominar o outro. Para uma situação de ensino específica é ele que possui a competência para a intervenção, sendo que lhe cumpre ajudar o

¹ De ora em diante a escala “permissividade ou *laissez-faire*” surge designada apenas por *laissez-faire*”.

formando a compreender e a decidir racionalmente a sua práxis. O propósito do supervisor é a de orientar o estagiário em função de determinadas normas, com um certo grau de objetividade e despertar a aquisição cognitiva de técnicas específicas e de conceitos teóricos. O supervisor, ao resgatar um papel transmissivo, de informações objetivas, preocupa-se mais com a(s) técnica(s), com o(s) conteúdo(s) e com as soluções específicas (resultados) do que com as atitudes, com os sentimentos e com as relações intrapessoais. Permite, portanto, ao estagiário a aquisição de técnicas, a obtenção de respostas explícitas e a aprendizagem de como fazer uma diagnose ou como entender o funcionamento de uma situação problemática (Brulé, 1983). Para recolhermos dados sobre esta dimensão salvaguardaram-se as seguintes questões: (i) Que comportamento(s) tem o supervisor perante as dificuldades manifestadas pelo formando no seu processo de formação?; (ii) O supervisor dá explicações/instruções sobre diversos aspetos teóricos e práticos do estágio?; (iii) Que comportamento(s) se observa(m) no supervisor quando tem de fazer julgamentos sobre a eficácia, ou não, da intervenção do formando?; (iv) Que confronto realiza o supervisor entre as suas próprias perceções e as dos formandos?; (v) O supervisor procura tranquilizar o formando?; e (vi) Que comportamento(s) manifesta o supervisor quando pretende que o formando reaja a uma provocação?. Nos quadros 2 a 7 expomos os itens reagrupados concernentes às escalas indicadas para a *dimensão didática*.

Quadro 2: Itens reagrupados na escala *direção*

N.º do item	Descrição
1	Indica o procedimento que o formando deve utilizar.
4	Exige a consulta do dossier do formando.
9	Diz qual a técnica a usar numa situação particular.
13	Estrutura a reunião de supervisão com o formando.
24	Diz qual o procedimento a seguir no desenvolvimento de uma tarefa.
33	Fornece a interpretação de um procedimento para o formando testar.
39	Critica a escolha de um procedimento.
45	Diz ao formando o que fazer.
51	Faz recomendações sobre a melhor forma de implementar uma estratégia.
73	Exige o estabelecimento de um diagnóstico preciso/concreto sobre uma determinada situação.

84	Dá indicações precisas sobre a forma como redigir um relatório.
109	Aconselha o formando a mudar o seu comportamento na intervenção prática em contexto de estágio.
113	Dá orientações precisas ao formando.
128	Dá a sua opinião sobre uma técnica.

Como se entende, através da leitura de todos os itens, a escala *direção* consiste em dar explicações precisas sempre que o formando esteja com dificuldades, indicando claramente o que fazer, ajudando-o a estruturar a reunião de supervisão, bem como a organizar as suas atividades e também exige dele o estabelecimento de um problema específico (como exemplo deste último aspeto assinalam-se os itens 113 e 128).

Quadro 3: Itens reagrupados na escala *instrução*

N.º do item	Descrição
18	Explica como desenvolver uma estratégia de ensino.
25	Fornece o seu apoio para a construção de um suporte de diagnóstico.
52	Mostra como melhorar uma técnica.
66	Mostra como selecionar as estratégias.
79	Explica ao formando como é que ele trabalhou em situação de estágio
89	Mostra como interpretar um determinado assunto.
101	Explica ao formando a dinâmica dos contextos da prática.
111	Interpreta as reações do formando.
130	Importa-se que o formando ensine bem uma técnica.

Nesta escala traçam-se os comportamentos de um supervisor que dá instruções, ou seja, que explica os aspetos teóricos e práticos do processo de estágio, que dá respostas às questões dos formandos, que lhes diz como realizar uma interpretação sobre um determinado assunto ou a selecionar uma actividade ou, inclusivamente, a melhorar uma técnica.

Quadro 4: Itens reagrupados na escala *avaliação*

N.º do item	Descrição
17	Critica o comportamento do formando.
35	Salienta o que o pode ajudar e o que o pode prejudicar.
46	Faz um julgamento sobre a eficácia de uma intervenção do formando.
60	Avalia o efeito das intervenções do formando.
65	Sublinha, em reunião de supervisão, os pontos a melhorar.
85	Critica as reações do formando reportando-se à sua prática.
98	Ilustra, ele mesmo, a melhor forma de proceder.
107	Critica a forma como o formando desenvolve sua prática.
122	Incita o formando a estudar os procedimentos de uma determinada tarefa.
135	Avalia o comportamento do formando.

Na escala *avaliação* antecipam-se todos os itens que possibilitam ao supervisor integrar o comportamento do formando, acautelando-o para os aspetos que o podem ajudar e/ou lesar na sua prática. A figura do supervisor apoia ainda o formando a arbitrar a eficácia das suas intervenções e a realçar os erros implícitos na utilização de uma determinada técnica.

Quadro 5: Itens reagrupados na escala *confronto*

N.º do item	Descrição
5	Destaca as contradições que o formando refere.
15	Confronta as suas perceções com as do formando.
43	Faz com que o formando tome consciência das contradições em relação à utilização de procedimentos.
48	Destaca a diferença entre o que o formando pensa que fez e o que ele fez efetivamente.
74	Procura explicar os problemas pessoais do formando.
82	Destaca as contradições entre os limites de um procedimento que o formando quer desenvolver.
104	Sublinha as contradições entre o que o formando valoriza e o que ele, de facto, concretiza.
120	Confronta o formando com as opiniões contraditórias.
134	Exige que o formando faça um relatório após cada intervenção.

Os itens da escala *confronto* destapam as contradições que assomam entre a forma de pensar do formando e o que ele faz na prática, ou seja, entre o que o sujeito entende da realidade e como o executa efetivamente. O papel do supervisor será o de comparar a forma de pensar com a forma de fazer do formando e, neste processo, conseguir também assemelhar as suas próprias percepções com a dos formandos.

Quadro 6: Itens reagrupados na escala *segurança*

N.º do item	Descrição
2	Procura tranquilizar o formando.
6	Dá suporte ao formando quando ele não consegue articular as suas ideias.
54	Assegura ao formando que uma determinada estratégia é fácil de implementar.
61	Dá segurança ao formando ao realçar que os seus colegas enfrentam dificuldades semelhantes.
71	Acalma o formando face a uma situação difícil.
75	Estrutura para o formando a sua próxima intervenção.
123	Minimiza as preocupações do formando fazendo sugestões específicas.
125	Sugere ao formando formas alternativas de fazer para sair de um impasse.
129	Foca-se nas reações do formando aquando da seleção de técnicas.

Os itens expressos no quadro anterior, e que vertem a escala referente à *segurança*, divulgam que o papel do supervisor é garantir a apreensão do formando fazendo sugestões específicas para o manter calmo numa situação difícil, para estruturar a sua próxima acostagem em termos de intervenção prática de forma a minorar a sua ansiedade, bem como para antecipar sugestões alternativas que o auxiliam a sair de uma dificuldade.

Quadro 7: Itens reagrupados na escala *provocação*

N.º do item	Descrição
12	Procura todos os meios para fazer reagir o formando.
14	Conduz as situações ao extremo para provocar reações do formando.
21	Exagera conscientemente nas suas avaliações para fazer reagir o formando.
34	Faz a caricatura do comportamento do formando.
64	Provoca o formando para o ajudar a compreender.
110	Provoca o formando para o fazer reagir.
117	Procura destacar os pontos fracos dos argumentos do formando.
132	Tenta convencer o formando de que ele tem feito progressos.

Os itens presentes na escala designada por *provocação* consistem em acompanhar as interações que se estabelecem entre supervisor e formando, levadas ao extremo com a intencionalidade de incitar a determinadas reações, por exemplo ao fazer um retrato caricaturado da atitude do formando, ao exagerar conscientemente nas avaliações que realiza e ao destacar as fraquezas da argumentação do formando.

4.2 Dimensão experiencial

A *dimensão experiencial* suporta as relações que deixam prognosticar uma sublinhada importância, da parte do supervisor, relativamente às situações que facilitem as aprendizagens efetivadas pelos formandos e cujo propósito se prende com o encorajamento dado pelo supervisor para que estes possam experienciar e vivenciar as suas próprias situações práticas em contexto de estágio. O seu propósito é facultar uma relação de supervisão que lhes permita fazer com que o formando ensaie e estude conceitos que reteve da sua prática, por forma a incluí-los no seu estilo de vida. Para recolher dados sobre esta dimensão garantiram-se também algumas questões: (i) Que tipo de consulta/auscultação o supervisor realiza com o formando?; (ii) Que comportamento(s) tem o supervisor quando explora a auto-expressão do formando?; (iii) Como faz o supervisor para centrar o formando nas suas reações interpessoais manifestadas em equipa?; (iv) O supervisor apoia o formando em todas as iniciativas?; (v) Perante uma determinada situação prática, o supervisor pode ser mais ou menos permissivo? Nos quadros seguintes (*vide* quadros 8 a 12) apresentamos os itens reagrupados referentes às escalas designadas para a *dimensão experiencial*.

Quadro 8: Itens reagrupados na escala *consulta*

N.º do item	Descrição
3	Utiliza, por outras palavras, o que diz o formando.
11	Reflete com o formando as emoções que ele/a exprime.
16	Preocupa-se com as reações do formando.
30	Mostra interesse pelas reações do formando no que diz respeito ao estágio.
38	Reflete sobre o que o formando vivencia no estágio.
50	Resume o que o formando diz.
56	Entende o formando sente a partir do que ele diz.
59	Tolera os silêncios para permitir ao formando explorar o que sente.
63	Centra-se em experiências pessoais.
68	Preocupa-se, independentemente do que o formando vive.
76	Preocupa-se com o que vivencia o formando face à sua maneira de fazer.
81	Reformula o que diz o formando.
91	Tem em conta as reações pessoais do formando reportando-se a uma determinada ação.
102	Têm em conta as reações do formando reportando-se a uma técnica implementada.

Os itens incluídos na escala elegida por *consulta* sugerem uma inquietação da parte do supervisor com o que o formando vivencia. Por outras palavras, o supervisor é uma pessoa que se incomoda com o que o formando diz sustentado nas suas experiências pessoais, tolera os seus silêncios e permite que o próprio explore o que sente após uma estremada ação.

Quadro 9: Itens reagrupados na escala *auto expressão*

N.º do item	Descrição
7	Convida o formando a expressar os seus sentimentos.
26	Convida o formando a explorar-se a si próprio.
42	Convida o formando a falar das suas dificuldades pessoais.
67	Encoraja o formando a explorar as suas próprias reações.
72	Convida o formando a centrar-se nas suas emoções.
80	Pede ao formando para explorar o significado do que ele viu.

100	Convida o formando a falar sobre a sua ação reportando-se às crianças com as quais desenvolve a prática.
131	Incentiva o formando a desenvolver sua filosofia sobre a prática.

Na escala *auto expressão* consentimos que o supervisor tem por objetivo encorajar o formando a explorar, a olhar para o significado do que viu, convidando-o a preocupar-se com suas próprias reações e a decifrá-las de forma a fortalecer uma filosofia de vida própria e refletida sobre a prática.

Quadro 10: Itens reagrupados na escala *exploração interpessoal*

N.º do item	Descrição
19	Convida o formando a explorar o que ele sente comparado com outros.
37	Concentra-se nas relações interpessoais do formando dentro da equipa.
41	Ajuda o formando a explorar a sua relação com a equipa.
49	Explora as relações interpessoais no seio da equipa.
78	Incentiva o formando a expressar como reage entre colegas, uns perante os outros.
87	Convida o formando a falar sobre as suas reações reportando-se aos seus colegas.
115	Incentiva o formando a enfrentar os problemas.
116	Incentiva o formando a expressar as suas reações face aos comentários dos outros.

Os itens nomeados na escala *exploração interpessoal* concedem a existência de um supervisor que propõe uma interação de ajuda com o *outro*. Um supervisor que auxilia o formando a explorar a sua relação com ele mesmo e com os colegas, a encarar os seus problemas e a manifestar as suas emoções perante os outros, pois a ocorrência de determinados aspetos, quer negativos quer positivos, servem de aprendizagem se houver uma reflexão crítica construtiva e produtiva de ambas as partes.

Quadro 11: Itens reagrupados na escala *apoio*

N.º do item	Descrição
10	Procura identificar com o formando os pontos positivos da sua intervenção.
22	Apoia o formando nas suas iniciativas.
32	Encoraja o formando, identificando os aspetos positivos de um erro.
44	Encoraja o formando a exprimir e a discutir as suas ideias.
69	Encoraja o formando a dar a sua opinião sobre o que ele [supervisor] observou.
86	Faz sentir ao formando que o apoia em todas as suas dificuldades.
103	Dá suporte teórico e prático ao formando.
127	Tenta entender tudo o que o formando expressa.

Os itens declarados na escala *apoio* relatam os comportamentos tidos em conta pelo supervisor quando faz sentir ao formando que está do seu lado perante qualquer complexidade, pronto a apoiá-lo nas suas ações e iniciativas, estimulando-o a dar o seu juízo de valor sobre o que observou da prática, procurando elevar os aspetos positivos da mesma, isto por que as críticas positivas podem partir do formando, mas também daqueles que observam o seu trabalho, nos quais, obviamente, o supervisor se encaixa.

Quadro 12: Itens reagrupados na escala *laissez-faire*

N.º do item	Descrição
8	Deixa o formando experimentar à sua maneira.
27	Deixa o formando proceder à sua maneira.
40	Deixa o formando organizar-se sozinho.
58	Deixa o formando avaliar-se.
88	Deixa o formando compreender à sua maneira uma teoria.
92	Deixa o formando desenvolver o seu próprio estilo de professor.
112	Deixa que o formando descubra por si mesmo qual a conveniência da utilização de uma estratégia.

Os itens da escala *laissez-faire* deixam prever a figura do supervisor como uma pessoa que deixa o formando descobrir sozinho o que é a prática, deixando-o atuar

autonomamente e experimentar o seu saber, o seu saber-fazer e o seu saber-ser, enquanto futuro professor.

4.3. Dimensão democrática (escalas neutras)

As relações que se enquadram na *dimensão democrática* ajudam-nos a entender o equilíbrio entre as duas dimensões anteriores (didática e experiencial). Nesta espécie de relação o supervisor é estimado como amigo, mas também um colega com o qual é possível fundar um diálogo aberto de entreajuda mútua. O supervisor assume um papel para com o formando de estímulo à produção, à implicação, à acção, etc. Na verdade é alguém que incentiva o formando a conceber, a envolver-se, a tomar medidas, considerando-o mais colega do que estudante. Ambos conversam e são atores interventivos na troca de ideias, ajudando a clarificar pensamentos e sentimentos. Contudo, o supervisor não utiliza toda a sua atenção sobre os padrões objetivos ou os sentimentos do formando, mas centra-se especificamente sobre o problema ou situação que lhe diz respeito, constituindo-se este um dilema pessoal, ou não, sendo que geralmente assoma da interação que o formando funda com o contexto de estágio. O supervisor, enquanto democrata, coloca o formando em pé de igualdade e não faz uso de qualquer chefia. Ambos concertam a melhor forma de resolver um problema ou situação, procurando, em conjunto, a melhor solução. No entanto, o supervisor tem uma vantagem, pois ao não estar subjugado à tensão criada pelo problema é mais capaz de fazer uma observação mais exata, suportado em raciocínios mais objetivos. Neste sentido, o supervisor pode comparar os seus pontos de vista com os do formando e levá-lo ao entendimento de que é este último que pode descobrir a solução mais profícua, mas, em conjunto, procuram investigar as várias facetas do problema para ajudar a aclarar o que pensa, o que sente, e fornecer o apoio necessário para escolher a solução que melhor se ajusta à sua prática. De igual forma, para a *dimensão democrática*, salientamos as questões colocadas no inquérito por questionário: (i) De que forma o supervisor procede à clarificação de uma determinada situação por ele observada?; (ii) Que comportamento(s) manifesta o supervisor aquando da discussão de um assunto da prática do formando?; (iii) De que forma o supervisor demonstra o seu ponto de vista ou ilustra outras formas de proceder perante a prática desenvolvida pelo

formando? Nos quadros 13, 14 e 15 apresentamos os itens reagrupados referentes às escalas designadas para a *dimensão democrática*.

Quadro 13: Itens reagrupados na escala *esclarecimento*

N.º do item	Descrição
31	Deixa claro para o formando o seu ponto de vista sobre uma determinada situação.
57	Questiona o formando para o ajudar a (re)elaborar o seu ponto de vista.
93	Esclarece as ideias do formando.
95	Insiste para que o formando exprima as suas reações em função do que lhe diz.
97	Clarifica com o formando as razões da escolha de uma estratégia/procedimento.
99	Clarifica com o formando as suas reações face à supervisão.
126	Pede ao formando para partilhar as suas observações.

Na escala *esclarecimento* observa-se que o supervisor esclarece as ideias do formando e desobscurece as suas reações perante um tema particular. Contesta, argumenta e individualiza o seu ponto de vista e insiste na partilha do ponto de vista do formando.

Quadro 14: Itens reagrupados na escala *discussão*

N.º do item	Descrição
20	Discute e ajuda o formando a formular e interpretar uma estratégia de ensino.
23	Questiona o formando sobre o que ele pensa da intervenção em contexto.
29	Discute com o formando as diversas formas de abordar um conteúdo de ensino.
47	Tem em conta as opiniões do formando.
55	Preocupa-se com o ponto de vista do formando.
62	Preocupa-se com a opinião do formando.
77	Discute com o formando sobre as modalidades da supervisão.
83	Troca pontos de vista com o formando.

90	Questiona o formando sobre o que ele pensa de um assunto.
106	Procura conhecer as perceções do formando.
108	Discute com o formando sobre as suas reações aquando dos momentos de supervisão.
118	Pede ao formando a opinião sobre uma técnica.
136	Educa o formando a pautar-se por uma ética profissional.

Na escala em análise (*discussão*) atentam-se aos aspetos que colocam o supervisor e o formando em diálogo constante, consentindo a troca de ideias e a alteração de assuntos decorrentes da prática, nos quais se atende aos pontos de vista de cada um, através de questionamentos sobre rubricas específicas, discutindo-se também modalidades de supervisão. Existe, assim, debate e partilha da parte de ambos os atores.

Quadro 15: Itens reagrupados na escala *demonstração*

N.º do item	Descrição
28	Utiliza um discurso dramático para explicar ao formando os aspetos observados durante a intervenção em contexto
70	Ilustra casos precisos/concretos a partir da sua própria experiência.
94	Utiliza alguma encenação para ilustrar um problema que o formando traz.
96	Demonstra técnicas através de exemplos.
114	Utiliza a dramatização para ilustrar maneiras de proceder.
119	Colocando-se no lugar do formando, exemplifica como é que procedeu na prática.
124	Fornece exemplos de atividades.
133	Exige que o formando consulte livros adequados a uma situação.

Por fim, na escala indicada por *demonstração*, temos a figura de um supervisor que, apoiado nas especificidades da sua oportuna experiência, ensina formas de fazer ou dá sugestões precisas para a resolução de um problema, apresentando técnicas ou exemplos práticos.

5. Considerações finais

Persiste a necessidade de se (re)pensar a práxis, em contexto de estágio, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores, atendendo à valorização da supervisão, cuja influência deve ser equacionada positivamente, e atentar, neste processo de desenvolvimento profissional, para a reflexão sobre as aprendizagens que cada um realiza, tomando consciência das mudanças ecológicas que se realizam no seu desenvolvimento (Alarcão, & Roldão, 2009).

No cômputo geral, e atendendo às dimensões analisadas, sobressai que supervisor deve ter uma consciência ética sobre a função que cumpre, agir considerando esses princípios e ajudar a diligenciar uma atitude responsável dos formandos (supervisionados), conhecendo-os na sua individualidade e sem generalizar, pois cada um guia-se por um conjunto de valores e culturas sociais que viabilizam a tomada de decisões mais assertóricas e sólidas sobre uma determinada questão que pode ser (ou não) análoga. Os formandos inquiridos assumem que o supervisor se revela como um profissional que exige ações (mais do que intenções) refletidas, sustentadas em processos de interação e (trans)formação, com implicações nos diferentes contextos de formação, revelando formas de ensinar e de aprender, sempre com a intencionalidade de melhorar a qualidade profissional de todos os que orienta.

Se realçarmos o lado pedagógico da supervisão parece-nos que podemos considerar que o supervisor não é, de facto, aquele que dá receitas de como fazer, mas sim aquela pessoa que ajuda os formandos a criar, para além de um espírito investigativo da práxis, um ambiente afetivo positivo, compassivo, humano e promotor do desenvolvimento das relatividades do ser enquanto professor, pessoa e profissional.

6. Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Brulé, P. (1983). *Mesure du style de supervision: théorie et application*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, junho (disponível a 20 de setembro de 2015 em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>), 69-89.

Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. In *Diário da República, I Série-A. N.º 37*, de 22 de fevereiro de 2005, 1494-1499.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. In *Diário da República, I Série. N.º 237*, de 14 de outubro de 1986, 3067-3081.

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019). Formação, supervisão e reflexividade dos formandos sobre a prática profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.13-39). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Perrenoud, P. (2000). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial de professores. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp. 141-186). Porto: RÉS-Editora.

O EFEITO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA PARA O CRESCIMENTO E A SUSTENTABILIDADE DE EMPRESAS FAMILIARES: UM ESTUDO DE CASO

Glauciana Gomes Soares Vazquez¹

glau8_soares@hotmail.com

¹ Escola de Ciências Humanas e Sociais, Doutorado em Educação, UTAD – Universidade Trás-os-Montes e Alto do Douro, Vila Real, Portugal.

Resumo

As empresas familiares possuem características que as diferenciam das demais empresas e apresentam grande importância para a economia mundial, desta forma faz-se necessário investigar sobre como promover o crescimento e a sustentabilidade desse tipo de negócio. Este estudo tem por objetivo analisar o efeito da educação corporativa numa empresa familiar brasileira e se os investimentos em educação corporativa promoveram, ao longo do tempo, vantagem competitiva, possibilitando a sustentabilidade e um processo de sucessão qualificado. Apresenta como abordagem o estudo de caso com metodologia mista, onde cruzou os dados qualitativos e quantitativos: utilizou-se a análise de discurso, com a utilização do software Nvivo, e a análise de modelos das equações estruturais (SEM), com o apoio do software SmartPLS 3.0. Os dados analisados nesta investigação, através da entrevista com os executivos de alta gestão da empresa familiar Betânia Lácteos S/A e questionários aos demais empregados, suportam que a empresa pesquisada apresenta características de empresa familiar e além disso que os investimentos em educação corporativa possibilitam o crescimento, a sustentabilidade e um processo de sucessão qualificado. A partir deste estudo, percebe-se que os investimentos em educação corporativa, poderão resolver a problemática da sustentabilidade das empresas familiares, que pelas implicações teóricas levantadas

neste estudo, deixam de existir a partir da terceira geração, muitas vezes pela falta de profissionalização dos sucessores e prevalência do relacionamento em detrimento da competência. As evidências empíricas do estudo ratificam que investir em educação corporativa possibilita o crescimento, a sustentabilidade e um processo de sucessão qualificado.

Palavras-Chave: Crescimento, Educação Corporativa, Empresa Familiar, Sustentabilidade.

Abstract

Family businesses differentiate themselves from other type of business and are very important to the world economy, thus the need to investigate how to promote their growth and sustainability. This study aims at analyzing the effect of corporate education in a Brazilian family business and whether or not investments in this type of education has promoted, in the long-term, a competitive advantage, thus enabling sustainability and a qualified succession process. This paper presents a case study with a mixed methodology, using both qualitative and quantitative analysis: Discourse Analysis, aided by Nvivo Software; and Structural Equation Models (SEM) Analysis, aided by SmartPLS 3.0 Software. Interviews and surveys were conducted in a family company called "Betânia Lácteos S/A": the former with Senior Management and the latter with employees. Family business sustainability problems usually begins after the third generation, often due to the successors' lack of professionalization and their prevalence of relationship in place of competence. The empirical evidence of this study confirms that investing in corporate education enables growth and a more qualified succession process, hence possibly solving the sustainability problems.

Keywords: Growth, Corporate Education, Family Business, Sustainability.

1. O novo papel dos profissionais da educação: pedagogia empresarial

A professora Maria Luiza Marins Holtz começou a utilizar no Brasil o termo "Pedagogia na Empresa", quando iniciou em sua empresa de assessoria e treinamento as atividades de treinamentos e consultorias, com adoção de uma postura pedagógica. Para a professora, o pedagogo possui grande importância para o sucesso da empresa, sendo essencial possuir conhecimentos da filosofia da vida e dos ideais do empresário e da empresa, para que possa utilizar as metodologias e

recursos mais adequados e eficazes, promovendo o aperfeiçoamento e o estímulo das faculdades humanas, especificamente a produtividade (Holtz, 2006).

Em relação ao surgimento da pedagogia empresarial, Eboli (2004) afirma que ocorreu quando se formaram nas empresas as áreas de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) dos empregos, em que eram elaborados cursos para atender a demandas concretas, por meio de programas que tinham objetivo principal desenvolver habilidades específicas nos empregados, num escopo tático-operacional.

Antes de nos debruçarmos sobre o novo papel dos profissionais da educação, relativo à pedagogia empresarial, é importante mencionar a definição de pedagogo, que, conforme Libâneo (2006), é todo o profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar. Freire (1996) afirma que pedagogo é um profissional imprescindível em todas as instâncias em que ocorre o ensino e a aprendizagem, uma vez que toda a formação é voltada ao estudo e à verificação de teorias educacionais que indicam com o ser humano aprende.

Cadinha (2008) define a pedagogia empresarial como a ciência ligada ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dentro das organizações, que contribui para que os empregados aprofundem os conhecimentos que já possuem e desenvolvam novos conceitos e habilidades. O autor, em sua definição, já faz referência ao novo papel dos profissionais de educação: pedagogia empresarial.

Ribeiro (2010) afirma que a pedagogia empresarial é uma área do conhecimento que possibilita o trabalho do pedagogo nas organizações, desenvolvendo e/ou preparando os recursos humanos nestas, surgidas com a necessidade interna e externa de melhorar o desempenho profissional, promovendo os conhecimentos, as competências, as habilidades e atitudes diagnosticadas como indispensáveis ou necessárias para melhorar sua produtividade. Nesta perspectiva do pedagogo ser responsável nas organizações por desenvolver competências essenciais nos empregados, a fim de contribuir com a consecução dos objetivos organizacionais, Kochhann, Moraes, Pessoa e Gonzaga (2015) salientam a importância das universidades prepararem pedagogos que tenham competências para desenvolver trabalhos em diversas áreas da sociedade, de forma que possam avançar em espaços de trabalho que não sejam somente nas escolas.

Claro e Torres (2012) afirmam que o educador empresarial (pedagogo), para desenvolver as competências humanas nas organizações, deve possibilitar a

realização do trabalho em equipe, identificando e reduzindo os hiatos cotidianos das organizações, no que concerne ao desempenho atual dos empregados e das equipes de trabalho e as expectativas futuras, promovendo a aprendizagem contínua.

De acordo com Pascoal (2007), as funções exercidas pelo pedagogo empresarial estão relacionadas a cinco campos, são eles: atividades pedagógicas, técnicas, organizacionais, sociais e administrativas; podendo ser sintetizadas da seguintes forma: i) Concepção, planejamento, desenvolvimento e administração das atividades relacionadas à educação na empresa; ii) Diagnósticos da realidade institucional; iii) Elaboração e desenvolvimento de projetos, com conhecimentos nas áreas profissionais; iv) Coordenação das atualizações relativos aos empregados da empresa; v) Planejamentos, controle e avaliação do desempenho profissional dos empregados da empresa; vi) Assessoria para a empresa, no que concerne aos atendimentos e atualizações dos assuntos pedagógicos.

Diante das bibliografias consultadas sobre a pedagogia empresarial e educação corporativa, percebe-se que o pedagogo (profissional de educação) atualmente pode assumir dentro das organizações, nas áreas de recursos humanos das empresas, o papel de planejar, desenvolver e propor melhorias de forma contínua para os programas de educação corporativa, que têm como função essencial o desenvolvimento das competências necessárias aos empregados para a consecução dos objetivos estratégicos da empresa.

2. Conceitos e abordagens sobre a educação corporativa

Meister (1999) define a educação corporativa como um sistema para o desenvolvimento das pessoas, baseados na gestão por competências, tendo como objetivo ser a relação entre o aprimoramento pessoal e a estratégia de atuação da empresa. Nessa definição a autora não menciona que essas competências devem estar alinhadas as estratégias empresariais, no entanto Quartiero e Cerny (2005) definem a educação corporativa como um projeto de formação oferecido pelas empresas aos seus empregados, tendo como objetivo institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, para a aquisição de novas competências pelos empregados, competências essas que devem estar baseadas na estratégia da organização.

Para Eboli (2004) a educação corporativa deve possibilitar o desenvolvimento de modo a viabilizar as competências empresariais e humanas consideradas como críticas para a consagração das estratégias dos negócios, ocorrendo de forma contínua, estratégica e sistemática. A autora afirma a existência de oito práticas que podem ser instituídas nas organizações para a efetiva implantação da educação corporativa, tendo os recursos humanos a responsabilidade de fazer a gestão: i) As ações e os programas educacionais elaborados a partir da identificação de competências humanas e organizacionais; ii) A gestão do conhecimento estimulando o compartilhamento de conhecimentos e trocas de experiências; iii) O uso intensivo de tecnologias aplicadas à educação, estimulando a educação a qualquer hora e em qualquer lugar; iv) Forte compromisso da empresa com a cidadania empresarial; v) Veículo de disseminação e o fortalecimento da cultura; vi) Líderes e gestores responsabilizando-se pelo processo de aprendizagem; vii) Considerar na avaliação os resultados dos investimentos em educação e considerar os objetivos do negócio; viii) A formação de parcerias com instituições de nível superior.

Toledo e Domingues (2018) realizaram um estudo bibliométrico sobre o tema “Educação Corporativa” nos últimos 20 anos, e entenderam, a partir da análise dos dados recolhidos que a educação corporativa e a sua estrutura têm vindo a deixar de ser meras coadjuvantes e desfrutadoras de recursos financeiros para, finalmente, terem os seus valores estratégicos reconhecidos e assim serem geridas como tal. Os estudos reforçam, cada vez mais, que a gestão de pessoas, desde que bem definida o seu papel e alinhamento com a estratégia da organização, pode gerar e aumentar o desempenho e a produtividade.

Analisando as definições acerca de educação corporativa percebemos que todas apresentam como cerne o desenvolvimento das pessoas, alinhadas aos objetivos estratégicos e à cultura organizacional para consecução da competitividade.

2.1. As expectativas sobre a educação corporativa

De acordo com Nicolae, Jucan & Sabina (2012), a educação corporativa pode ser usada como parte de um esforço holístico de recursos humanos para determinar o desempenho do funcionário e como parte dos seus sistemas de revisão. Além disso, a organização pode usar a educação e a formação corporativa como um acordo de ganho mútuo com os gerentes e funcionários.

Segundo Almeida (2010), as empresas familiares também estão sujeitas às transformações na atual dinâmica dos negócios, ou seja, são sensíveis cada vez mais ao processo de globalização e internacionalização a que passam as organizações. Nesse contexto, tornar as empresas de tipificação familiares mais competitivas e com bom nível de gestão é um desafio a qualquer gestor ou empreendedor, e ao mesmo tempo, fundamental para continuidade dos negócios e manutenção do controle da família sobre a empresa. O processo de profissionalização é uma das ferramentas que apoiam esse processo de mudança organizacional.

Recentemente, Toni e Alvares (2016) referiram que para enfrentar os desafios da competitividade e alcançar as condições para uma geração de inovação é preciso assegurar-se que a força de trabalho se mantenha altamente qualificada. Nesse contexto, a educação corporativa surge como uma alternativa. Neste sentido, propuseram um método para analisar a relação entre as abordagens de processo da Inteligência Organizacional e Educação Corporativa. Os resultados mostraram que há um conjunto de elementos comuns entre as abordagens: a “Captura” e “Partilha” de conhecimentos e experiências, o “Significado” partilhado e a “Cultura” de aprendizagem individual e organizacional.

A educação corporativa deve, deste modo, ser vista como um caminho essencial para o sucesso de uma empresa.

2.2. Sucessores e a sua procura por formação executiva

Nas empresas familiares a maior premissa é que o capital humano tenha experiência e realize um bom trabalho. O sucessor, dentro deste tipo de empresas, deve ter uma visão generalizada dos negócios, tornar-se especialista em qualquer área não é bom para um sucessor, porque lhe faltará uma visão total da empresa (Teixeira, Pereira, Pereira, U. & Ribeiro, 2015).

Partindo do fato de que são poucas as empresas familiares que sobrevivem à geração seguinte, sendo que cerca de 30% sobrevivem à segunda geração e menos de 15% à terceira geração, Martins *et al.* (2008) identificam as principais dificuldades enfrentadas na gestão familiar na transição aos membros da terceira geração. Os autores verificaram que a transição para a terceira geração está fortemente associada à relação família-empresa no que diz respeito aos seguintes

fatores: a) processo sucessório influenciado por valores familiares e emocionais b) conflitos, rivalidades e divergências de visão estratégica e de objetivos empresariais entre as gerações; c) ausência de critérios profissionais para a contratação de parentes nas empresas; e d) fragilidade de comunicação e consequente assimetria de informações entre os membros da família.

Neste ponto do trabalho, debruça-nos, sobretudo, na importância da formação dos sucessores, tendo em vista o sucesso da empresa. Num relatório recente da PwC (2017), pode consultar-se os resultados de um inquérito internacional, no qual participaram mais de 130 membros das novas gerações das empresas familiares em todo o mundo. Do total de membros inquiridos 35 foram entrevistados de forma mais detalhada, proporcionando uma visão bastante rica da realidade atual das novas gerações.

Wang e Jiang (2018) referem que a sucessão nas empresas familiares é vital para a continuidade do negócio. No entanto, a investigação sobre estilos de cultivo/formação do sucessor permanece limitada. Os autores examinaram esta questão e identificaram dois estilos estimulantes, ou seja, aprender ao lado e aprender à parte. Com base na visão baseada no conhecimento, discutiram a influência da necessidade de transmitir vários tipos de conhecimento tácito sobre a determinação de estilos de formação. Especificamente, argumentam que as empresas familiares nas indústrias de manufatura e produtos industriais são mais propensas a adotar um estilo estimulante de aprendizagem à parte, enquanto aquelas nas indústrias de serviços e produtos de consumo têm maior probabilidade de adotar a aprendizagem à parte. Os autores defendem que essas relações são mais fortes para as grandes empresas e para o nível educacional de maior sucesso, mas mais fracas sob um bom relacionamento entre o titular e o sucessor. Usando uma amostra de 199 empresas familiares chinesas, encontraram apoio para os relacionamentos propostos.

Por meio de formação dos sucessores e de um ambiente interativo de aprendizagem permanente e de busca constante, poderá fazer-se melhor e diferente. Esses investimentos em educação são considerados neste estudo como importantes para a sustentabilidade dos negócios familiares.

3. Conceitos e abordagens sobre empresas familiares

Anderson e Reeb (2003) definem como empresas familiares as que possuem a presença da propriedade familiar, ou que possuam membros da família no conselho de administração. Os autores Martin-Reyna and Duran-Encalada (2012) definem como empresas familiares em que o fundador ou membro da família tenha mais de 50% de capital social.

De acordo com Donnelley (1967), a empresa familiar refere-se a uma empresa que esteja ligada a uma família, desde que exerça influência nas decisões e que passe por no mínimo duas gerações ligadas a essa família. Frugis (2007) corrobora esta definição, quando conceitua a empresa familiar como um negócio que faz parte da família pelo menos há duas gerações, onde o controle acionário é exercido pelos sucessores do fundador e estes possuem influência tanto na política das empresas quanto nos interesses familiares.

Assim, definimos empresa familiar como aquela em que a família possui uma participação acional suficiente para exercer o controle e / ou representação na sua governação e, portanto, influenciar as decisões corporativas e a gestão cotidiana. Além disso, os seus membros devem dar provas explícitas da intenção de transferir a propriedade e o negócio para a próxima geração.

Dhaenes *et al.* (2018) referem que embora exista uma conexão clara entre orientação e comprometimento organizacional na literatura, este relacionamento assume a complexidade adicional nas empresas familiares. Por isso, debruçam-se sobre a temática, desenvolvem argumentos e oferecem proposições que sugerem que a orientação em empresas familiares resulta em diferentes resultados de comprometimento, dependendo do status familiar dos membros na díade de orientação. Embora a tutoria esteja mais frequentemente vinculada ao comprometimento afetivo, os dados encontrados pelos autores apontam que as relações únicas de tutoria presentes nas empresas familiares podem promover o compromisso normativo e de continuidade em muitas circunstâncias.

3.1. As principais barreiras enfrentadas pelas empresas familiares

Magnus e Jaeger (2013) desenvolveram um estudo centrado na gestão das empresas familiares nas cidades de Gramado e Canela, no Rio Grande do Sul, Brasil.

Neste estudo os autores identificaram algumas das dificuldades enfrentadas pelas empresas familiares dos municípios analisados: a gestão desestruturada, as atividades dos membros da família não definidas, os conflitos ocorridos devido à interferência da relação família-empresa e a não-aceitação de mudanças, bem como a sucessão não planejada.

Posteriormente, Pereira, Chagas, Sillos, Reis, & Alves (2015) traçaram um estudo sobre as empresas familiares e as suas vertentes relacionadas à hierarquia, complexidade e desafios enfrentados pelos membros deste setor. Este estudo abordou os modos de lidar com os conflitos existentes, sabendo-se posicionar de maneira correta, encarando a situação de forma positiva. E, por fim, o nepotismo foi apontado como podendo ser uma prática injusta de beneficiar um membro da família sem o devido merecimento.

Limárcio, Alves, Leite, Antunes, & Daniel, (2015) referem que os gestores acreditam, ao fundarem a empresa, que a gestão deve ser baseada na tradição do familiar, e com isso não fazem um planejamento adequado, definindo lideranças e cargos. Algumas empresas podem ter sucesso seguindo essa linha, porém, empresas familiares possuem uma maior tendência ao fracasso, e a maioria delas entram na estatística das que fecham as portas com apenas dois anos de vida. A empresa familiar pode ter sucesso entre as suas concorrentes, mostrando as vantagens destas empresas, como: maior facilidade de comunicação e maior participação de equipas em decisões importantes. Contudo, existem desvantagens, como: facilidade na ocorrência de atritos, ausência de estrutura e poder não centralizado.

Nordstrom e Jennings (2017) referem que embora muitas investigações de empresas familiares tenham examinado como a propriedade familiar afeta as empresas, a investigação proposta levanta como as empresas familiares podem ser trabalhadas para melhorar o bem-estar da família e dos seus membros. Os resultados sugerem que as empresas pesquisadas são bem-sucedidas, não só no domínio do negócio, visto que foram capazes de contornar ou superar os muitos desafios enfrentados pelas famílias - como o conflito entre a vida profissional e a familiar, valores, normas e tradições, a alta incidência de divórcio e a falta de opções adequadas para o cuidado de crianças e idosos.

Sucintamente, as revisões bibliográficas apresentam que as empresas familiares enfrentam variadas barreiras: problemas de sucessão, brigas pelo poder, falta de profissionalismo, entre outros.

3.2. O crescimento e a sustentabilidade das empresas familiares

Duh (2012) refere que independentemente do nível de desenvolvimento de um país, as empresas familiares constituem 75% a 90% por cento de todas as empresas no mundo. Na Europa, 70% a 80% das empresas são empresas familiares.

Sucintamente, os dados sobre o crescimento das empresas familiares no mundo demonstram que, à luz das tendências económicas e demográficas emergentes, sugerindo um crescimento mínimo nos mercados domésticos, a sobrevivência de muitas empresas provavelmente dependerá da sua capacidade de aumentar substancialmente as receitas e lucros de empreendimentos no exterior.

Borges, Brito, Lima, & Castro (2016), referem que existem vários fatores que determinam a sustentabilidade das empresas familiares. Os autores reforçam os seguintes: (i) família e sistema de gestão; (ii) conflitos; (iii) conflito de papéis; (iv) conflito de direitos; (v) conflito intergeracional; (vi) impacto das mulheres nas empresas familiares; (vii) planeamento; (viii) transferência de autoridade; (ix) gestão com executivos profissionais; (x) planeamento de transição e governança corporativa.

Ungerer e Mienie (2018) apresentam uma estrutura conceptual que consideram poder ajudar as empresas familiares a tornarem-se sustentáveis ao longo de várias gerações. Assim, o foco do estudo está no desafio de sustentar uma empresa familiar ao longo de várias gerações. Os especialistas em empresas familiares apontaram a comunicação como a ferramenta de alavancagem de sucesso para o sistema de negócios e o sistema familiar. As práticas de comunicação estão ligadas a práticas de harmonia familiar e a práticas de liderança.

Neste artigo, inferimos a pesquisa para a construção de dados empíricos, correlacionando a sustentabilidade das empresas familiares aos investimentos realizados em educação corporativa, para a resolução da problemática da sucessão e preparo dos empregados para a consecução dos objetivos estratégicos.

4. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único, que conforme Stake (2000), é apropriada nas seguintes circunstâncias: quando se utiliza o caso para determinar se as proposições de uma teoria são corretas; (i) quando o caso sob estudo é raro ou extremo, ou seja, não existem muitas situações semelhantes para que sejam feitos outros estudos comparativos; (ii) quando o caso é revelador, ou seja, quando ele permite o acesso a informações não facilmente disponíveis.

Para o estudo de caso utilizou-se como cenário a empresa Betânia Lácteos, uma empresa familiar com matriz localizada em Fortaleza/CE, no Nordeste do Brasil, com práticas de educação corporativa, onde se utilizou como técnicas e instrumentos de coleta de dados, aplicação de entrevistas aos executivos de primeiro nível de gestão da empresa, com perguntas abertas e questionário aos demais empregados.

Em relação ao método de análise, recorreu-se à análise de discurso de forma a construir teoria como método de análise de dados das entrevistas, relativo aos dados qualitativos. Para os dados quantitativos foi utilizada a Modelação de Equações Estruturais (SEM), que segue principalmente um de dois procedimentos: PLS-SEM (Wold, 1982; Hair et al., 2017) e CB-SEM (modelação de equações estruturais baseada na matriz de covariâncias) (Jöreskog, 1978; Rigdon, 1998), que foram desenvolvidos como métodos SEM complementares (Jöreskog & Wold, 1982). Foi utilizada como ferramenta de apoio para o tratamento qualitativo dos dados o software QSR Nvivo Version 12. Para a estimação do modelo estrutural foi utilizado o PLS-SEM (Lohmöller, 1989; Wold, 1982; Hair et al., 2017), recorrendo ao software SmartPLS 3.0 (Ringle et al., 2015).

5. Resultados parciais e discussão

Os resultados parciais dos dados qualitativos estão representados através do modelo proposto (ver Figura 1), onde verificamos que este consiste em duas dimensões abrangentes: 'Empresa Familiar' com as sub-dimensões 'Características' e 'Barreiras'; sendo a outra grande dimensão a 'Educação Corporativa', com as sub-dimensões 'Expectativas', 'Crescimento', 'Sustentabilidade' e 'Formação de Sucessores'. Assim, pode-se constatar que a dimensão 'Empresa Familiar' reflete as suas características bem como as barreiras para a implantação da educação

corporativa. Por sua vez, a dimensão ‘Educação Corporativa’ reflete as expectativas em relação ao contributo da educação corporativa, o crescimento que decorre dos investimentos em educação corporativa, a sustentabilidade da empresa familiar e a formação de sucessores que a educação corporativa possibilita.

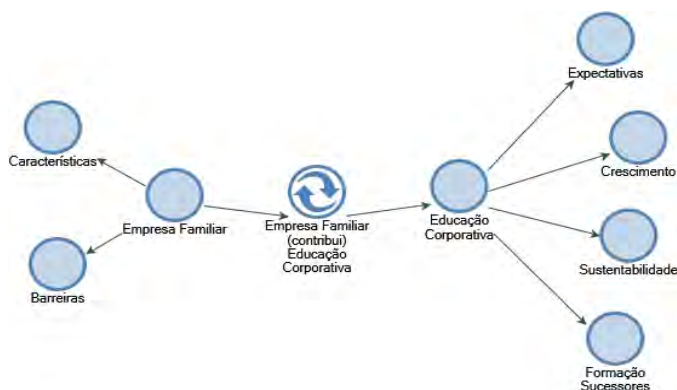


Figura 9: Apresentação do modelo proposto (NVivo).

A avaliação do modelo de PLS é baseada em medidas de cariz preditivo que são não paramétricas (Chin, 1998). O modelo estrutural é avaliado principalmente pelo R2 da variável latente endógena (Chin, 1998), mas também pelo tamanho do efeito f2 (Cohen, 1988). A capacidade preditiva do modelo foi analisada por meio da utilização do R2. Utilizando a função do algoritmo PLS do SmartPLS 3.0 foi calculada a estatística R2 das variáveis endógenas do modelo.

Quadro 5: Tamanho dos efeitos das variáveis predictoras nas variáveis endógenas.

Caminho	R ²	f ²	Efeito do f ²
EC – Expectativas → EC – Crescimento	0,152	0,000	-
EC – Expectativas → EC – Sustentabilidade	0,155	0,007	-
EC – Formação Sucessores → EC – Crescimento	0,152	0,106	Pequeno
EC – Formação Sucessores → EC – Sustentabilidade	0,155	0,005	-
EF – Barreiras → EC – Crescimento	0,152	0,017	-
EF – Barreiras → EC – Sustentabilidade	0,155	0,042	Pequeno
EF – Caracterização → EC – Crescimento	0,152	0,015	-
EF – Caracterização → EC – Formação Sucessores	0,024	0,024	-
EF – Caracterização → EC – Sustentabilidade	0,155	0,083	Pequeno

Como se pode inferir do Quadro 1, o valor do R² da variável latente 'EC - Sustentabilidade' foi de 0,155, o da 'EC - Crescimento' foi de 0,152 e o da 'EC - Formação Sucessores' foi de 0,024. Igualmente, foi aferida a relevância preditiva do modelo através da estatística Q² de Stone-Geisser (Geisser, 1975; Stone, 1974). Este procedimento foi levado a cabo seguindo a abordagem de reamostragem por blindfolding (considerando 7 a distância por omissão), tendo desta forma sido examinado o poder preditivo do modelo (Tenenhaus et al., 2005; Wold, 1975). Verificou-se que o valor de Q² foi superior a zero em todos os constructos, sugerindo assim a relevância preditiva do modelo (Chin, 1998).

6. Conclusão

A relevância do objeto deste estudo consiste em relacionar dois temas de grande relevância para o mundo acadêmico: educação corporativa e empresas familiares, verificando se a educação corporativa em empresas familiares pode possibilitar o crescimento e a sustentabilidade desse tipo de empresa, ratificando as características dessas empresas e verificar se apresentam barreiras a esse tipo de educação. É importante registrar que o tema proposto nesta tese é inovador, contribuindo desta forma, para a comunidade científica.

Buscou-se verificar se a problemática da descontinuidade da empresa familiar, onde muitas empresas desse tipo deixam de existir ao longo das gerações, demonstrando que poucas conseguem manter a sua sustentabilidade, seria solucionada pelos investimentos em educação corporativa, onde o desenvolvimento das competências necessárias para a consecução dos objetivos estratégicos seriam alcançadas e esses profissionais que possuem a “confiança” da família proprietária da empresa, passariam também a ser “competentes”, além de desenvolver as competências necessárias para todos os empregados e familiares desse tipo de empresa.

Relativo aos dados qualitativos e quantitativos, sobre a empresa Betânia Lácteos, podemos afirmar que ratificam que empresas familiares contribuem para a implantação do processo de educação corporativa, sendo considerada empresas familiares aquelas em que os valores dos fundadores estão presentes e que a família possui alto grau de participação nas decisões, além disso que a alta gestão possui elevada expectativa em relação ao contributo da educação corporativa para a melhoria dos resultados financeiros, bem como que os investimentos realizados

nesse tipo de educação promove: o crescimento da empresa, o processo de sucessão qualificado e a sustentabilidade da empresa.

A partir deste estudo, percebe-se que os investimentos em educação corporativa, uma vez que direcionam os investimentos em educação dos colaboradores da empresa, com intuito do desenvolvimento de competências para a consecução dos objetivos estratégicos (incluindo o processo de sucessão), poderão resolver a problemática da sustentabilidade das empresas familiares, que, pelas implicações teóricas levantadas neste estudo, deixam de existir a partir da terceira geração, muitas vezes pela falta de profissionalização dos sucessores (empregados familiares e não familiares) e pela prevalência do relacionamento em detrimento da competência. Em geral, o estudo ratifica que investir em educação corporativa traz mais valia às empresas familiares.

É importante registrar que não se pretendeu esgotar o assunto, sobre a relação do efeito dos investimentos em educação corporativa para o crescimento e a sustentabilidade das empresas familiares, mas criar registros científicos sobre esse tema e apresentar aos proprietários, gestores e familiares de empresas familiares, os “retornos” que os investimentos em educação corporativa podem trazer para esse tipo de organização e a importância de investir no desenvolvimento das competências de todo os profissionais na organização, para que essas pessoas possam favorecer o crescimento da empresa, através da consecução dos objetivos estratégicos da mesma.

7. Referências

- Almeida, A. (2010). *Profissionalização em empresas familiares: os desafios da implementação de mecanismos de governança corporativa numa empresa do setor de transportes*. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade FUMEC: Faculdade de Ciências Empresariais.
- Anderson, Ronald C., & Reeb, David M. (2003). Founding-family ownership and firm performance: evidence from the S&P 500. *The Journal of Finance*, 58(3), 1301-1328.
- Borges, A., Brito, M., Lima, J. & Castro, C. (2016). Empreendedorismo em empresas familiares: a pesquisa atual e os desafios futuros. *Revista Administração Mackenzie*, 17(2), 93-121.
- Cadinha, M. A. (2009). *Conceituando Pedagogia e contextualizando Pedagogia Empresarial*. In: II. PRODUÇÃO DE ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - ARTIGOS CIENTÍFICOS Vitrine Prod. Acad., Curitiba, 4(2), 183-207, jul/dez. 2016. 199 LOPES, I (org.). *Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação*. 3a ed. Rio de Janeiro: Wak.

- Chin, W. W. (1998). *The partial least squares approach to structural equation modeling*. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Claro, J. A. C. S., Torres, M. O. F. (2012). Pedagogia Empresarial: a atuação dos profissionais de educação na gestão de pessoas. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, 12 (2), 207-216.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dhaenes, A., Marler, L., Vardaman, J. & Chrisman, J. (2018). Mentoring in family businesses: Toward an understanding of commitment outcomes. *Human Resource Management Review*, 1-10.
- Donnelley, R. G. (1967). A empresa familiar. *Revista de Administração de Empresas*, 7(23), 161-198.
- Duh, M. (2012), *Family Businesses: The Extensiveness of Succession Problems and Possible Solutions*, Entrepreneurship - Gender, Geographies and Social Context. Retrieved May, 01, 2018, from <http://www.intechopen.com/books/entrepreneurship-gender-geographies-and-social-context/familybusinesses-the-extensiveness-of-succession-problems-and-possible-solutions>
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. 22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. S., Soares, A. P., Nakayama, M. K., & Spanhol, F. J. (2009). Empresa Tipo Familiar: Processo de Profissionalização para abertura de Capital (IPO). *CCEI - URCAMP*, 13(23), 40-52.
- Frugis, L. F. (2007). *As empresas familiares e a continuidade na gestão das terceiras gerações*. São Paulo: EDUC; FAPESP.
- Geisser, S. (1975). The predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American statistical Association*, 70(350), 320-328.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* 2nd edition. Sage Publications. Thousand Oaks, CA.
- Holtz. M.L.M. (2006). *Lições de pedagogia Empresarial*. São Paulo: MH Assessoria
- Jöreskog, K. G., & Wold, H. (1982). The ML and PLS techniques for modeling with latent variables: Historical and comparative aspects. In H. Wold & K. G. Jöreskog (Eds.), *Systems under indirect observation, Part I* (pp. 263-270). Amsterdam: North-Holland.
- Joreskog, K.G. (1978). Structural analysis of covariance and correlation matrices. *Psychometrika*, 43, 443-477.
- Kochhann, A., Moraes, A.C., Pessoa, A.T. & Gonzaga, S.P. (2015). *A identidade do pedagogo: uma discussão sobre sua formação e atuação*. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPLEX) – “Educação e Linguagem: (re) significando o conhecimento. UEG, Campus Inhumas, jun15. Recuperado 25 Dez 2018, de <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/issue/view/186>

- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 21a ed., São Paulo: Edições Loyola.
- Limárcio, T., Alves, L., Leite, C., Antunes, M. & Daniel, A. (2015). *A importância da gestão em empresas familiares*. XII SEGeT.
- Magnus, K. & Jaeger, S. (2013). Dificuldades e peculiaridades que interferem na gestão das empresas familiares dos municípios de Gramado e Canela – RS. COLÓQUIO - *Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat* – 10(1), 99-120.
- Martin-Reyna, J., & Duran-Encalada, J. (2012). The relationship among family business, corporate governance and firm performance: evidence from the Mexican stock exchange. *Journal of Family Business Strategy*, 3, 106-117.
- Martins, A., Maccan, E., Campanario, M. & Almeida, M. (2008). Empresa familiar e as dificuldades enfrentadas pelos membros da terceira geração. *Revista de Ciências da*
- Meister, J. (1999). *Educação Corporativa*. São Paulo: Makron Books.
- Nicolae, J., Jucan, J. & Sabina, M. (2012). Corporate education, as a social responsibility of universities. The 6th Balkan Region Conference on Engineering and Business Education & The 5th International Conference on Engineering and Business Education & The 4th International Conference on Innovation and Entrepreneurship. Romania.
- Nordstrom, O. & Jennings, J. (2017). Looking in the Other Direction: An Ethnographic Analysis of How Family Businesses Can Be Operated to Enhance Familial Well-Being. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1–23.
- Pascoal, M.(2007). *O Pedagogo na Empresa e a Responsabilidade Social Empresarial*. Teoria e Prática. Campinas, 17(29), 87- 102.
- Pereira, D., Chagas, H., Sillos, I., Reis, L. & Alves, N. (2015). Os principais desafios enfrentados pelas empresas familiares. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/forumadm/article/download/946/763>.
- PricewaterhouseCoopers (2017). A mesma paixão, caminhos diferentes. Recuperado em 21 de Setembro, 2017, de: <https://www.pwc.pt/pt/publicacoes/family-business/pwc-next-gen-study.pdf>
- Quartiero, E. M., & Cerny, R. Z. (2005). Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: Quartiero, E. M. & Bianchetti, L. (Orgs.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, A. E. do A. (2010) *Pedagogia Empresarial: atuação do Pedagogo na Empresa*, 6a. ed.
- Rigdon, E. E. (1998), "Structural Equation Modeling", in: Marcoulides, G.A. (Ed), *Modern Methods for Business Research*, Erlbaum, Mahwah, 251-294.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J-M. (2015). *SmartPLS 3*. Bönningstedt: SmartPLS.

- Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. In Norman K. Denzin & Yvona Lincoln S. The American tradition in qualitative research. Vol. 2. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stone, M. (1974). Cross-validators choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the royal statistical society. Series B (Methodological)*, 111-147.
- Teixeira, A., Pereira, G., Pereira, U. & Ribeiro, P. (2015). O desafio da sucessão nas empresas familiares. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/caribe/2015/08/empresas-familiares.html>
- Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. M., & Lauro, C. (2005). *PLS path modeling. Computational statistics & data analysis*, 48(1), 159-205.
- Toledo, G. & Domingues, C. (2018). Produção sobre educação corporativa no Brasil: um estudo bibliométrico. *Revista de Gestão e Secretariado*, 9(1), 108-127.
- Toni, K. & Alvares, L. (2016). Educação corporativa na perspectiva da inteligência organizacional. *Inf. Inf., Londrina*, 21(3), 228 – 257.
- Ungerer, M. & Mienie, C. (2018). A Family Business Success Map to Enhance the Sustainability of a Multi-Generational Family Business. *Int J Fam Busi Manag* 2(1), 1-13.
- Wang, X., & Jiang, M. (2018). Learning alongside and learning apart: successor nurturing styles in family business succession. *Knowledge Management Research & Practice*, 16(2), 258–266.
- Wold, H. (1975). Path models with latent variables: The NIPALS approach. In *Quantitative sociology* (307-357).
- Wold, H. (1982). Systems under indirect observation using PLS. A second generation of multivariate analysis: Methods.

O PROGRAMA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – 2015-2018 COMO CONTRIBUTO ÀS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES

Hermenegilda Correia¹, Adérito Gomes Barbosa²

gildacorreia2005@yahoo.com.br, aaderitus@gmail.com

^{1 2} Faculdade de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Moçambique

Resumo

O propósito deste estudo versa sobre o programa de formação pedagógica de professores desenvolvido na Universidade Católica de Moçambique- Faculdade de Educação e Comunicação, em Nampula. Pretendemos analisar em que medida a formação pedagógica levada a cabo contribui para as práticas de ensino-aprendizagem dos professores. Esta faculdade tem vindo a promover desde 2015 formações pedagógicas para os professores por considerar que a docência exige saberes específicos apropriados para profissionais da área. Com base nesta perspetiva, a questão de partida que orienta a nossa investigação, procura compreender como é que o programa de formação pedagógica- 2015-2018 contribui para as práticas de ensino-aprendizagem dos professores da FEC? Por via da questão de investigação enunciada, formulamos os seguintes objetivos que nortearam esta investigação. O objetivo geral consistiu em analisar o contributo do programa de formação pedagógica 2015-2018 nas práticas de ensino-aprendizagem dos professores da FEC. Os objetivos específicos consistiram em descrever as temáticas desenvolvidas no programa de formação; identificar as perceções dos professores sobre o contributo dado pelo programa, apresentar os grandes fundamentos teóricos sobre a formação pedagógica. Para responder à questão de investigação, optamos pelo estudo de caso no paradigma interpretativo

com uma metodologia qualitativa. Seleccionamos de forma aleatória cinco professores e cinco formadores da Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação. Estes foram submetidos a um inquérito por entrevista semi-estruturada para a recolha dos dados empíricos. Os resultados indicam que os professores percecionam a formação pedagógica como um elemento fundamental para as práticas docentes na medida em que contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: formação pedagógica, o saber docente, desenvolvimento profissional docente.

Introdução

O estudo que levamos a cabo tem como tema o programa da formação pedagógica da Faculdade de Educação e Comunicação como contributo às práticas de ensino-aprendizagem dos professores. Uma vez que esta faculdade tem promovido ações de formação pedagógica aos seus professores, pretendemos compreender em que medida tais formações contribuem para as práticas pedagógicas dos professores.

A formação pedagógica de professores constitui uma componente fundamental para o exercício da profissão docente na medida em que o professor adquire competências pedagógicas para orientar o processo de ensino-aprendizagem, melhorando de igual modo os resultados das aprendizagens dos alunos.

Entendemos que para ser professor não basta apenas ter uma formação científica na área em que se leciona, ou simplesmente ter o domínio do conteúdo. É necessário que se tenha igualmente uma competência pedagógica. É com base nesta lógica que consideramos como Roldão (2007) que a profissão de ensinar exige uma especificidade profissional de professor, pois uma das características definidoras de qualquer profissão é o seu *saber* específico, sem o domínio do qual a atividade não pode ser exercida.

É com base nesta perspetiva que desde 2014 a Faculdade de Educação e Comunicação tem levado a cabo ações de formação pedagógica aos professores com vista a dotá-los de conhecimentos específicos para o exercício da profissão docente. Daí, o nosso interesse em compreender o contributo destas formações contínuas às práticas de ensino-aprendizagem dos professores.

2. Enquadramento teórico

2.1. O Conhecimento profissional docente

Ser professor é uma tarefa exigente que requer uma responsabilidade acrescida por parte do indivíduo, pois ao exercê-la pode-se formar ou deformar o aluno dependendo do nível de preparação para levar a cabo esta missão. Qualquer formação/profissão requer saberes e a profissão docente não foge à regra. Portanto, exige que o professor tenha uma qualificação adequada que compreende o saber específico do professor. É este saber que tem de ser mobilizado aquando da planificação e lecionação das aulas sem o qual a ação de ensinar não se efetiva, se tivermos em conta que o ato de ensinar deve ter um carácter bilateral que se concretiza com o ato de aprender.

No âmbito educacional, a especificidade do conhecimento que permite exercer fundamentalmente a função de ensinar é o saber educativo, isto é, a competência pedagógica. É este saber que caracteriza a função profissional de ensinar. Como enfatiza Roldão (2007):

O saber que caracteriza a função profissional de ensinar é necessariamente aquilo que aqui designaremos por *saber educativo*. Este saber particular – que permite ao profissional exercer a função que dele se espera – não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija. Tão pouco se pode limitar ao praticismo pragmático diretamente resultante do domínio de técnicas e rotinas de ensinar (p. 47).

Shulman (1986), um dos autores de referência na questão do conhecimento profissional docente, destacou-se na abordagem desta temática ao enunciar os elementos distintivos do saber docente nomeadamente: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimentos das finalidades, propósitos, filosofia da educação.

O conhecimento didático do conteúdo destacado por Shulman (1986) aparece como um dos elementos centrais do saber do professor uma vez que é o elemento por meio do qual são transmitidos os conteúdos de modo que o aluno possa assimilá-los

de forma clara e compreensível. Embora os professores tenham o conhecimento dos conteúdos, eles precisam do conhecimento didático, pois sem ele o professor fica desprovido de estratégias adequadas e técnicas de como ensinar. Para ensinar não basta apenas conhecer a matéria, é preciso saber como ensinar, como tornar essa matéria assimilável. O saber como transmitir pode-se comparar por exemplo com o saber cantar, pois todos podem cantar, mas saber cantar e conseqüentemente cantar bem, nem todos sabem. Daí a necessidade do professor estar munido de conhecimento didático para saber como ensinar. Perrenoud (1999) partilha desta opinião ao afirmar que “as competências profissionais situam-se claramente para além do domínio académico dos saberes a ensinar, que elas abarquem a sua transposição didática em classe, a organização do trabalho de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino” (p. 9).

Para enfatizar cada vez mais a necessidade dos professores terem um saber específico da sua função, Gaspar e Roldão (2007) fazem uma analogia da profissão do médico com a do professor, dado que para tratar de um doente o médico precisa de fazer o uso do seu conhecimento específico aprendido ao longo da formação. À semelhança do médico, para se poder lecionar, o professor precisa também de se valer da especificidade da sua função.

Atualmente, existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos; ou seja, as causas do insucesso não estão só nos alunos, nas famílias e no meio social, mas em grande parte no processo de escolarização, nas questões de natureza pedagógica, a maneira como os professores lecionam. Nesta perspetiva, o professor assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois assume-se como um dos fatores que promove o bom desempenho dos alunos. A este respeito, é relevante destacar a visão de Rangel (2013) o qual refere que o efeito professor é um dos fatores que favorece os melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Tal visão é partilhada por Alves (2006) o qual enfatiza que o modo como o professor ensina e gere a sua turma influencia a aprendizagem dos alunos, ou seja, as práticas pedagógicas constituem um dos fatores de promoção do sucesso educativo dos alunos.

Tal como refere o relatório da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005), fatores que têm a ver com professores e ensino constituem as

influências mais importantes na aprendizagem dos alunos. Portanto, o consenso geral é que a qualidade do professor é a única mais importante variável que influencia o sucesso e a realização dos estudantes. O relatório refere ainda que o ponto de acordo entre vários estudos é que há aspectos muito importantes da qualidade dos professores que não são tomados em conta pelos indicadores gerais tais como: a qualificação, experiência e testes de habilidade acadêmica. As características dos professores que são difíceis de medir, mas que podem ser vitais para a aprendizagem dos alunos incluem a habilidade de comunicar ideias de forma clara e convincente; criar um ambiente efetivo de aprendizagem para diferentes tipos de alunos; fomentar uma relação produtiva de professor para aluno; estar entusiasmado, ser criativo e trabalhar eficazmente com colegas e parentes.

No entender de Marcelo (2009), os professores bem como o processo de escolarização (questões de natureza pedagógica) influenciam de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola, ou seja, o bom ensino conduz a uma boa aprendizagem por parte do aluno independentemente do contexto social a que o aluno pertence. Porquanto, a aprendizagem dos alunos depende principalmente do grau de conhecimento que os professores têm e do que podem fazer em sala de aula para ajudar os alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, uma vez que o conhecimento do professor influencia de forma significativa a aprendizagem do aluno. Daí a responsabilidade do professor em procurar dar o melhor de si para assegurar e garantir a aprendizagem dos alunos. Tal como refere Roldão (1998, p.5), “sempre o professor é professor porque ensina, é professor, porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso”. A este propósito, Formosinho, Machado e Mesquita (2014, p.20) lembram que “compensar os difíceis é tarefa do professor perante os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem”. Corroboram com os autores anteriormente citados, Bordenave e Pereira (2015) através da seguinte comparação: “assim como o problema do médico é conseguir que seus pacientes fiquem curados, o problema do professor é de conseguir que seus alunos aprendam” (p. 23). Na mesma linha de pensamento, Luck (2009) sublinha que:

Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses (p.21).

Day (2001) vai noutra linha ao afirmar que “as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo” (p. 17). De facto, com a massificação do ensino, fenómeno que eclodiu devido à escolaridade obrigatória, as escolas passaram a receber alunos de diferentes estratos sociais e de diferentes níveis de conhecimento, exigindo, dos professores, mais atenção às particularidades individuais de cada aluno, tendo-se tornado, por isso, difícil gerir tal elevada diversidade em sala de aula.

Como se pode constatar, existe assim uma tendência comum aos autores que analisamos para enfatizarem a necessidade de aquisição duma formação pedagógica, na medida em que se pressupõe que para ser um bom professor não basta uma formação científica no domínio em que se leciona, também são necessárias competências pedagógicas. Assim, parece ganhar aqui expressão a ideia consensualmente reconhecida de que é necessário uma competência pedagógica para se poder exercer a docência. Este destaque revela a importância que a formação pedagógica tem no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se por isso essencial que os professores adquiram um saber específico fundamental ao exercício da sua função docente com vista a conduzir o processo de ensino-aprendizagem com mais propriedade.

O processo de ensino e aprendizagem

Consideramos o ensino e aprendizagem como um processo que envolve a atividade do professor (de ensinar) e a do aluno (de aprender). Tal como refere Libâneo (1994), “o ensino compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-

los de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática” (p.78).

Portanto, o ensino e aprendizagem não são dois processos separados na medida em que o ensino por parte do professor terá de culminar com a aprendizagem do aluno. É com base nesta lógica que Altet (2000) concebe o ensino como “um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem” (p.13).

Para enfatizar a complementaridade do processo de ensino, Libâneo (1994) realça que o processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão do conteúdo por parte do professor e a assimilação ativa de conhecimentos por parte dos alunos. A transmissão do conteúdo pressupõe a mobilização de metodologias e estratégias de ensino adequadas que favorecem a aprendizagem. Assim sendo, a transmissão supõe a assimilação ativa do conhecimento. Nesta vertente, o processo de ensino assume um carácter bilateral na medida em que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender).

É nesta vertente que Roldão (1998, p.4) enaltece que “ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Assim sendo, o ensino e aprendizagem constituem um processo indissociável, que deverão caminhar sempre juntas, tal como as duas faces da mesma moeda. Sendo assim, o ideal de quem ensina é ter a preocupação em promover a aprendizagem. Para tal, a preocupação do professor é procurar as melhores estratégias de ensino para levar o aluno a aprender, levando em conta as necessidades e interesses de cada um.

2.3 Metodologias de ensino

A condução do processo de ensino e aprendizagem requer por parte do professor o uso de determinadas metodologias de ensino por forma a alcançar os objetivos previamente estabelecidos. A este respeito, é pertinente lembrar a visão de Sant’Anna e Menegolla (2013) ao considerarem o método como “um modo de

conduzir a aprendizagem, buscando o desenvolvimento integral do educando, através de uma organização precisa de procedimentos que favorecem a consecução dos propósitos estabelecidos” (p.46). Tal visão é igualmente partilhada por Libâneo (1994), o qual enfatiza o método como o “caminho para atingir um objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são assim, meios adequados para realizar objetivos” (p. 150).

Porquanto, as metodologias de ensino usadas pelo professor desempenham um papel fundamental na promoção das aprendizagens dos alunos na medida em que a forma como o professor ensina e gere a sua turma aliada à seleção adequada dos métodos influencia a aprendizagem dos alunos, ou seja, as práticas pedagógicas constituem um dos fatores de promoção do sucesso educativo dos alunos (Alves, 2006).

Consideramos relevante destacar que, na seleção das metodologias de ensino convém levar em consideração as características e particularidades específicas de cada aluno tendo em conta que os alunos têm necessidades e dificuldades diferenciadas. Este ponto de vista é suportado por Ferreira (2007) o qual enfatiza que o uso de metodologias diferenciadas pressupõe a ideia de conduzir o processo de ensino em função do nível de conhecimento, características, dificuldades e necessidades educativas individuais de cada aluno, promovendo-se deste modo, iguais oportunidades de sucesso educativo.

Nesta perspetiva, parece-nos possível afirmar que o aluno aprende melhor quando o professor leva em conta as suas necessidades educativas individuais e os seus interesses; daí a pertinência de ser tratado de forma particular, tendo em conta as suas características.

No que tange à classificação de metodologias de ensino, Libâneo (1994) destaca os seguintes: método de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta, método de trabalho em grupo e atividades especiais.

Ao refletir sobre as diferentes metodologias de ensino, Libâneo (1994) chama atenção de que:

Não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos, cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características sócio-culturais e do desenvolvimento mental dos alunos. Por exemplo, o ensino da leitura pode ser feito por meio de sílabas isoladas ou de palavras completas, que são entre outros, métodos peculiares do ensino da língua portuguesa; mas esses métodos específicos são inseridos em métodos gerais tais como a explicação verbal, o trabalho independente ou a elaboração conjunta. A escolha dos métodos mais apropriados depende, pois por parte do professor, tanto do domínio dos princípios e leis do processo de ensino aplicáveis a todas as matérias quanto do domínio dos conteúdos e métodos de cada uma (p. 152).

Muito embora exista uma diversidade de metodologias de ensino, a perspectiva que assumimos é a de que a sua utilização não deve ser aleatória. Por isso, entendemos como Sant'Anna e Menegolla (2013, p.46) que “a escolha do método é determinada pela matéria a ser ensinada, pela maneira como o professor considera o aluno e pelos objetivos. Assim, o professor seleciona o método de ensino de acordo com os seus alunos, com a matéria específica e os objetivos visados”.

A este respeito, Libâneo (1994) realça que:

Em primeiro lugar, os métodos de ensino dependem dos objetivos. Em segundo lugar, a escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina e dos métodos da sua assimilação. Em terceiro lugar, em estreita relação com as condições anteriores, a escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto a capacidade de assimilação conforme idade e nível de desenvolvimento mental e físico e quanto as suas características sócio-culturais e individuais (p. 149).

2.4 Avaliação no processo de ensino-aprendizagem

A avaliação constitui uma componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem na medida em que é através dela que se pode aferir em que medida os objetivos previamente definidos foram ou não alcançados.

Consideramos como Sant'Anna (1999) que avaliação é “um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor” (p. 24).

Sendo a avaliação uma componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, consistirá numa atividade contínua que os professores realizam diariamente na sala de aula a fim de obterem informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, permite ao professor fazer uma autoavaliação da sua prática docente a fim de reformulá-las, quando necessário, de forma a contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2007).

A este respeito, Sant'Anna (1999) sublinha que:

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno o alcance dos objetivos propostos. Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo de ensino-aprendizagem. Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas (p.24).

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem acontece em diferentes momentos da aula: no início, durante e no fim do processo.

Ao se debruçar em torno da avaliação que decorre no início do processo, Pacheco (1994) refere que:

A avaliação diagnóstica corresponde quer ao momento da avaliação inicial (que se pode situar tanto no início do ano letivo como no início de etapas mais concretas, como as unidades letivas, os instrumentos, etc.), quer ao momento da avaliação pontual, consistindo no levantamento que conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos. Esta modalidade, que se interpreta pelo estabelecimento de níveis de exigência mínimos ou pela estimação da possibilidade de iniciar o processo, aplica-se mediante procedimentos informais (observação, entrevista) ou procedimentos formais com a elaboração de instrumentos como provas de conhecimento, tabelas de observação e de autoavaliação (p. 74).

A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar os conhecimentos prévios dos alunos, as suas expectativas, as suas conceções sobre o tema a lecionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem, e ainda conhecer as atitudes dos alunos, os seus interesses e necessidades (Guerra, 1993). À esta posição, Lopes e Silva (2012) acrescentam que:

Antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, uma função de diagnóstico permite: determinar os conhecimentos e as competências que os alunos possuem previamente, às situações de aprendizagem da matéria que vai ser dada (pré-requisitos); revelar a profundidade do conhecimento que os alunos possuem; esclarecer as atitudes, disposições e crenças prévias dos alunos; orientar professor e aluno na planificação do ensino e da aprendizagem; clarificar as falhas entre os níveis de desempenho atuais dos alunos e os desejados no final da aprendizagem (critério de sucesso); motivar os alunos para a aprendizagem (p. 41).

A avaliação que decorre durante o processo de ensino e aprendizagem, denominada avaliação formativa, é utilizada com o objetivo de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o decurso do processo, permitindo desse modo localizar deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos (Sant'Anna, 1999).

Lopes e Silva (2012) corroboram ao enfatizar que “a avaliação formativa fornece informações durante o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa. É um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (p. 6).

Tal como defende Morales (2003):

Com a avaliação formativa, o que pretendemos é avaliar o processo no meio do caminho, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar na medida do possível a maior quantidade possível de fracassos (ou todos). Muitos fracassos devem-se em boa medida a falta de informação e de orientação, e é justamente isso que se pretende conseguir com essas avaliações (que não são exclusivas do sistema educacional; qualquer processo se vigia e controla-se para assegurar o êxito: não se espera até ao final para detetar que certo produto é defeituoso) ” (p. 44).

Referindo a respeito da finalidade formativa da avaliação, Lopes e Silva (2012, p.13) consideram que “a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é objetivo da avaliação do tipo sumativo”.

A avaliação sumativa, por sua vez, é aquela que:

Visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos). Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adotada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que servirão de base para os balanços pontuais e para o final, conduzindo a hierarquização dos alunos (Ferreira, 2007, p.30).

Apoiamo-nos igualmente na conceção de Pacheco (1994) que refere que a avaliação sumativa estabelece o juízo final de um processo e sobre o qual se emite uma valoração final que se passa a exprimir por juízos de aprovado e não aprovado no final de cada ciclo, exprimindo-se de forma quantitativa, através da atribuição de notas, ocorrendo no final de cada período letivo e no final de cada ciclo.

Contudo, entendemos tal como Lopes e Silva (2012, p.6) que “embora as avaliações continuem a ser rotuladas de formativa e sumativa, o que determina se a avaliação é formativa ou sumativa é a forma como os resultados são utilizados. Desta forma, a diferença mais radical entre a avaliação formativa e sumativa está na sua finalidade”. É com base nesta lógica que Ferreira (2007, p.30) enfatiza que “é pela intenção, pela atitude, pela finalidade e pelo tipo de informações recolhidas e, ainda, pelas decisões tomadas que se distinguem as duas formas de avaliação”.

3. Programa de formação pedagógica da Faculdade de Educação e Comunicação

A formação pedagógica na Faculdade de Educação e Comunicação tem sido uma componente bastante valorizada. Daí que desde 2015 a faculdade tem vindo a promover formações pedagógicas aos professores, de forma contínua, com o objetivo de dotar de conhecimentos necessários à sua ação de ensinar.

Sendo a formação pedagógica uma componente fundamental e valorizada pela universidade católica devido ao seu carácter formativo, participaram da formação todos os professores da faculdade.

A seleção das temáticas da formação, teve em conta o diagnóstico feito aos professores, onde estes indicaram as áreas em que tinham maior necessidade de aprender e aprofundar e igualmente as áreas consideradas prioritárias e relevantes

pela Faculdade. Assim sendo, fizeram parte dos pacotes de formação as seguintes áreas temáticas: processos didáticos básicos: ensino-aprendizagem, metodologias de ensino, avaliação e planificação.

Na área dos processos didáticos básicos foram abordadas temáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, em particular as características deste processo, a relação entre o ensino e a aprendizagem, onde se destacou a conceção segundo o ensino e a aprendizagem constituírem as duas faces da mesma moeda na medida em que constitui um processo complementar e indissociável, onde quem ensina deve ter a preocupação em promover a aprendizagem; ou seja, o fim último de todo o processo de ensino deverá ser sempre a aprendizagem. Tal como defende Roldão (1998, p.4) “ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém”. Entendemos que neste processo de ensino, exige-se igualmente uma responsabilidade acrescida por parte do aluno na busca do conhecimento, na medida em que a transmissão do conhecimento por parte do professor supõe a assimilação ativa do saber no aluno.

Uma outra componente considerada fundamental consistiu na abordagem da diferenciação pedagógica que se refere ao processo segundo o qual o professor diferencia a maneira de ensinar tendo em conta as diferentes características dos alunos.

Atualmente, com a massificação do ensino, fenómeno que eclodiu devido à escolaridade obrigatória, ingressam nas escolas um número elevado de alunos, oriundos de diferentes contextos e estratos sociais, tornando a constituição da sala de aula heterogénea. Esta heterogeneidade de alunos reflete obviamente uma diversidade de necessidades dos alunos. Por isso, requer-se do professor de igual modo, o uso de diferentes metodologias por forma a atender a diversidade de alunos na sala de aula de modo que cada aluno seja tratado de forma particular, tendo em conta as suas características. Partimos do pressuposto de que o aluno aprende melhor quando o professor toma em consideração as suas necessidades educativas individuais e os seus interesses e ensina de acordo com as suas diferenças.

O conhecimento profissional docente, constitui outra área destacada nesta formação pelo facto de entendermos que o exercício da profissão docente requer o

conhecimento de saberes específicos e próprios da área à semelhança de outras profissões. Apoiámo-nos na conceção de Gaspar e Roldão (2007) na medida em que reiteram a existência de saberes específicos para cada profissão. Nesta vertente, fazem uma analogia da profissão do médico com a do professor, uma vez que para curar um doente o médico precisa de se fazer valer do conhecimento específico e próprio da sua profissão. E a profissão docente não foge à regra. À semelhança do médico, para poder lecionar o professor precisa igualmente de mobilizar os conhecimentos específicos da sua profissão aprendidos ao longo da formação.

Shulman (1986), um dos autores mais conceituados na abordagem dos elementos do saber docente, avançou os seguintes: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimentos das finalidades, propósitos, filosofia da educação.

São estes saberes que devem ser mobilizados pelo professor para desempenhar adequadamente a sua ação de ensinar, promovendo consequentemente a aprendizagem e a apropriação do saber pelo aluno.

E quanto a área de metodologias de ensino, foram tidos em conta temáticas relativas a classificação dos métodos de ensino, metodologia de ensino para adultos, estratégias de ensino e por fim, a relação existente entre objetivo-conteúdo-método.

Ao contrário do que se possa pensar, ensinar constitui uma tarefa exigente e complexa, por essa razão torna-se necessário que os professores tenham a capacidade de escolher a melhor forma para transmitir um determinado conteúdo para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos.

Quando o professor está em sala de aula, para além de ensinar tem por objetivo final fazer com que os seus alunos obtenham o conhecimento, e para que este objetivo seja alcançado torna-se necessário que o professor utilize determinadas metodologias. A nossa visão encontra sustento em Libâneo (1994), o qual refere que o método é o caminho realizado para se atingir um objetivo, ou seja, trata-se de um processo para atingir um determinado fim. Portanto, a ação de ensinar, é uma atividade onde o professor faz a articulação entre o objetivo, conteúdo e método obtendo assim a aprendizagem do aluno como resultado da sua ação.

Porém, a escolha dos métodos, requer que o professor leve em consideração as características dos alunos, ou seja, as suas necessidades, particularidades, ritmos de aprendizagem para que a assimilação do conteúdo seja efetiva.

A outra componente que mereceu atenção e destaque na formação, foi a avaliação. Assim, foram privilegiadas as temáticas de paradigmas de avaliação, tipos e finalidades de avaliação, importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem, técnicas de avaliação formativa, Técnicas e instrumentos de avaliação e feedback no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos a avaliação um processo fundamental e indispensável no processo de ensino e aprendizagem na medida em que é através dela que tanto o professor assim como o aluno tomam conhecimento do nível de assimilação da matéria. Uma vez conhecido o estágio atual da aprendizagem, a avaliação permite introduzir melhorias na aprendizagem dos alunos através da reformulação das práticas pedagógicas por parte do professor e das estratégias de aprendizagem por parte do aluno. Portanto, foi dada a ênfase a avaliação formativa pelo facto desta decorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de detetar dificuldades durante o processo, possibilitando desse modo, ao professor, apoiar e acompanhar o aluno com vista a superação das suas dificuldades. A este respeito, Morales (2003) enfatiza que “com a avaliação formativa, o que pretendemos é avaliar o processo no meio do caminho, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar na medida do possível a maior quantidade possível de fracassos (ou todos)” (p. 44).

Sendo que o sistema de ensino moçambicano é caracterizado por um elevado índice de insucesso escolar, em parte devido a predominância do uso da avaliação sumativa ao serviço da classificação, consideramos pertinente dar enfoque a avaliação formativa com o intuito de dotar nos professores de conhecimentos inerentes a esta modalidade de avaliação ao serviço das aprendizagens.

E por último, a componente da planificação, teve em conta os seguintes aspetos: o plano de aula (programação e preparação das atividades letivas) e o plano analítico da disciplina.

Uma vez que o ensino não é uma ação casual, esporádica, requer uma planificação prévia do que vai ser ensinado, em termos de conteúdos e de como vai ser ensinado,

tornando deste modo, o professor preparado para conduzir adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. Tal como salienta Gil (2007):

O professor do ensino superior, ao assumir uma disciplina, precisa tomar uma série de decisões. Precisa por exemplo, decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, do conteúdo programático adequado para o alcance desses objetivos, das estratégias e dos recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, dos critérios de avaliação, etc. Todas estas decisões fazem parte do processo de planeamento de ensino que cada vez mais se configura como condição essencial para o êxito do trabalho docente (p. 34).

Assim, o plano de aula constitui uma previsão das atividades a serem realizadas pelo professor em sala de aulas, bem como um guia de orientação da sua ação docente. Consideramos como Libâneo (1994) que esta atividade permite:

Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e as suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação que esta intimamente relacionada aos demais. Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, planejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas (p. 223).

É pelas razões enunciadas que a componente de planificação fez parte do programa de formação pedagógica, dando jus a nossa pretensão de apoiar o professor a organizar e preparar o seu trabalho docente, com o fim último de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Apresentamos a seguir o programa de formação pedagógica desenvolvido na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, em Nampula.

Quadro 1: Programa de formação pedagógica – Faculdade de Educação e Comunicação

FORMADORES	Professor Doutor Mahomed Nazir Ibraimo Professor Doutor Martins dos Santos Laita Professor Doutor Adérito Barbosa Professora Doutora Hermenegilda Correia Ângela Comorai, Doutoranda Saíde Augusto, Doutorando
GRUPO ALVO	Professores da Faculdade de Educação e Comunicação
Horas	60 horas

MÓDULO	FORMADOR
<p>Módulo 1: Processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo de ensino e aprendizagem - As características do processo de ensino e aprendizagem - Diferenciação pedagógica - Conhecimento profissional docente e competência do professor universitário. 	Hermenegilda Correia Adérito Barbosa
<p>Módulo 2: Metodologias de ensino-aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificação dos métodos - A relação objetivo-conteúdo-método - Metodologias de ensino centradas no estudante/aprendizagem - Estratégias de ensino 	Saíde Augusto Martins Vilanculos Laita
<p>Módulo 3: Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paradigmas de avaliação - Tipos e finalidades de avaliação - Importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem - Técnicas de avaliação formativa - Como elaborar uma avaliação (Elementos a ter em conta na elaboração da avaliação) - Importância do feedback no processo de ensino-aprendizagem 	Mahomed Nazir Ibraimo Ângela Camurai
<p>Módulo 4: Planificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de planos - O plano de aula - Plano analítico - Importância do plano - Plano diário (preparação da aula). 	Saíde Augusto

4. Metodologia de estudo

Tendo em conta que o objetivo que norteou a elaboração desta pesquisa foi o de analisar em que medida a formação pedagógica levada a cabo na Faculdade de Educação e Comunicação contribui para as práticas de ensino-aprendizagem dos professores, recorreremos a uma metodologia qualitativa, com um paradigma interpretativo.

A nossa opção encontra suporte teórico em Bogdan e Biklen (1994) ao afirmar que “a investigação qualitativa procura compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (p. 70). Consideramos que a pesquisa enquadra-se nesta perspetiva na medida em que pretendemos compreender o contributo do programa de formação pedagógica nas práticas de ensino-aprendizagem dos professores.

Uma vez que o nosso estudo tem em vista compreender um determinado fenómeno que ocorre num determinado contexto (Faculdade de Educação e Comunicação), recorreremos ao estudo de caso. A nossa pretensão ao optar por esta modalidade, centra-se no facto de pretender compreender o contributo da formação detalhadamente em vista a atingir o nosso objetivo. Tal como referem Guijarro e Velazquez (2007), “o estudo de caso é um tipo de investigação particularmente apropriado para estudar um caso ou situação com certa intensidade num período de tempo curto” (p. 181).

Para a recolha de dados, optamos pela técnica de entrevista aplicada a cinco professores e a quatro formadores. Optamos por estes elementos, porque são as pessoas que estão diretamente envolvidas na formação e com conhecimentos sobre a formação pedagógica desenvolvida.

5. Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Contributo do programa de formação pedagógica

Esta secção dedica-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos por via da análise dos dados colhidos na Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Educação e Comunicação. Deve-se salientar também que os resultados serão

apresentados por categorias de análise provenientes do cruzamento de informação adquirida através do quadro teórico e das unidades de registo das respostas às entrevistas.

No que diz respeito ao contributo do programa de formação pedagógica foi possível perceber, a partir dos nossos entrevistados que as formações desenvolvidas potenciaram aos professores conhecimentos em matéria de acompanhamento de estudantes, avaliação, lecionação de aulas e em metodologias de ensino que promovam a apropriação do saber pelo aluno.

Os testemunhos que apresentamos a seguir evidenciam as declarações dos professores que consideram que a formação pedagógica havida contribui para a melhoria do desempenho do professor:

As formações pedagógicas potenciaram os professores em matéria de acompanhamento de estudantes (P1)

Contribuiu para a melhoria do meu desempenho como professor, sobretudo como me relacionar com os estudantes, as metodologias de ensino (P2).

Contribui bastante na medida em q os profs aprenderam metodologias e estratégias de como ensinar, como avaliar. Aprenderam ferramentas pedagógicas (P3).

À partir destas constatações podemos aferir que as formações proporcionaram aos docentes ferramentas pedagógicas para poder orientar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem, sendo por isso percebida esta formação como tendo contribuído para a promoção de melhorias significativas de aprendizagem dos alunos, assim como para o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que contribuíram para uma forma de trabalhar diferente por parte dos professores.

Esta visão encontra sustento em Marcelo (2009) ao considerar que os professores bem como o processo de escolarização (questões de natureza pedagógica) influenciam de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola. Porquanto, a aprendizagem dos alunos depende principalmente do nível de conhecimento que os professores têm sobre as metodologias e estratégias de ensino

adequadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem com vista a promover a aprendizagem nos alunos.

5.2. Áreas temáticas abordadas na formação

Relativamente às temáticas abordadas nas formações, a investigação empírica revelou que foram abordados temas relativos à avaliação no processo de ensino aprendizagem, planificação, metodologias de ensino, processo de ensino-aprendizagem, feedback no processo de ensino-aprendizagem e o perfil do professor universitário.

Embora tenham sido abordados esta diversidade de temáticas, o tema sobre a avaliação formativa reuniu consenso mais alargado dos nossos entrevistados, como sendo o conteúdo considerado mais relevante na medida em que através desta modalidade de avaliação, permite fazer um acompanhamento contínuo aos alunos com objetivo de ajudá-los a ultrapassar as dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem. Realçaram igualmente que a avaliação permite averiguar até que ponto o aluno está assimilando os conteúdos transmitidos. Portanto, avaliação formativa tem sido proclamada, sobretudo através do discurso político, como um mecanismo passível de induzir melhorias no desempenho dos alunos.

Apoiamo-nos na conceção de Gomes (2006) o qual refere que a avaliação formativa consistirá numa atividade contínua que os professores realizam diariamente na sala de aula a fim de obterem informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, permite ao professor fazer uma auto avaliação da sua prática docente a fim de reformula-las, quando necessário, de forma a contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Uma vez que o estudo pretendia colher apenas perceções dos professores, não nos foi possível verificar em sala de aulas a aplicabilidade desta modalidade de avaliação. Daí que convém interpelar o entendimento dos professores com uma certa prudência. Porém, apesar de não possuímos os dados empíricos em contexto de sala de aula, parece-nos possível afirmar que há ainda um longo caminho a percorrer na profissionalidade dos docentes tendo em conta o elevado índice de insucesso escolar.

Apresentamos a seguir os excertos que elucidam as temáticas abordadas e o destaque da avaliação:

Avaliação. Acompanhamento dos estudantes fora da sala de aulas (P1).

A avaliação. O que é o estudante. O papel do professor. O próprio processo de ensino-aprendizagem (P3).

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Planificação no processo de ensino-aprendizagem. Metodologias de ensino. Perfil do professor universitário. Feedback no processo de ensino-aprendizagem (P4)

Avaliação. Metodologias de ensino. Relacionamento professor- aluno (P5).

5.3. Conhecimento profissional docente

Questionados sobre os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente, os nossos entrevistados destacaram o conhecimento científico da matéria, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do aluno como elementos indispensáveis para a docência. Estes elementos encontram o seu sustento em Shulman (1986) o qual enuncia os seguintes: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e as suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimentos das finalidades, propósitos, filosofia da educação.

Os excertos que se seguem evidenciam as respostas dadas pelos nossos entrevistados:

Conhecimentos sólidos sobre a área que vão trabalhar (P1).

Conhecimentos psicopedagógicos e domínio dos conteúdos (P3)

Os condimentos são primeiro dominar o conteúdo que vai lecionar. Em segundo lugar é o conhecimento pedagógico para que saiba como ensinar (P4)

No que concerne ao conhecimento da matéria a ensinar mencionado pelos nossos entrevistados, importa salientar que constitui uma componente fundamental e

primária para a leção na medida em que para ocorrer o processo de ensino é necessário a apresentação da matéria ao aluno, sendo necessário porém o domínio destes conteúdos por parte do professor por forma a transmiti-los com uma certa segurança e propriedade. É como base nesta perspectiva que consideramos como Marcelo (2009) que conhecer algo permite-nos ensiná-lo. Daí que conhecer um conteúdo significa que, de uma maneira geral, o professor está organizado e preparado para poder ensinar. Esta perspectiva permite-nos afirmar que não basta apenas ter o conhecimento pedagógico que mune o professor de ferramentas para saber como ensinar, sendo igualmente fundamental que em primeiro lugar o professor adquira o conhecimento do conteúdo. A este respeito, Garcia (1999) alerta que quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre o conteúdo que está a ensinar, pode transmitir erradamente o conteúdo aos alunos afetando negativamente o processo de assimilação e aprendizagem da matéria. Portanto, o processo de ensino começa necessariamente com o entendimento do professor sobre o que deve ser ensinado em termos de conteúdos, seguindo, a posterior sobre o modo como vai ser ensinado. Assim, consideramos que estas duas componentes devem ser combinadas, devendo no entanto, caminhar sempre juntas.

O conhecimento pedagógico também mereceu destaque por parte dos nossos entrevistados na medida em que consideraram ser fundamental o conhecimento pedagógico dado que é a partir dele que o professor adquire ferramentas para poder orientar o processo de ensino e aprendizagem. Este reconhecimento da componente pedagógica para o exercício da profissão docente constitui uma mais-valia no processo de ensino, na medida em que mudou a forma de pensar sobre os elementos necessários para a docência no ensino superior. De facto, havia uma opinião segundo a qual, para ensinar no ensino superior bastava apenas ter uma formação científica na área em que se leciona, daí que consideramos pertinente interpelar esta nova visão dos professores sobre o ensino superior. Neste aspeto, é pertinente o juízo de Perrenoud (1999) quando afirma que “as competências profissionais situam-se claramente para além do domínio académico dos saberes a ensinar, que elas abarquem sua transposição didática em classe, a organização do trabalho de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino” (p. 9).

6. Conclusão

A percepção dos nossos entrevistados relativamente ao programa de formação pedagógica desenvolvido na Faculdade de Educação e Comunicação, tornou possível aferir que as formações levadas a cabo proporcionaram aos docentes competências pedagógicas para orientar adequadamente o processo de ensino, tendo contribuído de forma significativa para a eficácia da ação docente na medida em que potenciaram aos professores conhecimentos em matéria de acompanhamento de estudantes, avaliação e em metodologias de ensino que promovem a apropriação do saber pelo aluno.

Por outro lado, as temáticas desenvolvidas nas formações propiciaram o desenvolvimento das competências nos professores dado que consideraram relevantes para o exercício da profissão docente, tendo sido enfatizado a componente de avaliação formativa como fundamental no processo de ensino aprendizagem, pelo facto desta modalidade de avaliação estar ao serviço das aprendizagens dos alunos.

Foi possível também perceber que o conhecimento pedagógico tem vindo a ser valorizado por parte dos nossos entrevistados na medida em que consideraram ser uma componente fundamental que permite o professor orientar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem. Este reconhecimento da componente pedagógica para o exercício da profissão docente constitui uma mais-valia no processo de ensino, na medida em que mudou a forma de pensar sobre os elementos necessários para a docência no ensino superior. Por outro lado, a valorização da componente pedagógica permitira revolucionar as metodologias de ensino usadas no ensino superior.

Partindo das constatações apresentadas, parece-nos possível concluir que o programa de formação terá sido produtivo sendo por isso percebida esta formação como tendo contribuído para a promoção de melhorias significativas de aprendizagem dos alunos, assim como para o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que contribuíram para uma forma de trabalhar diferente por parte dos professores.

7. Referências bibliográficas

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alves, J.M. (2006). *O efeito professor e as pedagogias mais eficazes*. Recuperado em <http://terrear.blogspot.pt/2006/12/o-efeito-professor-e-as-pedagogias.html>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora
- Bordenave, J.D. & Perreira, A. M. (2015). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (33ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Day (2001). *Desenvolvimento profissional de professor. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ferreira, C.A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação das práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gil, A. (2007). *Metodologia do ensino superior* (4.ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Guerra, M. Á. S. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Espanha: Universidade de Málaga
- Guijarro, E. & Velazquez, B. (2007). *Metodos de investigacion en educacion social*. Madrid, Espanha: Uned.
- Luck, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba, Brasil: Positivo
- Machado, H. & Pinto, J. (2014). *Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens*. Atas do VI Encontro CIED-I Entronco Internacional de Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e riscos, pp.317-331.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Revista de ciências da educação, 8, 7-22. Recuperado em https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1.
- Morales, P. (2003). *Avaliação escolar. O que é, como se faz*. São Paulo, Brasil: Loyola

- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, França: Oecd.
- Pacheco, J. A. (1994). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Revista brasileira de Educação, 12 (5-21).
- Rangel, J. V. (2013). *Efeito escola e efeito professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar*. Dissertação do mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Brasil.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12 (34), 95. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>.
- Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje?- A profissionalidade docente. *Revista da ESES*, 9, 79-87.
- Roldão, M.C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira da educação*, 34, 94-103.
- Sant'Ana, I. M. (1999). *Por que avaliar? Como avaliar?* (4ª. ed). São Paulo, Brasil: Vozes.
- Sant'Anna, I. M. & Menegolla, M. (2013). *Didática: Aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Shulman, L. (1986). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Maura Juçá Manoel¹, Ilídia Cabral²

maurajm@hotmail.com, icabral@porto.ucp.pt

¹ Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica de Moçambique

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

O presente artigo enquadra-se no eixo temático da formação e desenvolvimento profissional, com enfoque na formação em contexto de trabalho. Parte do pressuposto de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para formar o docente, e que é no ambiente escolar, no exercício da profissão, que o professor se desenvolve profissionalmente através da reflexão constante sobre a prática e da colaboração com outros professores. O estudo aborda o tema do desenvolvimento profissional do professor primário, assunto que é analisado através da sua relação com a atividade de formação contínua em Moçambique denominada “Jornadas Pedagógicas”. O objetivo deste estudo é o de analisar as Jornadas Pedagógicas e a sua eficácia para o desenvolvimento profissional docente na perceção dos diretores adjuntos pedagógicos e dos professores primários do primeiro ciclo, em duas escolas primárias completas da Beira, Moçambique. Dessa forma, o objeto concreto da pesquisa são as Jornadas Pedagógicas, legisladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH) e criadas no âmbito da formação contínua dos professores primários, particularmente para professores que ensinam as duas classes iniciais. Para a recolha de dados, além de uma pesquisa documental junto da Direção Provincial de Educação de Sofala (DPES), foram

aplicados questionários aos professores primários do primeiro ciclo, bem como entrevistas semiestruturadas. Os diretores adjuntos pedagógicos foram, também, entrevistados, por participarem ativamente do processo de formação contínua dentro da escola. Procedeu-se, ainda, à observação de reuniões das Jornadas Pedagógicas e à dinamização de grupos de discussão focalizada. Os resultados apontam para a tendência, por parte dos diretores adjuntos pedagógicos e dos professores primários que participam efetivamente da atividade, para acreditarem na necessidade da formação contínua e valorizarem as Jornadas Pedagógicas. No entanto, estes entendem que esta atividade ainda apresenta limitações na sua execução no que tange aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor, havendo margens significativas para melhoria.

Palavras-chave: Formação Contínua, Desenvolvimento Profissional, Jornadas Pedagógicas.

1. Introdução

Para combater o problema das turmas numerosas e os baixos índices de aproveitamento dos alunos do ensino primário, especialmente no que respeita aos aspectos relacionados a oralidade, leitura e escrita, o Ministério da Educação de Moçambique criou, em 2008, a atividade denominada Jornadas Pedagógicas. Esta decisão foi tomada no âmbito da formação contínua do professor, tema que vem ganhando visibilidade nos fóruns das políticas educativas, bem como relevo nos meios académicos. Por se entender a importância da formação do professor durante o exercício da sua profissão, elegeram-se as Jornadas Pedagógicas como foco deste estudo. O propósito da pesquisa foi o de analisar as potencialidades e as limitações das Jornadas Pedagógicas no que respeita aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor. A investigação foi desenvolvida em duas escolas primárias na cidade da Beira, em Moçambique.

O pressuposto deste estudo é o de que o professor é um agente da sua própria formação e que a escola, como o local de exercício da sua profissão, é o espaço mais adequado para as atividades de formação contínua, as quais, se bem planificadas e desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e colaborativa, podem promover o desenvolvimento profissional docente.

Como ponto de partida, este artigo advoga que o conceito de formação contínua não se deve limitar aos cursos ministrados nas instituições oficiais de formação nem em

palestras e seminários de aperfeiçoamento pedagógico que, de um modo geral, são concebidos e dirigidos pelas estruturas do Ministério da Educação. Pelo contrário, é fundamental que se criem atividades no próprio contexto de trabalho, que gerem aprendizagem entre os docentes, sem depender de eventos esporádicos promovidos externamente.

2. Breve enquadramento teórico-conceptual

Este artigo defende a ideia de que é no exercício da sua profissão que o professor solidifica as suas teorias educacionais, as modifica, ou ainda, lhes atribui novos significados. Ou seja, à medida que o professor ensina, ele continua a aprender, pois o trabalho é fonte permanente de aprendizagem.

Para que haja êxito na formação contínua e ela produza verdadeiramente o desenvolvimento profissional dos professores, é fundamental que essa formação seja levada a cabo pelos próprios professores, como agentes ativos no processo, que seja desenvolvida dentro da escola, e que seja uma formação alicerçada numa perspectiva reflexiva e colaborativa.

2.1. O professor como agente da sua formação

Este artigo parte do pressuposto de que o professor é um sujeito em constante formação e que, por isso mesmo, é preciso dar-lhe o direito de participar ativamente na construção do seu saber, o que não acontece sem que haja reflexão. Neste contexto, é pertinente a afirmação de Führ (2015, p. 26) que diz que *“é na escola, à medida que o professor trabalha, que se pode perceber que o professor é uma pessoa em evolução”*.

Existe um elemento de “interformação” no processo da formação contínua, uma vez que ela ocorre através das relações interpessoais, como Garcia (1999) salienta. Porém, não se pode perder de vista a auto formação, uma vez que ela depende, em grande parte, do próprio sujeito. O professor precisa de querer aprender, estar motivado para tal, e de procurar autonomamente meios para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Formação de professores em contexto escolar

A formação dos docentes não se restringe à formação inicial, mas é um processo que se prolonga durante o exercício da sua carreira. Deste modo, à medida que o professor ensina, continua a aprender. Os programas de formação contínua são, portanto, essenciais para o desenvolvimento do professor. Entretanto, o que se verifica é que as atividades de formação contínua levadas a cabo pelo Ministério da Educação de Moçambique e pelos seus parceiros, apesar de terem o seu valor e de sempre produzirem novos conhecimentos, muitas vezes atendem mais às necessidades do sistema, distanciando-se da realidade da escola e das necessidades reais dos professores. As iniciativas que se têm mostrado mais eficazes são aquelas que são desenvolvidas no contexto escolar, local do exercício da profissão.

Portanto, este artigo defende que a escola é um espaço de aprendizagem da profissão, pois é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências para ensinar. É na experiência diária que os conhecimentos prévios adquiridos através da formação inicial são questionados, reestruturados, ou muitas vezes modificados (Libâneo, 2015).

Nesta mesma vertente, Führ (2015) afirma que quando a escola se torna um espaço de formação, isso possibilita a criação de redes de conhecimento entre os docentes, com oportunidade de troca de experiências vividas e conseqüentemente, isso “favorece o desenvolvimento de competências profissionais e a partir da prática, através da prática e para a prática” (p.25).

É à medida que surgem dificuldades no exercício da profissão que o professor, na procura de soluções, normalmente busca orientações de outros docentes mais experientes do que ele. São estas dificuldades, que se configuram, muitas das vezes, como um aparente incómodo, que podem impulsionar o professor a realizar novas aprendizagens. Neste cenário, a escola transforma-se num espaço de formação. É no recinto escolar que melhor se pode operacionalizar a articulação entre a teoria e a prática, partindo de um constante questionamento do professor sobre a sua própria atuação. Deste modo, a escola torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional.

2.3. A formação de professores e o trabalho colaborativo

Considerando que a escola é composta por uma rede de interações, partilhamos do pensamento de Führt (2015) que descreve a escola como um “lugar privilegiado para a formação docente, onde a formação do conhecimento se constrói na interação com o outro” (p. 26).

Portanto, a colaboração entre os professores é vista como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente.

Isto implica que os professores podem aprender a ser profissionais melhores através da interação com outros colegas. Entretanto, embora pareça unânime entre vários autores a necessidade da colaboração entre os docentes, convém salientar que o desenvolvimento de uma cultura de colaboração nas escolas se constitui como um desafio. O discurso tendencialmente assumido da necessidade de desenvolver modos de trabalho docente mais colaborativos, muitas vezes encontra resistências na sua implementação. Isto porque, conforme as palavras de Alarcão & Canha (2013,p. 48):

A colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. 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.

Além disso, a criação de uma cultura de colaboração é um desafio, porque se contrapõe ao individualismo que impera em muitos contextos educativos. Imbernón (2009) denuncia que na maior parte das escolas, o que predomina é uma “cultura individualista, uma cultura de isolamento, que propicia mais inconvenientes do que vantagens” (p. 58).

No presente estudo, advoga-se que a colaboração entre pares é um processo imprescindível na formação e na profissionalização docentes, ocorrendo através da relação com outros professores (Alarcão & Canha, 2013; Imbernón, 2009 & Roldão,2000).

A colaboração entre professores pode assumir uma multiplicidade de formas e rótulos. Pretorius (2006) menciona alguns exemplos de atividades colaborativas, tais como: “equipas de assistência a professores” ou “colaboração em pares” ou “ensino

em equipas” (p. 138). O mesmo autor destaca a importância da colaboração e afirma que essas atividades são aliadas do desenvolvimento profissional, apontando várias vantagens das atividades de colaboração no recinto escolar, entre elas:

os professores se sentem mais seguros e mais livres para fazerem experiências uma vez que o sucesso ou o fracasso é dividido com o grupo; a autoestima dos professores aumenta; os professores estão envolvidos numa situação de aprendizagem diária enquanto partilham ideias, experiências, e métodos bem-sucedidos dos outros, e avaliam a abordagem dos outros e finalmente os alunos colhem os benefícios da melhoria das capacidades de ensino dos professores (p. 138).

Deste modo, é no exercício da profissão, através do intercâmbio de experiências e da confrontação com as vivências com os colegas, que algumas das teorias aprendidas na formação inicial começam a ser questionadas ou solidificadas, gerando, assim, o desenvolvimento profissional do professor.

2.4. A formação de professores e a reflexão sobre a prática

Um outro aspecto igualmente importante é a reflexão sobre a prática educativa.

Na base do conceito de professor reflexivo encontra-se o pressuposto de que o professor é um profissional em constante formação, alguém que tem o direito (e o dever) de construir o seu saber.

Entre outros estudos sobre este tema, encontra-se a contribuição de Schön (2000), que formulou a sua teoria sobre o professor reflexivo em torno de três aspectos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O referido autor distingue reflexão na ação e sobre a ação, ao dizer que na primeira, o professor reflete durante a ação, como se estabelecesse um diálogo com a própria situação, sem intervir naquele instante. Por outro lado, a reflexão sobre a ação ocorre depois desta, quando o docente reconstrói mentalmente a ação com o propósito de analisá-la. A terceira etapa, que se refere à reflexão sobre a reflexão na ação, foi sumariada por Alarcão (1996, p.17) como uma fase essencial, pois ultrapassa as duas anteriores, sendo quando o profissional progride. A mesma autora (ibid.) sublinha que o ato de refletir sobre a reflexão é o que vai permitir ao professor determinar as suas ações futuras e compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções.

Deste modo, corroborando a perspectiva de Schön (2000), o desenvolvimento profissional dos professores apresenta-se como um processo contínuo, baseado numa reflexão sistemática, inserida num contexto educativo concreto. À medida que o professor procura soluções para resolver situações pontuais no processo de ensino e aprendizagem e implementa as suas ações, o professor reflete. E é esse processo reflexivo que lhe permite um refazer constante da sua prática e das teorias educacionais que subjazem na sua mente.

O que se conclui até aqui é que a experiência profissional é um espaço de construção de novos saberes. Nele, o professor expõe-se, deixa claros os seus conhecimentos, as suas limitações e as suas dificuldades. Nas palavras de Führ (2015), o professor mostra *“a sua realidade, sem maquiagem, sem máscaras e, então através dessa troca ocorre uma ressignificação do saber docente”* (p.20).

Portanto, para que haja desenvolvimento profissional, o docente precisa de assumir uma postura cada vez mais ativa como agente da sua própria formação, devendo cultivar dentro da escola aspectos que favoreçam uma cultura organizacional de reflexão e colaboração entre os docentes.

3. Enquadramento e caracterização do objeto do estudo

Para refletir sobre o tema da formação contínua, o contexto escolhido foi o ensino primário na cidade da Beira, em Moçambique. O ensino em Moçambique foi nacionalizado em 1975, através do decreto 12/75, mas só foi elaborada uma lei da educação concretamente em 1983, sob a designação de Sistema Nacional de Educação (SNE), a qual foi revista no ano de 1992 (Golias, 1993, p.9).

Três anos após a revisão do SNE, Moçambique aprovou a Resolução 8/95 de 22 agosto/1995, que se referia à formação inicial e continuada de professores. Entretanto, cabe ressaltar que atualmente ainda faltam políticas educacionais que garantam a sua implementação de forma efetiva.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006) afirma que, embora tenham sido criados programas de aperfeiçoamento de professores em serviço, a sua cobertura foi limitada. O referido plano reconhece que as condições nas escolas tenham impedido a aplicação de novas estratégias de ensino e cita a questão das turmas numerosas, com mais de oitenta alunos. Admitem-se, assim, as fragilidades

do ensino primário e a pertinência da formação contínua. O documento descreve: *“há professores que não dominam as suas disciplinas, faltam-lhes a capacidade para assegurarem uma aprendizagem efetiva, e estes fatores são agravados pelas exigências que o novo currículo coloca aos alunos e professores, e por uma relativa fraca monitoria e avaliação na escola”*. (MINED, 2006, p.29).

Face a esta situação, o Ministério da Educação criou um conjunto de iniciativas com vista a propiciar uma formação contínua de professores do ensino básico. De todas as atividades elencadas, este estudo elegeu as Jornadas Pedagógicas como objeto de investigação. Foi precisamente em agosto de 2008 que o Ministério da Educação, no seu IV Conselho Coordenador, deliberou a realização de Jornadas Pedagógicas como uma forma de contribuir para a melhoria das aprendizagens. Foram as dificuldades dos estudantes do ensino básico na leitura e escrita que levaram a uma recomendação aos órgãos da educação para que se multiplicassem os esforços, em todo o território nacional, disseminando estratégias eficazes no domínio de ensino da leitura e escrita iniciais.

É neste contexto que surge este estudo, que procura refletir sobre o seu funcionamento e impactos das Jornadas Pedagógicas, na perspectiva dos próprios docentes.

4. Metodologia

O objetivo que norteou este estudo foi o de analisar as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional docente, na perceção dos professores primários da Beira, Moçambique.

Com base nesse objetivo, o que se procurou foi, de forma mais específica, identificar a natureza das atividades desenvolvidas e analisar as opiniões dos professores sobre a pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional do professor. Essa reflexão foi estruturada através de cinco questões orientadoras:

Qual a natureza das atividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas?

Que necessidades de formação são identificadas pelos diretores adjuntos pedagógicos e professores, com vista ao desenvolvimento profissional efetivo dos docentes?

Qual a percepção dos diretores adjuntos pedagógicos e professores sobre a eficácia das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores primários?

Que percepções têm os diretores adjuntos pedagógicos e os professores sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas na melhoria da qualidade das práticas de ensino/aprendizagem?

Como se pode otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores primários?

Tendo em conta as características do objeto de investigação, e para que se pudesse interpretar as percepções dos professores e atribuir significados aos seus modos de olhar o processo da sua própria formação, optou-se por uma abordagem eminentemente qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Deste modo, foram escolhidas de forma aleatória duas escolas primárias da cidade da Beira, de dimensões diferentes, e recolhidas as percepções dos professores primários do primeiro ciclo.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à aplicação de questionários e à entrevista semiestruturada, grupos de discussão focalizada, análise documental e observação. Na primeira etapa, todos os professores que ensinam o primeiro ciclo foram inquiridos através de questionário e na segunda, foram selecionados para entrevista apenas três professores de cada escola, para o aprofundamento de algumas questões. Os grupos de discussão focalizada realizaram-se num ambiente aberto, para que os professores participassem livres de constrangimentos num debate sobre a questão em estudo. Foi ainda realizada uma visita à Direção Provincial de Educação de Sofala (DPES) para recolha de documentos relativos às Jornadas Pedagógicas. Os participantes neste estudo totalizaram os vinte e dois professores e dois diretores adjuntos pedagógicos (quinze professores da escola A e sete da escola B, designação adotada para preservar o seu anonimato).

5. Apresentação dos resultados

Para favorecer a compreensão das respostas apresenta-se um breve resumo do perfil dos participantes no estudo. O grupo foi formado por dois diretores pedagógicos e vinte e dois professores primários. Os docentes foram quinze da escola A e sete da escola B. Entre estes, vinte são do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino. Entre os vinte e dois participantes, treze professores têm trinta a quarenta anos de idade. Percebe-se uma pequena diferença no que concerne ao tempo de serviço entre as duas escolas. Enquanto a escola A tem onze professores com mais de dez anos de serviço, e entre eles, dois com mais de trinta anos de docência, na escola B, entre os sete professores participantes, apenas um tem mais de trinta anos e os demais, têm menos de dez anos de carreira. Comparativamente, o que se percebe é que a escola B tem professores mais jovens e menos experientes do que os da Escola A.

No que se refere à formação inicial, a maioria dos professores das duas escolas fez o Curso de Formação de Professores Primários, num total de vinte e um docentes, com a exceção de apenas um docente da escola B. O tempo de duração do curso inicial variou entre um e dois anos.

Quanto ao perfil dos diretores adjuntos pedagógicos, ambos são do sexo masculino, com idade compreendida entre os trinta e os quarenta anos. Nenhum dos dois recebeu formação específica para ser diretor pedagógico, tendo feito somente o curso de formação de professores, do qual constam disciplinas relacionadas com a gestão escolar.

O estudo procurou, através dos diversos instrumentos de recolha de dados, compreender a percepção dos professores e diretores pedagógicos no que respeita respeito às Jornadas Pedagógicas.

Os participantes foram interrogados sobre a importância das Jornadas Pedagógicas e os dados mostraram que os professores e os diretores de ambos os grupos afirmam a sua importância. Também quando foram interrogados sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas no desempenho como professor e, conseqüentemente, no aproveitamento dos alunos, os resultados mostraram-se muito favoráveis.

Embora as Jornadas Pedagógicas pareçam ser perçecionadas pelos professores como algo que contribui para o seu desenvolvimento profissional, no que toca a

perguntas relacionadas com a motivação e frequência de participação na atividade, os dados parecem mostrar uma certa incongruência.

Ao serem interrogados sobre a importância da atividade, entre os vinte e dois professores, apenas um disse que participa porque é obrigatório. Os demais vinte e um afirmaram participar por ser do seu interesse. No entanto, como pode ser visto no gráfico 1, embora reconheçam a importância das Jornadas, alguns professores participantes responderam que participam “às vezes”, “quando podem”, o que leva a crer que não entendem esta atividade como uma prioridade.



Figura 1: Regularidade da participação nas Jornadas Pedagógicas

Diante da pergunta: “Como avalia o nível de motivação dos professores em geral para participarem das Jornadas Pedagógicas? E a sua motivação em particular?” as entrevistas realizadas com seis professores revelaram percepções antagónicas: para alguns a motivação é alta e para outros, baixa.

Na Escola A nenhuma resposta indicou “motivação alta”. Quando muito, média e maioritariamente baixa. Os dados indiciam um certo descontentamento por parte dos professores. Um dos entrevistados usou a expressão “peso” para se referir às Jornadas Pedagógicas.

Outro aspecto que o estudo procurou identificar diz respeito à opinião dos participantes sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas no desempenho do professor, bem como no aproveitamento dos alunos.

As respostas dos participantes, tanto através dos questionários, como das entrevistas, revelam a crença de que as Jornadas Pedagógicas são importantes e que essa atividade contribui para o desenvolvimento profissional.

Contudo, apesar de um discurso tendencialmente positivo sobre as Jornadas e sobre os seus impactos nas aprendizagens dos alunos, os dados recolhidos mostram que o aproveitamento dos alunos das classes iniciais é baixo.

Isso pode ser comprovado através dos dados encontrados no relatório denominado “Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços” (IPS), apresentado pelo Ministério da Educação em Moçambique, que apresenta uma perspectiva comparativa entre vários países africanos em relação ao aproveitamento do aluno no ensino básico.

Tabela 1: Índice de aproveitamento dos alunos comparados com outros países africanos

Pontuação	Moçambique 2014	Quênia 2012	Uganda 2013	Nigéria 2013	Togo 2013
Pontuação 0-100 (língua e matemática)	24	71	53	45	45
Pontuação em língua	23	80	53	46	45
Pontuação em matemática	26	61	58	40	44

Assim sendo, não foi possível comprovar que as Jornadas Pedagógicas contribuam, efetivamente, para a melhoria das práticas docentes e, conseqüente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O estudo procurou avaliar, ainda, a opinião dos professores e dos diretores pedagógicos a respeito de outras duas vertentes: o nível de colaboração entre pares e a reflexão sobre a prática.

Os resultados mostraram que, apesar de os sujeitos da investigação afirmarem que há colaboração, esta é de pouca intensidade, essencialmente circunscrita à planificação em conjunto.

No que se refere à reflexão sobre a prática, trata-se de um assunto que não surgiu espontaneamente durante a recolha de dados e durante as observações das Jornadas Pedagógicas. Para além disso, foi possível observar “Jornadas” que

consistiram em reuniões de caráter muito informativo, sem qualquer atividade de cunho pedagógico.

Apesar de a maioria dos participantes afirmar que as Jornadas são eficazes para o seu desenvolvimento profissional, nem todos se encontram satisfeitos com as estratégias utilizadas.

Diante da questão sobre a eficácia das estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas, os resultados mostraram que, apesar dos discursos elogiosos, um número bem expressivo de professores não está satisfeito com a estratégia das Jornadas Pedagógicas.

Tabela 2: Satisfação dos docentes quanto às estratégias das Jornadas Pedagógicas

Escolas	Sim	Não
Escola A	10	5
Escola B	4	3

Finalmente, o último bloco de questionamentos que a pesquisa incluiu refere-se aos pontos positivos e negativos e às sugestões dos participantes para que as Jornadas Pedagógicas pudessem tornar-se mais eficazes.

Os participantes sublinharam como pontos positivos das Jornadas Pedagógicas a melhoria da ação pedagógica e o favorecimento de colaboração entre os docentes. Mas, por outro lado, elencaram vários pontos negativos, entre eles: a ausência de compensação financeira pela participação, a fraca participação, conteúdos e estratégias não adequados às necessidades, funcionamento durante a semana e em horário de aulas, e o tempo insuficiente alocado às Jornadas.

Em consonância com essas limitações mencionadas pelos participantes, foram indicadas várias sugestões para que estas se tornassem mais eficazes, entre elas: que houvesse uma compensação financeira (como ocorria no início por ocasião da implantação das Jornadas Pedagógicas), que houvesse mais empenho dos professores, que fosse dedicado mais tempo à atividade, que os conteúdos tratados nas reuniões fossem mais contextualizados e adequados às necessidades da escola,

que houvesse uma melhor seleção das estratégias utilizadas e, finalmente, que houvesse mais formação dos professores em relação às Jornadas Pedagógicas.

Portanto, parece ficar evidente que, apesar de um discurso tendencialmente positivo sobre as Jornadas Pedagógicas, os participantes ainda percebem muitas limitações, havendo margens significativas para a sua melhoria no que concerne aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor.

6. Síntese Interpretativa e Conclusiva

No final deste estudo podemos concluir que:

Os modelos de formação contínua que prevalecem em Moçambique parecem aproximar-se mais de um Paradigma Tradicional de desenvolvimento profissional.

Os participantes demonstram ter uma compreensão difusa dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional.

Embora os resultados apontem para uma aparente satisfação com as Jornadas Pedagógicas, não foi possível identificar o impacto das mesmas na melhoria do desempenho dos docentes, na melhoria no aproveitamento dos alunos e no desenvolvimento profissional docente.

Portanto, em termos de implicações para a prática, destacam-se cinco aspectos fundamentais que seria importante implementar:

Aproximar os modelos de formação contínua em Moçambique de um paradigma mais centrado na reflexão-ação e na aprendizagem entre pares;

Proceder a uma resignificação dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional junto dos docentes;

Resgatar a ideia da escola como sendo o local mais adequado para o desenvolvimento profissional docente;

Promover a colaboração entre os docentes, com vista à criação de comunidades profissionais de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e organizacional;

Criar estratégias de desenvolvimento profissional que fomentem a adoção de uma atitude reflexiva na e sobre a prática.

De forma mais concreta, este estudo aponta para a necessidade de uma reflexão-ação em três níveis: ao nível macro, que inclui o MINEDH, DPES e outros *policy makers* educacionais, ao nível meso, que é o das organizações escolares, e ao nível micro, que se refere à ação dos professores.

Ao nível Macro, parece ser recomendável:

Continuar a apostar na formação inicial dos professores primários e valorizar a formação contínua, com vista ao desenvolvimento profissional;

Melhorar os referenciais e práticas de avaliação das Jornadas Pedagógicas, de modo a ser possível avaliar os seus reais impactos na melhoria do ensino e das aprendizagens;

Rever os cursos de formação inicial de professores, com vista ao aprofundamento de conceitos básicos, tais como, formação contínua e desenvolvimento profissional, pois são essenciais para o exercício da função docente.

Ao nível meso, das organizações escolares, recomenda-se:

Repensar a forma de organização do trabalho dos docentes, libertando-os de tarefas pedagogicamente inconsequentes e alocando tempo específico no seu horário de trabalho para uma ação educativa colaborativa e reflexiva sistemática, que possa conduzir, efetivamente, ao seu desenvolvimento profissional;

Que o Diretor Pedagógico assuma um papel mais proativo quanto às Jornadas Pedagógicas, tornando-se um mobilizador interno de práticas colaborativas e reflexivas dentro do recinto escolar.

Ao nível Micro, da ação dos professores, é recomendável que estes:

Assumam a responsabilidade pela sua auto formação, ou seja, o professor precisa de ter uma postura de aprendiz, de agente da sua própria formação, e aprender através dos seus próprios erros e das suas dificuldades enfrentadas no quotidiano escolar;

Adotem modos de trabalho mais colaborativos e promotores de uma reflexão conjunta e sistemática na e sobre a prática, que permitam uma aprendizagem eficaz entre pares, conducente à melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos.

Finalmente, ao concluir este estudo, tornou-se evidente que a formação de professores é um tema muito rico, havendo várias possibilidades para o seu aprofundamento. Diante da relevância do assunto sugere-se que outras pesquisas sejam levadas a cabo nessa direção, especialmente no que respeita à formação em exercício e ao desenvolvimento profissional do professor.

7. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Führ, R. C. (2015). *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. Curitiba, Brasil: Appris.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professor: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Golias M. (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Governo de Moçambique. (2015). *Plano Quinquenal do Governo moçambicano para (2015-2019)*. Recuperado em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado, novas tendências*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). *Organização e gestão da escola, teoria e prática*. (6ª.ed.). São Paulo, Brasil: Heccus.
- Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura*. Relatório do sector da educação. Recuperado em <http://www.mined.gov.mz/Pages/Home.aspx>.

- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores, Em Nóvoa, A. (Coord.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp.15-38.
- Pretorius, F. (2006). Parcerias na Educação. In Lemmer (Ed.), *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. (132-151). Maputo, Moçambique: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro/ CIFOP.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

