

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

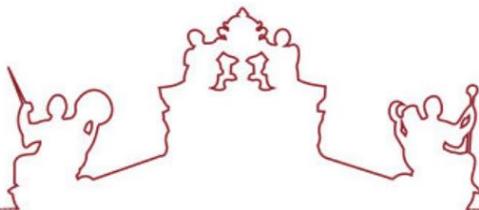
**Desafios da Educação Contemporânea em Angola.
Perceções de Professores do Ensino Superior Público**

Ricardo Cauica Ferreira

Orientador(es) | Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora 2020





Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

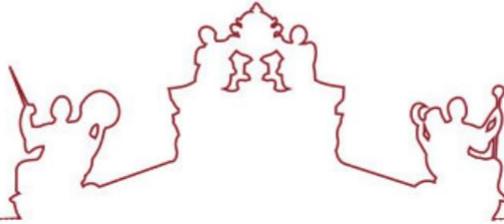
**Desafios da Educação Contemporânea em Angola.
Perceções de Professores do Ensino Superior Público**

Ricardo Cauica Ferreira

Orientador(es) | Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora 2020





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

- Presidente | José Carlos Bravo Nico (Universidade de Évora)
- Vogais | Helena Luísa Martins Quintas (Universidade do Algarve)
 - | Jorge Manuel Bento Pinto (Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação de Setúbal)
 - | José Carlos Bernardino Carvalho Morgado (Universidade do Minho)
 - | Luís Miguel dos Santos Sebastião (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Isabel José Botas Bruno Fialho (Universidade de Évora)

Évora 2020



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/29252/2017.



Dedicatória

Aos meus filhos, minha esposa, meus pais e irmãos.

Agradecimentos

A **Deus**, pelo dom da vida, da sabedoria, da clarividência, das bênçãos, da proteção e da iluminação.

À Professora Doutora **Isabel José Botas Bruno Fialho**, minha orientadora, pela clarividência e oportunidade dada em participar deste projeto, pelas riquíssimas orientações e confiança demonstrada que permitiram materializar este estudo.

À Professora Doutora **Elisa Chaleta**, com a sua simpatia indescritível, permeada e pronta disponibilidade, com as suas ideias, fomos longe.

Aos Gestores e Professores da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, do Instituto Superior de Ciência da Educação da Huíla e a Escola de Magistério do Dundo, pelo apoio e por ter viabilizado as nossas múltiplas ausências do local de trabalho.

Aos meus filhos “Nataniel, Riana, Analdeth, Magno e Nadir”, minha esposa “Ana Chijica Mbaca”, minha mãe “Rosalina Muta” e meus irmãos “Terça, Chassuma, Benvinda, Salvador, Fermino e Leonardo” por compreenderem as minhas frequentes ausências no âmbito deste projeto.

Aos meus professores do Doutoramento em Ciências da Educação, pelos ricos conhecimentos transmitidos e pelo encorajamento.

Aos meus amigos, colegas e todos os que tornaram possível a concretização deste projeto, criticando, apoiando e incentivando, para que a sua finalização fosse possível,

o meu muito obrigado.

Resumo

A contemporaneidade educativa tem sido marcada por vários desafios, devido às exigências que surgem um pouco por todo o mundo no sentido de construir uma educação de qualidade como alicerce para o bem-estar de todos. Fruto destas exigências mundiais, em Angola tem surgido uma pressão social com vista a se estar alinhada com os países mais desenvolvidos no âmbito educativo.

Assim, o executivo angolano, o sistema educativo, os professores e as organizações profissionais deste ramo precisam articular narrativas para o desenvolvimento e partilha de um processo de ensino de qualidade. Neste sentido, os professores precisam estar na dianteira, assumindo a responsabilidade de promover um processo de ensino e aprendizagem que envolva todos, partilhando um compromisso comum, com o aluno, a família, a comunidade e o mundo em geral.

Face ao exposto, pretendemos identificar as perceções e lógicas de ação de professores do ensino superior público na resposta aos desafios da educação contemporânea que se apresentam no seu contexto pessoal, profissional e organizacional para a prestação de um serviço docente de qualidade.

No estudo empírico, cuja abordagem foi predominantemente quantitativa, com suporte no inquérito por questionário, embora tenham sido recolhidos alguns dados qualitativos complementares, através da análise documental, trabalhamos com 287 professores de duas Instituições de Ensino Superior Públicas angolanas.

Os resultados obtidos revelaram um/a posicionamento/perspetiva concordante sobre a grande maioria dos fatores tidos como desafiantes à ação educativa do professor na atualidade, para atender aos pressupostos da educação do século XXI, pois estes elementos se incorporados no trabalho docente ajudam a melhorar o seu desenvolvimento pessoal, profissional, organizacional e potenciar as aprendizagens dos alunos.

Assim, identificadas as perceções inerentes aos desafios da educação contemporânea, concluímos que, na visão dos inquiridos, as lógicas de ação educativa dos professores deve ser regida por dinâmicas ou interações com outros atores do contexto organizacional envolvendo o seu universo cultural, para dar sentido às suas práticas educativas, criando

ambientes propícios de aprendizagem para todos, tendo como pressuposto o desenvolvimento do potencial de cada sujeito e contribuindo para o bem-estar comum.

PALAVRAS-CHAVE: educação contemporânea, percepções, lógicas de ação, professor, ensino superior, Angola.

Abstract

Challenges of contemporary education in Angola. Perceptions of public higher education teachers

Educational contemporaneity has been marked by many challenges, due to the demands that arise a bit all over the world in the sense that to build a quality education as a foundation for the welfare of all. As a result of these global demands, in Angola there has been social pressure to be aligned with the most developed countries in the educational field.

Therefore, the Angolan executive, the education system, the teachers and the professional organizations of this branch need to articulate narratives for the development and apportionment of a quality teaching process. In this case, teachers need to be in forefront, taking responsibility for promoting a teaching and learning process that engages everyone, dividing a common commitment with the pupils, family, community and the world at large.

Given the above, we intend to identify the perceptions and logic of action of teachers for public higher education in response to the challenges of contemporary education that present themselves in their personal, professional and organizational context to provide a quality teaching service.

In the empirical study, whose approach was predominantly quantitative, supported inquiry by questionnaire, although some complementary qualitative data were collected through documentary analysis, we worked with 287 teachers from two Angolan Public Higher Education Institutions.

The obtained results revealed a concordant position/perspective on the majority factors that considered as challenging the educative action of the teacher to attend the education assumptions of 21st century, because these elements, if incorporated into the teaching work help to improve their personal, professional, organizational development and enhance in learning of pupils.

Therefore, identifying the perceptions inherent to the challenges of contemporary education, we conclude that, in the view of respondents, the logic action of teachers of educational should be governed by dynamics or interactions with other actors of the organizational context involving their cultural universe, to make sense of their educational practices, creating good environments of learning for all, assuming the development of each subject's potential and contributing to the common welfare.

KEYWORDS: contemporary education, perceptions, action logics, teacher, higher education, Angola.

Abreviaturas

Art.º: Artigo

Cit.: Citado

cit. in: Citado por

DP: Desvio Padrão

Ed.: Editor

Eds.: Editores

Et al.: Quando mais de três autores partilham a responsabilidade de uma obra

Ibidem: Repetição da mesma citação

In: em; por

M: Média

N.º: Número

p.: Página

pp.: Páginas

s.d.: Sem data

Séc.: Século

Vol.: Volume

Vs.: Versus

(...): Toda a informação da fonte que seja omitida figura entre parênteses

Siglas e Acrónimos

ECDES:	Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior
ESP:	Ensino Superior Público
ESPLN:	Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte
IDEC:	Inventário dos Desafios da Educação Contemporânea
IES:	Instituições do Ensino Superior
IESP:	Instituições do Ensino Superior Públicas
ISCED:	Instituto Superior de Ciências da Educação (da Huíla)
LBSEE:	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
OCDE:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
SEE:	Sistema de Educação e Ensino
SI	Saberes Integradores
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice Geral

Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xi
Índice de apêndices.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
Contextualização do problema.....	2
Questão e objetivos da investigação	6
Organização do trabalho	8
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO, ESCOLA E CURRÍCULO: PERCURSOS E PERSPETIVAS	11
1.1. A educação no mundo atual.....	12
1.2. A escola do século XXI	16
1.2.1. A função da escola na sociedade contemporânea	21
1.2.2. A escola como um lugar interessante	23
1.3. O currículo como espaço de ensino	26
1.4. O currículo como espaço de aprendizagem e cultura	30
1.4.1. O currículo como espaço de aprendizagem.....	30
1.4.2. O currículo como espaço cultural.....	32
CAPÍTULO 2. O PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS, IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES	35
2.1. Os educadores no contexto atual: problemas e estratégias	36
2.2. A função do professor no séc. XXI.....	42
2.3. Os desafios da ação educativa do professor na atualidade	46
2.3.1. Formação contínua do docente e desenvolvimento profissional.....	52
2.3.2. Promoção da motivação dos alunos para o êxito na aprendizagem	57
2.3.3. Renovação de competências de ensino e de aprendizagem	61
2.3.4. Mobilização da tecnologia	67
2.3.5. Articulação entre o currículo e a tecnologia em tempos de cultura digital ...	73
2.3.6. Promoção de saberes integradores dos desafios sociais, culturais e profissionais	75
2.3.7. Promoção de uma educação para a inclusão social e para a diversidade	79
2.3.8. Promoção da educação para a cidadania crítica e participativa	82

2.3.9. Promoção da parceria com a família	86
2.3.10. Preparação para o processo produtivo e para a vida	91
CAPÍTULO 3. AÇÃO EDUCATIVA: ENQUADRAMENTO LEGAL NO	
CONTEXTO ANGOLANO	95
3.1. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino	96
3.2. Ação educativa: enquadramento normativo.....	98
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	105
4.1. A investigação em educação	107
4.2. Considerações metodológicas	111
4.3. Descrição do estudo	112
4.3.1. Objetivos da investigação.....	114
4.3.2. Questões de ética na investigação	115
4.4. Seleção das instituições.....	116
4.4.1. As duas instituições do ensino superior em análise	117
4.5. Técnicas de investigação e procedimentos de recolha de dados.....	119
4.5.1. Inquérito por questionário	121
4.5.1.3. Procedimentos de determinação da consistência interna	132
4.5.2. Análise documental	135
4.6. Procedimento de tratamento e análise de dados	137
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
.....	139
5.1. Caracterização dos participantes.....	140
5.1.1. Características pessoais e profissionais dos participantes.....	141
5.2. Apresentação e análise dos dados	144
5.2.1. Análise das dimensões A e B do IDEC (total dos itens do inventário inicial)	
.....	144
5.2.2. Correlações de Pearson entre as duas dimensões.....	146
5.2.3. Comparação das respostas com características pessoais e profissionais.....	150
5.3. Estudo de validade do constructo do Inventário dos Desafios da Educação	
Contemporânea – IDEC.....	155
5.4. Análise dos itens das dimensões A e B.....	158
5.4.1. Análise dos itens da dimensão A - “Desafios da Educação Contemporânea”	
.....	159

5.4.2. Análise dos itens da dimensão B – “Lógicas de ação”	163
5.4.3. Análise comparativa entre as dimensões A e B	165
5.5. Análise documental.....	168
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	170
6.1. Discussão dos resultados à luz dos objetivos da investigação.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
Considerações preliminares	198
Limitações do estudo	198
Mais-valias.....	199
Contributos para futuros estudos	199
Reflexões finais.....	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203
APÊNDICES	222

Índice de Figuras

Figura 1 - Oito competências para ensinar	65
Figura 2 - Integração das TIC na prática docente.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Dez domínios de competências profissionais para ensinar.....	63
Tabela 2 – Secções do questionário de inquérito	125
Tabela 3 – Inventário das questões por categoria e subcategorias	129
Tabela 4 – Características metrológicas dos itens da Dimensão A	133
Tabela 5 – Características metrológicas dos itens da Dimensão B	134
Tabela 6 – Síntese de dimensões para a análise de dados	138
Tabela 7 – Número de participantes inquiridos nas instituições de ensino superior públicas por sexo	141
Tabela 8 – Características pessoais e profissionais dos inquiridos	142
Tabela 9 – Codificação dos fatores da estrutura original do IDEC.....	144
Tabela 10 – Características metrológicas das escalas do IDEC	145
Tabela 11 – Correlação entre as diferentes dimensões do IDEC	146
Tabela 12 – Comparação das respostas por relação com a idade.....	150
Tabela 13 – Comparação das respostas por relação com o sexo	151
Tabela 14 – Comparação das respostas por relação com o grau académico	151
Tabela 15 – Comparação das respostas por relação com a área de formação	152
Tabela 16 – Comparação das respostas por relação com a instituição.....	152
Tabela 17 – Comparação das respostas por relação com o curso que leciona	153
Tabela 18 - Estrutura fatorial e consistência interna da dimensão A do IDEC - de Desafios da Educação Contemporânea.....	156
Tabela 19 – Estrutura fatorial e consistência interna da dimensão B do IDEC – Lógicas de Ação da Educação Contemporânea	157
Tabela 20 – Dados dos itens da dimensão A - “Desafios da Educação Contemporânea”	159
Tabela 21 - Dados dos itens da dimensão B – Lógicas de ação.....	163

Índice de apêndices

Apêndice 1 - Matriz do questionário de investigação: primeira versão	223
Apêndice 2 - Questionário de investigação IDEC: primeira versão.....	228
Apêndice 3 - Contacto com os órgãos de gestão dos estabelecimento de ensino superior públicas para aplicação do questionário	233
Apêndice 4 - Matriz do questionário: versão definitiva	235
Apêndice 5 - Questionário de investigação IDEC: segunda versão	240
Apêndice 6 - Itens do questionário IDEC reorganizados	245

INTRODUÇÃO

Introdução

Desde os tempos remotos até aos nossos dias, o mundo tem se caracterizado pela mudança contínua de paradigmas educativos.

A escola tradicional, a título de exemplo, considerava o aluno como o agente recetor, passivo ou “sem-luz”, ao passo que o professor era visto como detentor e transmissor do conhecimento. Já na escola contemporânea, o aluno busca constantemente a construção e o aperfeiçoamento do seu conhecimento num espaço onde o professor desempenha o papel de mediador desse processo, contribuindo para o êxito que se repercute no bem-estar do aluno.

Assim, o binómio Aprender e Ensinar vs. Ensinar e Aprender nos tempos contemporâneos é um desafio permanente com que os professores se debatem na sua ação educativa para a construção de um ambiente escolar onde seja crível fazer valer as dimensões da edificação e disseminação do conhecimento.

Nestes tempos, assiste-se a mudanças em diferentes campos da sociedade, incentivando que se faça revisões constantes de paradigmas quer na ciência, na tecnologia e no conhecimento, sugerindo ações e estratégias que permitam favorecer ou melhorar os processos de ensinar, aprender e coabitar.

Contextualização do problema

A problemática da ação ou prática educativa desenvolvida pelos professores assume uma notoriedade gigantesca na agenda da educação contemporânea como resultado da necessidade de se promover uma maior qualidade de ensino, o que exige dos principais atores desse processo um olhar crítico e consciente sobre o que, por que e como se ensina, vinculando estes aspetos aos pressupostos exigidos para a educação do século XXI.

Diante dessa tendência, aliada à convicção de que, sendo a educação um processo permanentemente desafiado por uma sociedade em transformação, a ação educativa torna-se ainda mais complexa, surgindo a necessidade de cada vez mais termos professores aptos para trabalhar na busca do desenvolvimento pleno do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania, procurando dessa forma interrogar o passado a partir de situações e/ou questões que nos inquietam no presente, para perspetivar o futuro.

Assim, quando nos referimos à educação contemporânea, consideramos um vasto rol de contextos e de aceções, entre as quais, o período intelectual que se seguiu à revolução francesa, o qual, historicamente, se impôs como marco da contemporaneidade¹.

Neste sentido, a escola contemporânea clama cada vez mais por uma sólida formação integral do indivíduo, fundamento indispensável para a compreensão do momento global atual, do mesmo modo os professores são desafiados cada dia a desenvolverem suas atividades de educação cumprindo com os pressupostos requeridos atualmente na sua ação educativa.

Imbuídos neste espírito, muitos investigadores e organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, preocupados com a educação no séc. XXI, investigam sobre os desafios que se colocam às instituições escolares e sua função na sociedade, a ação ou prática educativa, o papel do professor, a formação de valores e referenciais éticos, a investigação científica e a inovação, a criação e divulgação do conhecimento, a preparação da nova geração para a vida, de entre eles destacamos: Almeida, Gomes e Bracht (2008), Azevedo (2004), Branco (2015), Citelli (2010), Delors, et al., (2010), Drey e Brustolin (2012), Faustino (2014), Fiss, Taschetto e Silva (2014), Formosinho e Boavida (2002), Freire (2011), Gomes e Casagrande (2011), Gonçalves (2011) (2009), Morin (2000), Nicolini (2004), Nóvoa (2015), Perrenoud (2000), Kickbusch (2012), Peterossi e Meneses (2005), OECD (2007), Monção (2011), Romão (2005), Savater (2000), Saldanha (2008), Silva, et al., (2015), Silva (2014), (2016).

Deste modo, para responder aos novos panoramas, introduziram-se algumas inovações no processo educativo relativos aos pressupostos da educação contemporânea sobre a prática educativa do professor. Morin (2000), por exemplo, refere que para a ação educativa do séc. XXI é imprescindível a reflexão e valorização por parte do docente dos sete saberes que lhe são indispensáveis, a destacar: o conhecimento (não afastar o erro da aprendizagem mas integrá-lo para o conhecimento), o conhecimento pertinente (problemas-chave, informações-chave relativas ao mundo), ensinar a condição humana (primeiro objetivo da educação para o futuro), ensinar a identidade terrena (o precisar de ser sustentado), enfrentar as incertezas (a questão da ciência), ensinar a compreensão

¹ Acerca deste assunto ver Pressupostos teóricos da educação: algumas reflexões históricas, Revista Ibero-Americana de Estudos em educação, v.12, n.3, p. 1756-1773, jul-set/2017.

(haver comunicação entre nós) e a ética humana (o individualismo, a concepção de valores).

Enquanto isso, Perrenoud (2000) salienta que os pressupostos da educação contemporânea sobre a ação educativa do professor devem estar fundamentados nas dez novas competências para ensinar no séc. XXI, respetivamente: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Ao passo que Gomes e Casagrande (2011) destacam que esses pressupostos na ação educativa do professor no séc. XXI estão alicerçados em atender/adaptar-se às necessidades e exigências de aprendizagem dos alunos, preocupando-se em desenvolver quatro aprendizagens, consideradas pela Unesco como essenciais, que serão para cada aluno os pilares do conhecimento, respetivamente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Delors, et al., 2010).

Não obstante os estudos e a revisão da literatura sobre a ação educativa feitos, porém, com o aparecimento do novo panorama no processo de educação e ensino, pressupõe-se que a função da escola, do professor e do aluno nos tempos atuais tenha mudado. Todavia, percebe-se que atualmente, ao invés de se promover um processo de ensino e aprendizagem de modo frio e indiferente, atribui-se relevo aos saberes do aluno como um “ser dotado de inteligência, com distintos modos de aprendizagem, (...) capaz de dar soluções aos dilemas sociais com que se debate, sem dissociar-se da sociedade em que está integrado” (Ngungui, 2017, p. 1) e ao mesmo tempo, um cidadão que dialoga com a cultura e o seu meio ambiente de forma individual e/ou coletiva.

Desse modo, numa perspetiva de convergência da eficiência, eficácia e melhoria do processo de educação e ensino, a ação educativa pode ser apontada como um ato que permite formar cidadãos “homens e mulheres” que atuem na transformação social, ressaltando a função do professor como o agente que incentiva seus alunos, proporcionando-lhes condições necessárias para o exercício da cidadania.

Para que se efetive esta mudança, exige-se que não seja apenas ao nível do trabalho docente se bem que é a parte mais relevante, mas também ao nível das políticas educativas.

No contexto das políticas educativas, o sistema educativo angolano, em particular do ensino superior, tem conhecido avanços em termos de legislação e expansão. O Governo preocupado com atividade educativa e a formação do aluno, ao nível da legislação, tem concebido leis, decretos presidenciais e executivos, para normalizar e criar protótipos curriculares para orientar o funcionamento das instituições do ensino superior e constituir as bases das atividades que ali decorrem, salientamos aqui a Lei n.º 17/16 de 8 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que revoga a Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro “Lei de Bases do Sistema de Educação”, Decreto Presidencial n.º 191/18 de 8 de Agosto “Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior”, Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de Julho “Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação”, Decreto – Lei n.º 5/07 de 5 de Abril, o Decreto – Lei n.º 02/09, de 29 de Abril, ambos sobre Estatuto Orgânico da Secretária de Estado do Ensino Superior (SEES), Decreto n.º 90/09 de 15 de Dezembro, Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior (Diploma do Conselho de Ministros), Decreto n.º 70/10 de 19 de Maio, Criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (em conformidade com a constituição da República de Angola 2010) e Decreto Presidencial n.º 233/12 de 4 de Dezembro, criação do Ministério do Ensino Superior com novo estatuto orgânico (novas missões e atribuições).

Não obstante se verificar a vontade política e a necessidade de se implementar mudanças na ação ou prática educativa (Lei 17/16 de 08 de outubro). Porém, apesar desses avanços em termos de legislação e dos currículos, convém destacar que a ação educativa não se reduz aos normativos, ela deve implicar necessariamente a tomada de decisões e a realização de ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem a sua direção e formas explícitas do agir pedagógico. (Libâneo, As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação, 2005)

Ademais, para alcance desse desiderato, impõe-se de certo modo, refletir sobre o paradigma da educação e ensino que se desenvolve e, concomitantemente, uma abordagem diferente do ato educativo, em que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento e o aluno é colocado como o sujeito da sua própria aprendizagem.

Outro sinal que se deve impor nessa mudança, é de o professor participar na (re)construção do currículo que lhe é obrigado a cumprir, transmitindo aos alunos os conhecimentos aí catalogados e previamente definidos, mas, também, adaptando ou atendendo às necessidades de aprendizagens dos educandos, evitando-se dessa forma que “os alunos memorizem os conteúdos que a posteriori são avaliados pelo professor, atribuindo-lhe, desse modo, uma classificação avaliativa baseada numa lógica de certo ou errado de acordo com as tarefas por eles realizadas” (Ngungui, 2017, p. 9).

Partindo do pressuposto de que, também, um dos desafios atuais da ação educativa é aplicar metodologias inovadoras que contribuam para preparar uma geração para a vida, consideramos que os professores se devem colocar na posição de eternos aprendizes, transmitindo valores e referenciais éticos, trabalhando com tecnologias de forma equilibrada e inovadora e, desenvolvendo um ensino que pressupõe referenciais construtivos, inspirativos e verdadeiros.

Estes enormes desafios estimularam-nos a enveredar por uma busca, que refletisse a pertinência e atualidade desta investigação. Nesta perspetiva, perante os desafios e obstáculos que enfrentamos, propusemo-nos desenvolver um assunto desconhecido no contexto em que se aborda, pois se conjectura que as perceções de professores acerca dessa matéria são escassas, ao mesmo tempo, ainda não se realizaram investigações desta natureza no contexto educativo angolano, o que suscita questionamentos que se esperam responder ao longo do nosso estudo.

Questão e objetivos da investigação

Para realização desta pesquisa definiu-se um problema de investigação que encerra em si um enfoque que tem vínculo com as funções do professor hodierno em matéria da ação educativa, onde a sua atividade “passará do seu principal papel de distribuidor de informação a orquestrador da aprendizagem e ajudante dos alunos para que eles transformem a informação em conhecimento, e o conhecimento em sabedoria” (Kickbusch, 2012, p.61), formando cidadãos com maior competência, eficiência, autonomia, defensores e promotores de valores e referenciais éticos, que devem estar inseridos num mundo onde a informação científica cresce a cada dia, fazendo com que o processo de educação e ensino adopte várias abordagens fruto dos avanços da ciência e tecnologia.

Nesta perspetiva, formulou-se a seguinte questão de investigação com o intuito de explicitar o sentido e o percurso deste estudo:

- Quais são os desafios que se colocam ao professor do ensino superior público de Angola e as lógicas de ação para atender aos pressupostos da educação contemporânea?

No entanto, pode-se salientar que existem sistemas de ensino estruturados e organizados para a consecução desses pressupostos, e no sentido de compreendermos a realidade educativa angolana, a presente investigação pretende analisar as perceções de professores acerca da ação educativa que desenvolvem diante dos desafios da educação do século XXI. Neste sentido, para dar resposta à questão de pesquisa, definimos os seguintes **objetivos**:

1. Identificar, na perspetiva de professores do ensino superior público angolano, os desafios que se colocam à sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea;
2. Identificar as lógicas de ação usadas pelos professores do ensino superior público angolano para responder aos desafios da educação contemporânea.

Metodologia: breve consideração

No presente estudo, face ao problema levantado e aos objetivos propostos para dar resposta à questão de investigação, propusemo-nos desenvolver uma pesquisa que tem uma abordagem quantitativa, paradigma interpretativo do contexto em investigação na medida em que esta permite proceder a descrição e interpretação da realidade a partir das perceções e das lógicas de ação dos professores.

Sendo a educação um processo complexo, de forma a conhecermos os efeitos da ação educativa desenvolvida pelos professores face aos pressupostos atuais, optou-se pela realização de um estudo em duas instituições de ensino superior a fim de compreendermos as estratégias educativas desenvolvidas e as lógicas de ação usadas pelos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, optou-se pela realização de uma investigação que assenta numa abordagem de natureza quantitativa, embora se tenha recolhido alguns dados qualitativos complementares. Segundo Dooley (2002) vários investigadores “usam esse método para desenvolver teoria, produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar

uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno” (pp.343-344). Portanto, uma das vantagens que essa metodologia possui, segundo Dooley (2000), é o facto de ser aplicada a situações humanas e aos contextos contemporâneos da vida real.

Desse modo, a presente investigação envolvendo professores de duas instituições do ensino superior público, que foram inquiridos por meio de questionário em papel. Nessa perspectiva, participaram no estudo, professores que lecionam em cursos de licenciatura, mestrado e gestores escolares.

Tendo como alicerce a opção metodológica mencionada, todo o processo de pesquisa foi desenvolvido em busca das respostas da questão levantada, levando em conta que a pesquisa foi norteadada pela tarefa de dar um contributo para o conhecimento das perspectivas e lógicas de ação orientadas para os pressupostos da educação contemporânea, assumidas por profissionais com responsabilidade na formação inicial de professores.

Assim, foi elaborado um questionário para identificação das perspectivas e lógicas de ação dos professores, o qual foi validado por um painel de quatro docentes na área da formação de professores, especialistas em metodologias de investigação. A recolha de dados baseou-se na aplicação de questionários aos docentes das duas instituições de ensino superior e os dados foram analisados através da estatística descritiva simples, também se procedeu à análise de documentos institucionais. Igualmente, foram analisados documentos oficiais de política educativa, artigos científicos e bibliografia diversa.

Organização do trabalho

O presente estudo organiza-se em seis (6) capítulos, para além da introdução e das considerações finais. Na introdução faz-se o relato da pertinência da problemática em estudo através de uma breve contextualização, segue-se a definição da questão de partida e dos objetivos de investigação, realizando-se, também, breves considerações metodológicas sobre as orientações que encaminharam à elaboração deste estudo. Finalmente, procede-se à descrição acerca da organização do presente trabalho.

No capítulo 1, que se intitula “Educação, escola e currículo: percursos e perspectivas”, procedemos ao enquadramento teórico em torno da definição da educação e oferece-se contribuições fundamentais acerca da educação nos tempos contemporâneos.

Seguidamente, aborda-se a escola do século XXI, onde se analisa a sua função na sociedade contemporânea e a sua transformação em espaço pedagógico interessante para o aluno, que se considera imprescindível para a compreensão da nossa investigação. Realiza-se, depois, uma reflexão sobre o currículo a partir de duas dimensões, sendo a primeira como espaço de ensino e a segunda como espaço de aprendizagem e cultura, permitindo, dessa forma, obter diferentes perspetivas quanto à narração e interpretação da realidade escolar e da ação educativa.

O Capítulo 2, denomina-se “O professor, o processo de ensino e aprendizagem: desafios, implicações e possibilidades”, procede-se, aqui, à abordagem acerca dos educadores no contexto atual, de forma a conseguirmos obter uma perspetiva analítica e interpretativa dos seus problemas, encontrar estratégias para suprir seus dilemas, bem como se reflete sobre a função do professor na atualidade diante do processo que desenvolve na escola. Faz-se uma análise acerca dos desafios da ação educativa do professor na atualidade, apresentando-se assuntos, tais como: a formação contínua do docente e desenvolvimento profissional, motivação dos alunos para o êxito na aprendizagem, renovação de competências de ensino e de aprendizagem, mobilização da tecnologia, articulação entre o currículo e a tecnologia em tempos de cultura digital, promoção de saberes integradores dos desafios sociais, culturais e profissionais, promoção de uma educação para a inclusão social e para a diversidade, promoção da educação para a cidadania crítica e participativa, promoção da parceria com a família e preparação de uma geração para o processo produtivo e para a vida. Na convicção de que considerações de vários pontos de vistas possibilitam obter um olhar mais compreensivo do nosso objeto de estudo, optou-se por apresentar vários assuntos de maior destaque na educação contemporânea que julgamos constituir, atualmente, os maiores desafios que se apresentam ao professor na sua ação educativa.

O Capítulo 3, com o título “Ação educativa – enquadramento legal no contexto angolano”, situa a génese da institucionalização do sistema de educação e ensino de Angola, as reformas educativas implementadas, aborda alguns aspetos essenciais constantes na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e leis complementares, dando destaque ao papel fulcral da ação educativa.

No capítulo 4, designado “Metodologia”, apresentam-se a questão de partida e os objetivos, cartografa-se o campo referente às opções metodológicas de forma a esclarecer

e fundamentar a orientação metodológica. Seguidamente, fundamenta-se a nossa opção de estudo quantitativo, descrevemos o modo como foi realizada a seleção das instituições e procedemos à sua breve caracterização, garantindo o anonimato das mesmas. Posteriormente, explicitámos as técnicas de investigação e os procedimentos de recolha de dados e da forma como se efetuou no decorrer do trabalho de campo. Encerramos o capítulo com a descrição de técnicas utilizadas na análise de dados, a partir da análise estatística, com recurso aos *softwares* Excel e SPSS “versão IBM SPSS Statistics 24”, no tratamento dos dados quantitativos.

No capítulo 5, intitulado “Apresentação, análise e interpretação dos dados” procedemos à discussão dos dados obtidos, sugerindo interpretações com base na questão e nos objetivos da investigação, apoiados no enquadramento teórico que sustenta a investigação.

No Capítulo 6, denominado “Discussão dos resultados do questionário” discutem-se os resultados, no sentido de dar resposta aos objetivos do estudo.

Por fim, nas considerações finais, destacamos as principais limitações da nossa investigação, mencionamos as mais-valias, projetamos algumas questões que podem constituir a base de pesquisas futuras e terminamos com as reflexões finais acerca da problemática em estudo.

**CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO, ESCOLA E CURRÍCULO:
PERCURSOS E PERSPETIVAS**

Introdução

No presente capítulo apresentamos uma abordagem acerca da educação no contexto atual, de modo a refletir sobre o processo que se desenvolve nas instituições educativas. Ao longo dessa abordagem, procuramos fazer um enquadramento que nos vai remeter a uma visão mais compreensiva sobre a escola contemporânea, que entendemos como necessária para, posteriormente, refletir e contribuir para clarificar as dimensões do currículo enquanto espaço para ensino, aprendizagem e cultura, como suporte para o objeto de estudo da presente investigação.

1.1. A educação no mundo atual

Ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (Brandão, 1985)

O panorama educacional do séc. XXI tem se caracterizado por uma constante preocupação pela educação e formação integral da personalidade do homem como via fundamental, capaz de preparar os indivíduos para a vida de forma multifacetada, e é nesse sentido que se deve projetar a “educação como a arma para criar uma ciência, uma ética, um sentido de organização, de disciplina, de responsabilidade e do dever” (Fernández, 2004, p. 6), para com a sociedade.

Hoje, a educação já não pode funcionar sem se articular com as dinâmicas mais abrangentes das sociedades contemporâneas, pois estamos a avançar e a organizar uma sociedade do conhecimento, para isso, é preciso focar nos quatro pilares da educação do séc. XXI considerados essenciais pela UNESCO, nomeadamente: aprender a conhecer (o interesse e a abertura para o conhecimento), aprender a fazer (a coragem de executar, de correr riscos, de errar e corrigir), aprender a conviver (desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício da fraternidade) e aprender a ser (que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver) (Delors, et al., 2010).

Ora se “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente” (Arendt, 2005, p. 234), então, quando se pensa em educação do século XXI - que adota seu espaço público, o espaço escolar - é consenso de que, é diferente do que era no passado. A educação no mundo atual, com todas as suas complexidades, realiza-se com cidadãos mais esclarecidos, através de meios presenciais ou se recorre a novos dispositivos tecnológicos, enquanto a educação do passado, tinha elevados níveis de analfabetismo, não se processava tanta informação e conhecimento, também, era acusada por muitos de estar na origem de exclusões sociais.

Nesta perspectiva, partilhamos da ideia da Liga Internacional de Educação Nova que define a educação desenvolvida no espaço escolar como a “criação de condições suscetíveis de favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões dos educandos e de cada pessoa a partir dela própria” (Morandi, 2006, p. 78). Percebe-se deste ponto de vista que a maior preocupação da educação escolar incide quase sempre no propósito e na estratégia de obter as reais e possíveis capacidades do aluno, porque segundo Freire (2011) “ensinar exige que se respeite os saberes dos educandos” (p. 33).

Assim, enquanto processo de ensino e aprendizagem, a educação deve ser encarada como um espaço de convivência afetiva entre professores e alunos, estimulando nos educandos uma postura de curiosidade e abertura e, simultaneamente, o professor deve incitá-los a assumirem-se como sujeitos sócio-histórico-culturais, mas sempre livres, ou seja, cada um como um ser singular, insubstituível e irrepetível, mas que se relaciona com o outro.

Esta atitude, a ser colocada em prática pelo docente, pode contribuir para a construção de um ambiente favorável à produção do conhecimento por parte do aluno, onde este é treinado a desenvolver as suas habilidades, superando o medo e o mito que tinha pela figura do professor. Freire (2011) alerta-nos para termos em consideração os “elementos construtivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (p. 33). Assim, educar é mais abrangente do que um simples preparar o aluno no desempenho das suas destrezas, educar é provocar a socialização, necessária e útil à harmonia social.

A educação sempre foi e será, inegavelmente, um dos componentes em que assenta o desenvolvimento e a harmonia social. Por isso, os focos de interesse e os métodos da educação face às novas realidades sociopolíticas devem ser constantemente revistos e

adaptados. Face a essa constatação, conclui-se que a educação é e será para o homem uma necessidade emancipadora, integradora e existencial. Dai que, a educação enquanto processo é um desafio eterno quer para professores quer para alunos, pois necessita de uma adaptação e contextualização em função das necessidades e circunstâncias, das transformações e organizações sociais no sentido de encontrar respostas para a solução dos problemas emergentes da sociedade contemporânea.

Com estes desafios na educação do século XXI, o mundo dos conhecimentos mostra revolução, apresentando mudanças organizacionais ao nível da escola, do conhecimento de novas dimensões e tecnologias que vão descentralizar e criar um mundo mais flexível e interativo de modo a enfrentar os tais desafios. Assim, toda a nova situação económica e social vai transportar as questões de informação das sociedades do conhecimento até à educação (Delors, et al., 2010).

Com base nesta visão, todos sabemos que vivemos um tempo novo, onde a sociedade atual apresenta vários aspetos, nomeadamente a abertura progressiva das fronteiras económicas e financeiras, a globalização dos mercados, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, o desaparecimento da garantia de trabalho estável para toda a vida, entre outros, e isso nos compulsa a pensar em uma educação como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (...) como mediação no seio da prática social global” (Saviani, 2010, pp. 421-422).

Desse modo, é urgente pensar a educação na perspetiva “educação-produção” convergindo com a visão de Oliveira (2012), quando afirma que:

hoje, a educação é pensada como um processo de construção/produção simultânea que integra conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, partindo do quotidiano social enfocado como fruto de um processo de construção de saberes que promovem o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, construído culturalmente a partir do seu contexto familiar e social, num ato de educar para a vida, porque educação nada mais é que a própria vida. (p. 12)

Diante desta perspetiva “educação-produção”, a educação deve ser assumida como um processo capaz de habilitar o aluno para a vida, despertando nele competências e

potencialidades que lhe possibilitam adaptar-se num contexto específico de transformações sociais.

Esta visão “educação-produção” cujo objetivo é habilitar o indivíduo ou o aluno e facilitar a sua inclusão para a vida real da sociedade constitui um dos propósitos da educação no mundo atual que nos propomos refletir. Pois, se por um lado, ela é uma ação dinâmica, contextual e geracional dos povos de acordo com a sua organização social, não se circunscrevendo apenas dentro da escola, é uma atividade que funciona e se desenvolve em todas as sociedades, por outro lado, “a responsabilidade educativa vai obrigar a reforçar a capacidade de decisão e de deliberação das pessoas, através de formas de participação dos pais e dos cidadãos na definição das prioridades e das lógicas educativas” (Nóvoa, 2015, p. 16).

Para atingir estas e outras metas da educação, vários são os desafios que se perfilam, nomeadamente: entender e responder às transformações que ocorrem no homem, na família e na sociedade; ajudar a combater a violência, a exclusão social e instalar uma cultura de paz; resgatar os valores perenes e referenciais éticos; incluir as tecnologias de forma equilibrada e inovadora na sala de aula e na sociedade de modo geral; conjugar a diversidade cultural; promover o exercício da cidadania; a educação para a sustentabilidade; preparar cidadão para a investigação e para a aprendizagem permanentes; promover a cooperação internacional; dirimir as dificuldades na governabilidade democráticas e na organização produtiva; entender o avanço da ciência e da tecnologia, a globalização, o desenvolvimento social; prepara uma geração para a vida e para o trabalho; entre outros.

Assim, diante destes desafios, o processo educativo deve ser um caminho que construa e desenvolva competências gerais nos cidadãos, pelo que a relação interpessoal deverá privilegiar ações e atividades diversificadas que promovam a curiosidade, a motivação, a iniciativa e a vontade para desenvolver as capacidades dos indivíduos para que estes sejam capazes de atuar com responsabilidade e ética.

Podemos, também, considerar que um dos aspetos incontornáveis da educação no espaço escolar na atualidade é a conjugação da diversidade cultural e geracional com a construção de uma realidade favorável em que professores e alunos partilhem significados no processo da construção e valorização de saberes que lhes são indispensáveis para a educação do século XXI (Morin, 2000). Assim, urge a necessidade

de se refletir nos contornos quer práticos quer teóricos daquilo que entendemos por educação no contexto atual, com o fito de se explicitar as particularidades de uma educação que se adeque aos cidadãos nas sociedades atuais e futuras.

Parece-nos cada vez mais consensual, nos dias que correm, que a finalidade da educação é preparar cidadão para responder às inúmeras e permanentes mutações de que o mundo tem sido sujeito e encontrar respostas para o futuro. É neste contexto que a educação que ocorre no espaço escolar deve ter como um dos desafios contribuir para que o “educando exerça a sua cidadania no contexto da democracia contemporânea e busque respostas com confiança, dignidade, oportunidade, entusiasmo e contrato social nas atividades que se engajar na comunidade em que está inserido” (Mattioli & Oliveira, 2013, p. 216).

Mattioli e Oliveira (2013) reforçam, também, que

o fim último da educação é a formação do cidadão capaz de atuar na sociedade com responsabilidade e ética. É mais do que perceptível que não educamos nossos alunos para nós, muito menos para as nossas avaliações e sim para a sociedade – organizada dentro de um modelo que, necessitando ou não de alteração, tem de ser respeitado para que se consiga usufruir da tão aclamada cidadania. (p. 216)

Assim, a importância da escola e do sistema educativo é fulcral para se construir um mundo melhor, pois

hoje, o sistema educativo está montado para fins políticos, isto é, como sistema capaz de contribuir de maneira eficiente na organização da polis graças a sua capacidade de influenciar na formação da consciência e da qualidade dos cidadãos em função do modelo social preconizado. (Faustino, 2014, p. 19)

Trata-se, portanto, de uma educação que vai colocar a escola do séc. XXI como centro de formação, assunto que passamos a abordar no ponto seguinte.

1.2. A escola do século XXI

As transformações vertiginosas que se verificam em todas as esferas da sociedade contemporânea impulsionam adequações contextuais nas pessoas, nas famílias, na

comunidade, e a escola acaba sendo o foco principal dessas transformações, por ser vista por excelência o lugar de aprendizagem organizada e sistêmica do indivíduo alicerçado no conhecimento científico.

A escola do século XXI é uma realidade que, permanentemente, vai evoluindo para atender as demandas da sociedade relacionadas com a explosão demográfica, à participação ativa das mulheres na sociedade, à aceleração do processo científico e tecnológico, à afirmação das sociedades de informação, à preocupação crescente com questões culturais, sociais e os valores, à globalização da economia, entre outros avanços. De modo geral, a escola enquanto sistema educativo tem sido continuamente chamada a lidar e responder às novas formas de abordagem, de pensamento e de tensões.

É esta conjuntura que com os adventos de estados democráticos de direito em contextos de sociedades abertas e plurais, desafia a escola a elaborar atividades, ações e estratégias que ajudem os cidadãos, “a encarnar e a viver no seu quotidiano os princípios fundamentais da democracia que se quer uma cultura estatal e não uma simples forma de ordenamento do regime político” (Faustino, 2014, p. 34).

Neste sentido, enquanto instituição educativa, a escola é parte integrante e influente da sociedade, por isso a preparação e capacitação dos cidadãos para as novas exigências sociais deve estar permanentemente no centro da sua atividade, através da conceção de planos e estratégias que privilegiem o conhecimento, a emancipação e aceitação das diferenças, a afirmação cultural e ética, a inclusão social, as inovações científicas e tecnológicas e a participação no processo de desenvolvimento social.

Rodrigues (2013) atesta que

a escola é uma entidade que tem por função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências. A escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade. (p. 14)

Seguindo esse raciocínio, Libâneo (2011) reforça que

à escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor,

independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. (p. 25)

Nesta perspectiva, a escola do séc. XXI não só se debate com a primazia de construção do conhecimento, pois fruto do fluxo de informação diversificada e abundante, a aprendizagem ultrapassa as fronteiras da escola, daí que precisa estar aberta a novas tendências e entender os novos contextos de construção colaborativa de saber e exercer diversos papéis na sociedade, sendo necessário desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida.

Fischer (2000) defende a necessidade de forjar nas pessoas “o conceito de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, a capacidade de sermos capazes de continuar a aprender depois de terminada a nossa formação “escolar”, esquecendo a dicotomia entre adquirir conhecimento (na escola) e aplicar o conhecimento (no local de trabalho)” (p. 285).

Hoje, a escola e seus agentes estão constantemente pressionados no sentido de preparar os educandos para os novos e prementes desafios que vão emergindo na sociedade contemporânea, sendo “inevitável que a escola e seus agentes repensem as formas de ensinar, pois, numa sociedade em que alunos não dominam as competências para conceber, analisar e refletir as representações construídas, pode ser considerada socialmente, economicamente e culturalmente empobrecida” (Pozo, 2004, p. 3).

Como sabemos, a escola do século XXI, em especial a universidade, tem procurado fugir da sua atividade habitual e abrir suas próprias fronteiras, assumindo o desafio de criar condições quer em termos de conteúdos, quer em termos de metodologias que possam concorrer para a construção de comunidades onde o aluno aprenda a viver em sociedade, respeitando a diferença. Esta função manifesta de socialização dos alunos, que incide na formação da consciência cívica, que enquanto instituição educativa ela assume, legitima-se com “a necessidade de contribuir para a inserção plena e normalizadora dos cidadãos na sociedade, combatendo qualquer forma de discriminação e inculcando a coesão social” (Nicolini, 2003, p. 130).

Diante dessa realidade, a escola e os seus agentes devem procurar mudar os planos, métodos e técnicas ligados às didáticas contemporâneas de ensino (ensino individual,

presencial, à distância, via computador, mediada pelo professor, etc.), preparando os seus formandos de forma interessante, eficiente e eficaz, inculcando uma cultura axiológica que suscite uma aprendizagem e vivência baseadas na sociedade do conhecimento.

No entanto, estamos na economia do mercado, pelo que, não podem existir instituições fortes sem que seus agentes sejam bem formados e remunerados, a este propósito, Melo (2017) sublinha que:

a escola do século XXI não existirá enquanto seus profissionais forem recrutados sem qualquer consideração pelas suas competências específicas, a sua remuneração for igual seja o que for que fizerem (ou não fizerem) e a sua carreira for gerida sem qualquer consideração pelo mérito. Temos de alterar radicalmente as regras do acesso à formação inicial de professores (...) as regras de contratação e as regras de remuneração do trabalho. (p. 2)

Ainda citando o mesmo autor, é conveniente destacar a questão das lideranças, do currículo e do perfil do formando nas instituições educativas no contexto atual, quando afirma:

a escola do século XXI não existirá enquanto as lideranças das escolas não puderem fazer opções pedagógicas de fundo nem tiverem liberdade para organizar a casa. Temos de defender e aprofundar o regime de administração escolar, dando mais poderes aos órgãos internos da escola dentro de um quadro de participação ativa e de responsabilização dos seus profissionais. O perfil do aluno para o século XXI exige uma escola do século XXI. (Melo, 2017, p. 2)

Como se percebe, o autor enfatiza a preocupação com o sistema escolar, perspetivando que as suas lideranças façam escolhas de maneira prudente, sensata, consensuais e rigorosa do currículo, ou seja: o que precisa ser ensinado, o que precisa ser aprendido, como precisa ser ensinado e o sistema de avaliação como mecanismo de aferição do conhecimento. Outrossim, é salientada a questão das desconcentração e descentralização da escola contemporânea, sendo necessário criar condições para que seus agentes (professores, alunos, agentes administrativos) se sintam inseridos e procedam ao exercício de democracia e de cidadania.

Assim, reconhecemos que a escola tem um longo caminho a percorrer no séc. XXI, podendo ser o primeiro espaço de incentivo à prática da cidadania e da democracia, sendo este um dos desafios sociais que enquanto instituição educativa é forçada assumir, pois só teremos uma escola democrática se ela “educar para a diversidade, as diferenças e o multiculturalismo criando condições teóricas e práticas que ajudem o educando a perceber que o exercício da cidadania pressupõe também reconhecimento, respeito e cultura de diferença” (Fonseca A. M., 2000, p. 19).

Neste sentido, concordamos com a visão de Paro (2001, p. 34) quando afirma que “no contexto atual da educação, para se alcançar as finalidades da escola, é fundamental que se faça uma educação para a democracia, sendo necessário para isso, potencializar as dimensões individual e social” (p. 34).

Relativo à dimensão individual da educação, Paro (2001) defende a necessidade de a escola garantir instrumentos eficazes para a apropriação de conhecimentos e demais elementos culturais e necessários ao desenvolvimento integral do aluno, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos. Quanto à dimensão social, tem como foco a formação do cidadão, contribuindo para que seja impulsionado a comprometer-se com o bem-estar coletivo para a realização do viver bem de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social.

Neste contexto, impõe-se que os governos e entidades coletivas ou individuais que velam pela educação tenham nos planos e programas, uma escola feita para atender às exigências e aos desafios contemporâneos e do futuro, debelando as falhas, os critérios, regras e componentes da escola (professor, aluno, currículos, programas, sistemas de avaliação e certificação), reduzindo o seu impacto atual para dar lugar a possibilidade de testar os seus limites.

Assim, concordamos com Gadotti (2000) quando afirma que a escola contemporânea “é desafiada a mudar de paradigma envolvendo uma rutura radical na estrutura e no sistema de poder” (p. 9), o que poderá significar o surgimento de escolas sem muros, sem professores ou com professores adotando novas e diferentes funções, e realizando atividades em que todos os seus agentes sem revejam, respeitando a idade ou os interesses individuais. Contudo, é preciso espaço institucional para inovar o atual modelo escolar,

sem descurar de forjar nos cidadãos os quatro pilares da educação considerados pela Unesco como os necessários à vida.

Outro desafio da escola referido por Gadotti (2000) é “mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida, (...) e a felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela” (p. 9). Como diz Georges Snyders (1988) no livro *Alegria na escola*, “precisamos de uma nova “cultura de satisfação”, precisamos de alegria cultural. O mundo hoje é “favorável à satisfação” e a escola também pode sê-lo” (p. 39).

Nesse sentido, conclui-se que a escola do século XXI deve transformar-se numa comunidade de vida e a educação deve conceber-se como uma contínua reconstrução da experiência, em que “os professores têm um papel fulcral que é o de criar condições para que todos e cada um de nós, nos escutemos uns aos outros, tornando-se verdadeiros vizinhos” (Albulescu, 2011, p. 29).

1.2.1. A função da escola na sociedade contemporânea

É ponto assente que as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, suscitam novos problemas para a educação, a escola enquanto sistema de ensino deve ser tida como um serviço social que visa desempenhar diversas funções e tarefas no seio da comunidade. Uma das funções, como é óbvio, é a formação dos alunos para o exercício da cidadania, pois esta tarefa impulsiona a escola a adaptar os seus planos curriculares às inúmeras e abruptas transformações sociais estimuladoras de uma nova maneira de estar, de ser e encarar a vida em sociedade.

Face ao descrito acima, dia após dia somos confrontados sobre que função a escola como eixo organizado, sistémico e de edificação de saberes desempenha na sociedade contemporânea. Neste capítulo, vários autores assumem como função principal da escola a tarefa de educar os cidadãos para o alcance do desenvolvimento socioeconómico de uma nação. No entanto, para o alcance desse desiderato, a escola é obrigada a percorrer vários caminhos, sendo fundamental localizá-la nos dias atuais, pois constata-se a assunção de distintas funções com o passar do tempo.

De início, é visível que, a escola nos tempos hodiernos é norteada pela missão de promover o desenvolvimento pleno do aluno, prepará-lo para a sociedade e qualificá-lo

para o mercado do trabalho. Percebe-se que é extremamente imperioso que a escola assuma o papel de redimensionamento de processos educativos, ajudando que esses processos se aproximem da realidade por forma a socializar o saber sistematizado. Nesse aspeto Borsa (2007) diz que:

é na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeia a sociedade; na escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. (p. 2)

Desse modo, se pode afirmar que o desenvolvimento da escola está estreitamente ligado ao desenvolvimento da sociedade e vice-versa. É por este meio, que a escola tem como função social a garantia da possibilidade do sujeito se tornar livre, responsável e consciente para exercer o seu papel enquanto cidadão, e este trabalho é partilhado com as outras esferas da sociedade, oferecendo ao indivíduo o direito de questionar, investigar, refletir, procurando respostas para os problemas do quotidiano enquanto ser social.

Nascimento (2013) assevera que:

o papel da escola da atualidade deve ser cumprido conforme as expectativas de uma sociedade globalizada e democrática, que compreende a formação integral do educando, ou seja, formação intelectual, profissional e comportamental. Enfim, o peso da sociedade presente e futura se aplica ao papel da escola do século XXI. (p.1)

Assim, a escola enquanto instituição social à medida que promove a apropriação dos conhecimentos e da tecnologia, deve assumir a função democratizadora, bem como fomentar a criticidade do sujeito, podendo desse modo apontar as suas ideias, expondo-as e defendendo-as com a segurança e liberdade de cidadão.

Por outro lado, a função da escola na consolidação da democracia e participação dos seus agentes no espaço educativo torna-se cada vez mais necessária, Nascimento (2013), defende esta ideia, quando afirma que:

a efetivação da escola enquanto espaço democrático se faz mais do que necessária, para se obter sucesso em um projeto que tenha como objetivo a humanização do espaço escolar,

a participação de todos os sujeitos ali presentes, principalmente dos alunos e da comunidade, é indispensável. (p.4)

É nesta linha que a escola tem de se tornar uma comunidade de aprendizagem bem integrada na comunidade em geral (Kickbusch, 2012). Todavia, nos tempos atuais reconhece-se que existe ainda conflitos entre a tradição e o modernismo, a escola deve se servir dessa contradição como um mecanismo de inserção social e de socialização, onde o sujeito consiga construir sua consciência de maneira crítica, com ética, de conhecimentos acadêmicos, da crença e de referenciais socio-históricos. Dai concordarmos com a ideia de Kickbusch (2012) quando afirma que as escolas do séc. XXI “têm de ser organizações que permitam aprender para o bem-estar, ou seja, que respeitem o desenvolvimento individual”. A autora enfatiza a necessidade de a função da escola ser a de apoiar “aprendizagens que visem a realização do nosso potencial único através do desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual em relação a nós próprios, aos outros e ao ambiente” (p. 84).

Enfim, depreende-se que a escola contemporânea não pode continuar a atribuir certificados, apenas a quem tenha competência comprovada “saber fazer, nas aptidões”, deve expandir os seus horizontes, estar mais presente na vida da comunidade, trabalhar com realidades mais amplas, assumindo a função de promotora de saberes, encarregando-se no estabelecimento de liberdade para a autoafirmação coletiva e individual, ajudando deste modo que cada cidadão construa seu próprio percurso histórico, podendo definir seu futuro. Se isto acontecer, permitirá tornar a escola um lugar interessante que é o assunto que a seguir vamos abordar.

1.2.2. A escola como um lugar interessante

Debatemo-nos com vários desafios neste século XXI, e no âmbito educativo emerge uma sensação comum entre professores, alunos e toda a sociedade, de que se precisa permanentemente atualizar a função da escola, do ensino, mas sobretudo da ação educativa, face às constantes revoluções do aparato tecnológico, o acesso ilimitado à informação, mudanças de quadro familiar, mudanças de hábitos, entre outros aspetos que concorrem para que a escola não seja a única fonte de informação, o aluno já não consegue

ficar sentado na sala de aula, o professor já não é mais a única autoridade que tem direito de transmitir os conhecimentos para os seus alunos (Xavier, 2015).

Diante deste cenário, é necessário resgatar o sentimento de que de facto cada sessão de aulas ajuda na evolução do aluno, que o ensino realmente forma para a vida, com isto tornar a escola em lugar atrativo, ou seja, um local em que alunos e professores realizem as suas aspirações e sintam mais prazer em participar das atividades escolares.

Para o efeito, Fialho e Sarroeira (2012) consideram que

qualquer mudança educativa, que vise ter uma incidência real nas escolas, terá de ser gerada a partir do seu interior para assim a capacitar, para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo nas suas unidades organizacionais com o objetivo de implicar os professores (e restantes elementos da comunidade educativa) numa análise reflexiva e crítica das suas práticas. (p. 3)

Portanto, não bastará apenas impulsionar alterações pontuais na escola, mas sim mudar suas bases, sendo necessário, tal como afirma Xavier (2015), que “o professor medeie os diversos conteúdos, dos tradicionais aos atuais, e fazer valer o sentido mais profundo do termo ferramenta para todo o aparato tecnológico que já está aí nas mãos desta nova geração” (p. 31), trabalhando com vista a envolver “os alunos na abordagem de problemas da vida real, de questões importantes para a humanidade e de questões que interessam” (Kickbusch, 2012, p. 61).

Hargreaves (1998) refere que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é a cooperação, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 277). Desse modo, a escola deverá ser o ponto onde se realizam projetos, em que crianças, adolescentes, jovens e adultos desfrutam da oportunidade de partilhar pensamentos com os seus pares, colocando questionamentos, sendo ouvidos e respeitados.

O processo da globalização trouxe para a escola uma visão holística da educação, tornando impossível armazenar na memória humana todo o conhecimento disponível para a realização do potencial único de cada um nos diferentes tipos de aprendizagens². Hoje,

² Tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Delors, et al., 2010).

vários autores defendem a aposta num paradigma “que vá ao encontro da realidade digital, contextualizando aprendizagens” (Xavier, 2015, p. 31), por isso a utilização de estratégias pedagógicas inovadoras faz-se urgente, pois possibilitarão que se incorporem nas escolas as distintas linguagens que estão expostas no mundo, pelo que quanto mais se abre para o aluno a possibilidade do acesso a essas linguagens, mais o seu universo cultural se ampliará, o que poderá converter a escola num centro atraente.

Neste sentido, Drey e Brustolin (2012) advogam que

a escola é um laboratório de vida em que testamos e construímos as bases da realidade social. Por isso, a proposta de escola deve estar pautada em um planeamento que dê conta de: um professor mediador, professor pesquisador, aluno mediador, aluno leitor, tecnologias, material didático, mobilização de saberes, interações. (p. 4)

Assim, podemos afirmar que um dos objetivos da escola contemporânea deve recair “na capacidade de aprendizagem dos alunos e nas entidades funcionais que os apoiam, criando soluções espaciais para ambientes de aprendizagem” (Kickbusch, 2012, pp. 87-88).

Seguindo este raciocínio, o paradigma escolar do séc. XXI “impõe que se dê ênfase à aprendizagem pela descoberta, pela criatividade, em que o professor é o moderador, o encenador, e o aluno é o ator da sala de aula” (Xavier, 2015, p.32). A escola deve aproximar-se permanentemente da realidade vivida pelos alunos, para o efeito, muito depende do que ocorre na sala de aulas, fatores como a alegria, a paixão, a criatividade, a invenção, o incentivo, a novidade, entre outros, podem contribuir para potencializar a aprendizagem do aluno, estimulando-o para que olhe para escola como um lugar agradável.

Assim, para o alcance deste desiderato, é necessário buscar formas de atrair o interesse do aluno, daí que recai aos professores a difícil tarefa de desenvolver uma ação educativa que se adapte às mudanças sociais e estimule a “paixão pelo saber, paixão por ajudar a aprender”, educando e preparando os indivíduos para a inserção nos *modus vivendi et operandi* do mundo contemporâneo.

Nessa lógica, percebe-se que a escola do séc. XXI para se tornar verdadeiramente interessante, deve partir de uma visão holística dos saberes e das experiências, das

habilidades, das aspirações e expectativas, das atitudes e das emoções, dos conteúdos educativos heterogêneos, flexíveis e emergentes, que superem as fragmentações do ensino tradicional, e que invista e dê estatuto ao saber da experiência do público-alvo (Nóvoa, 1995).

1.3. O currículo como espaço de ensino

A palavra currículo vem do latim curriculum, que significa caminho, percurso. Trata-se, portanto, de um caminho que deve ser percorrido por todo o aluno desde que entra para a escola até ao seu término. Nele estão incluídos os conteúdos a serem ensinados a cada ano escolar, as questões a serem afluídas em cada conteúdo, as competências que devem ser do domínio do aluno em cada estágio, o sistema de avaliação e muito mais.

De acordo com Lima (2014), um currículo é, teoricamente, “a expressão das intenções político-pedagógicas de uma escola, construído a partir da análise e reflexão da realidade de uma comunidade no contexto social em que está inserida, por isso reflete uma determinada visão de mundo, do homem” (p. 3), do conhecimento e de sociedade. Nesta perspectiva, podemos asseverar que, o currículo é uma criação coletiva, elaborada a partir de cada realidade escolar de modo diferenciado, num sistema flexível, aberto e dinâmico, exposto a infinitas influências.

O currículo é, obviamente, o núcleo da escola, o centro da ação educativa, um espaço de construção e produção de saberes e valores sejam eles sociais, culturais, científicos ou ideológicos que serão essenciais para a satisfação que se repercute no bem-estar do aluno e do professor (Percília, 2008).

Nesta perspectiva, o currículo enquanto veículo de ensino, necessita estar orientado por aspetos que proporcionam uma reflexão do contexto social em que está inserido, tendo em vista os inúmeros e incessantes processos de transformação histórico-cultural e as particularidades da realidade em que se concede o processo educativo.

Sabe-se, de antemão, que se há um desenvolvimento na escola, similarmente há desenvolvimento no currículo, assim na elaboração do currículo escolar é preciso pensar na educação a ser oferecida através do processo de ensino e nas distintas dimensões do desenvolvimento humano, criando condições para que se manifeste no indivíduo os

caracteres afetivo, psíquico, cognitivo, social e cultural. Lima (2014) reforça esta ideia quando afirma que:

subjacente à elaboração do currículo, está à concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização. (p. 4)

Nesse sentido, na prática ou execução dos conteúdos do currículo precisa ser realçada uma multiplicidade de sentidos, ou seja, o currículo não é uma simples lista de conteúdos, é mais do que isto. Assim, a organização dos conteúdos e princípios contantes nos currículos escolares precisa extrapolar as paredes da escola e interagir com o mundo, sem se perder o foco do cariz humano do processo educativo. Esta ideia é ressaltada por Leite (2001) quando refere que:

a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a seleção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender. A organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos fatores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos. (p. 91)

A mesma autora destaca a importância central do conteúdo escolar a ser lecionado, ou seja, o que precisa ser ensinado

quando selecionamos conteúdos não familiares a determinados alunos e quando recorremos a procedimentos de ensino afastados das suas experiências de vida, forçosamente estamos a colocá-los em situação de desvantagem e estamos a contribuir para que criem de si uma imagem negativa, pois aprenderão que as suas vidas e o que sabem, e até as suas famílias, não têm valor para a escola nem lá têm lugar. Por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver. (*ibidem*, p. 92)

Desta forma, no currículo enquanto espaço de ensino, é fundamental existir a conexão entre a realidade dos alunos e conteúdo plasmado no mesmo, ajudando a suprir o conflito que muitas vezes se observa entre estas duas dimensões.

Para Silva (2000), “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (p. 55) que precisa estar vinculado às relações sociais do poder, e nos tempos atuais se querem currículos abertos, que não podem ser impostos, para não gerar contestação.

Ao longo dos anos do séc. XXI são frequentes as referências de crise que a escola contemporânea sofre, em grande parte atribui-se a culpa à qualidade da formação dos profissionais e ao modelo curricular que é seguido.

Para Silva (2000), “o modelo curricular é a representação de tudo o que acontece em ambiente educativo, constituindo parte integrante do currículo oculto, explícito, previsto e programado” (p. 85).

Nesta perspectiva, o propósito do currículo é ajudar o aluno a pensar e a ver o mundo, ao estudar um conjunto de conhecimentos socialmente estabelecido. Cabe ao professor planificar atividades de aprendizagem, assumindo-se “como agente de desenvolvimento curricular, detendo o poder para o reconstruir, adaptar e mediar” (Benjamim, 2010, p. 21).

O currículo é um documento que não é um projeto acabado muito menos estático, nele estão contidas considerações acerca das dimensões de ensino que refletem uma concepção do mundo, da sociedade e da educação, com a finalidade de, enquanto espaço de ensino, “contribuir para o desenvolvimento da personalidade do aluno, seu desenvolvimento cognitivo e psicológico, desenvolvimento da vida profissional e com o foco em interesses e talentos individuais dos alunos” (Silva, 2000, p. 55).

Partindo destes pressupostos, Silva (2000), entende que “o currículo como espaço de ensino, deve contribuir para desenvolvimento da personalidade do aluno através de facilitação das condições institucionais e em particular do processo de ensino e aprendizagem” (p. 70), que contribua para a descoberta das potencialidades de cada aluno nas distintas esferas da sua personalidade como fim de coadjuvar o seu desenvolvimento multidimensional.

Neste sentido, entende-se que, o professor ao trabalhar com o currículo deve promover o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno, mediante a organização de atividades

e conteúdos diversificados, com vista a contribuir para a inteligência cognitiva e emocional do aluno, alcançando no seu ser habilidades cognitivas tais como: inteligência, raciocínio lógico e capacidade de resolução de problema.

Enquanto na perspectiva de currículo para a vida profissional, entende-se que a elaboração do currículo diferenciado ajuda a realizar uma formação ampla, permitindo ao aluno a aquisição, desde muito cedo, de competências tão fundamentais que, posteriormente, serão exigidas, como alicerce para falar, escrever, usar o pragmatismo, rapidez e flexibilidade ao resolver os problemas aplicando os conhecimentos aprendidos com mais habilidade e capacidade. A este respeito, Sobrinho (2009), destaca a questão da competência profissional quando afirma que ela “deve ser multidimensional, dependente do professor, dos alunos, da situação educacional e dos valores sociais, que servem como base de aferição desta competência” (p. 16).

O currículo como espaço de ensino precisa ter o foco em interesses e talentos individuais, pois, um currículo diversificado ajuda o aluno explorar as suas aptidões naturais e a descobrir novas formas de se afirmar, o que irá motivá-lo a aplicar-se nos estudos, aumentando a autoconfiança e autoestima, permitindo encontrar formas de socialização, cooperação, curiosidade e resiliência com os colegas e a escola. (Silva, 2000)

Hoje, a visão que temos do currículo como espaço de ensino precisa estar associada ao “sistema de atividades desenvolvidas de forma intencional para garantir um dos objetivos da educação contemporânea a formação de seres humanos preparados para um mundo dinâmico e repleto de complexas transformações e desafios” (Lima, 2014, p. 5).

Nessa ordem de ideias, educar nos tempos contemporâneos exige uma ruptura com os paradigmas de ensino e aprendizagem passados, assumindo um modelo mais adequado para os dias de hoje, visando uma diferenciação do ensino, por isso muitos autores defendem que o currículo seja flexível, operacional, dinâmico e contextualizado.

Para o alcance deste desiderato no currículo, a função do professor e a avaliação que realiza, também, deve ser alterada. O professor no seu papel de mediador, será o responsável pelos resultados de aprendizagem de cada aluno, devendo criar condições e ajudar os alunos a alargarem e a consolidarem os conhecimentos existentes. Nesta perspectiva, o currículo escolar precisa ser um espaço de ensino onde a ação de transmitir conhecimentos transfigura-se em procedimentos de mediação e problematização, desafiando desta forma o conhecimento dos alunos e ajudando a reconstruí-los. No que

se refere à avaliação que se realiza, o professor deverá preocupar-se em despertar e conhecer as potencialidades do aluno e não somente classificá-las e/ou controlá-las.

1.4. O currículo como espaço de aprendizagem e cultura

Entre os desafios da educação contemporânea que se apresentam ao trabalho docente destaca-se o aspecto da aprendizagem e da diversidade cultural. Pensamos que na conjuntura atual muita atenção tem sido orientada para o desenvolvimento de uma ação educativa que desperte as aprendizagens dos alunos e respeite as suas dimensões multiculturais.

A este respeito, partilhamos da ideia de Grossi (2004) quando afirma que

aprender não é fenómeno natural, mas cultural; de que se aprende por meio da provocação cientificamente organizada; de que se aprende na interação e na interlocução social de um grupo como núcleo comum de conhecimentos construídos e na heterogeneidade dos níveis da caminhada dos conceitos que se quer construir (p.13).

Por isso, essa aprendizagem que respeita a diferença cultural deve existir num instrumento sistematicamente organizado como veículo orientador desse processo. Nesta ótica, abordaremos a seguir em duas partes as dimensões do currículo enquanto espaço de aprendizagem e o currículo como espaço de cultura.

1.4. 1. O currículo como espaço de aprendizagem

Atualmente, vem ganhando espaço na educação, particularmente no campo das práticas educativas, o debate centrado no desenvolvimento de aprendizagens do aluno e o currículo como corpo central das políticas pedagógicas da escola precisa estar organizado de modo a favorecer “os processos de aprendizagem dos alunos, de forma que eles desenvolvam as competências para serem cidadãos plenos e contribuam para melhorar nossa sociedade” (Moran, 2011, p. 5).

Na medida em que a sociedade atual e futura será uma sociedade do conhecimento, é necessário criar uma cultura de aprendizagem permanente entre os alunos, professores,

diretores e o resto do pessoal da comunidade, abarcando seus programas tanto na extensão como na profundidade, ou seja, o que o sujeito que aprende deve saber e não o que sabe o sujeito que ensina. Para Percília (2008)

a prática do currículo é geralmente acentuada na vida dos alunos estando associada às mensagens de natureza afetiva e às atitudes e valores. O currículo educativo representa a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social. Ele é proposto pelo trabalho pedagógico nas escolas. (p. 3)

Nesta perspectiva, face aos desafios da contemporaneidade, o currículo escolar deve estar associado intencionalmente ao conjunto de atividades que promovam aprendizagens no aluno, seja elas de características ontológicas (descrição da natureza do ser), epistemológicas (descrição da natureza dos conhecimentos e o processo de conhecer) ou axiológicas (descrição da natureza do bom, do mau, incluindo o estético) (Percília, 2008).

Assim, na prática do currículo, o papel que desempenha o professor é fundamental enquanto agente mediador do processo educativo e a sala de aula como espaço onde se promove, se materializa e se dinamiza a aprendizagem dos alunos. Grossi (2004) enfatiza que a “aprendizagem é um fenómeno possível para todos, mas dependente do ambiente ensinante que lhes foi organizado e oportunizado” (p. 33).

Desse modo, cabe à escola e ao professor, por meio de atividades pedagógicas, hierarquizar as ações de aprendizagem do aluno, respeitando os seus saberes e enriquecendo o manancial de conhecimento dos alunos, para que sejam sujeitos conscientes e ativos na transformação do seu contexto. Esta ideia é reforçada por Moreira, Candau, Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) quando asseveram ser relevante

o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. (p. 21)

O currículo, nessa perspectiva, constitui o campo de aprendizagem e de concentração de saberes, de conhecimentos e práticas socialmente construídas através da relação entre a escola e a sociedade, que favoreçam a formação de cidadão criativos, críticos e autónomos.

Refirmamos neste sentido, que o currículo enquanto espaço de aprendizagem, precisa ser um lugar de escolhas, de inclusões, de pluralidade, de contradições e acima de tudo ser um instrumento flexível de incluir referenciais que respondam às exigências contemporâneas, promovendo um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o desenvolvimento de cada pessoa e do coletivo, e ser um espaço de múltiplas aprendizagens e saberes contínuos do aluno enquanto ser aprendiz e construtor de uma nova ordem social que se augura sustentável.

1.4.2. O currículo como espaço cultural

Enquanto instrumento político-pedagógico da escola, o currículo é uma ferramenta que está vinculada à cultura, como processo de construção de identidades entre os professores e alunos. Percília (2008), diz que a “cultura é o conteúdo da educação, sua essência e sua defesa, e o currículo é a opção realizada dentro dessa cultura” (p. 2).

Neste sentido, o currículo precisa ter uma orientação cultural, pois facilita a compreensão por parte do professor do processo pedagógico que realiza face à diversidade cultural que marca nossa sociedade.

Moreira, et al., (2007) esclarecem que:

quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. (p. 27)

Assim, a manifestação da concepção cultural no currículo pode demonstrar-se através do respeito e acolhimento (recetividade) das expressões culturais dos alunos, por mais desprestigiadas que sejam.

O currículo é, seguramente, um veículo que possui um efeito enorme no processo de construção da identidade do aluno, pois auxilia na combinação de todas as componentes que se produzem e se reproduzem na cultura, tal como destacam Moreira, et al., (2007), “o currículo representa (...) um conjunto de práticas que propiciam a produção, a

circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (p. 28).

Com base nesta ideia, pensamos que o currículo deve contribuir para elevar a autoestima do aluno, estimulando relações humanas e sociais saudáveis, e concomitantemente, desincentivando situações de preconceito, discriminação, marginalização e opressão ligados a grupos subalternizados, privilegiando a pluralidade e a diversidade que marcam atualmente o panorama cultural.

Cabe destacar também, o complexo cenário cultural que ocorre nas salas de aulas que muitas vezes afeta o trabalho pedagógico, sendo necessário para isso, mover-se processos que possam dar resposta a este conflito, adotando princípios para a construção coletiva da escola, tais como o intercâmbio cultural, a pluralidade de valores e o respeito pelas diferenças sejam individuais e/ou coletivas.

Nesta perspectiva, o currículo deve estar norteado por princípios de construção culturalmente orientados, visando abrir-se às diferentes expressões e manifestações culturais, com professores abertos, receptivos e disponíveis para trabalhar com e para a diversidade e a pluralidade, valorizando na sala de aula o “arco-íris de culturas”, como resultado do panorama que se apresenta na contemporaneidade.

É fundamental, igualmente, considerar a escola como um local de cruzamentos de saberes e de culturas. Gómez (1998) afirma que “a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas” (p. 76). Assim, a dinâmica escolar deve estar alinhada nesse pressuposto, que se supõe indispensável refletir sobre o seu currículo, e, portanto, “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar” (Moreira & Candau, 2003, p. 161).

A escola contemporânea precisa de acolher o convívio multicultural, pois diferentes saberes são requeridos para o fortalecimento do processo de globalização que vivemos em diferentes esferas da sociedade e esse processo tem de ser evidenciado no currículo para a construção social das raízes histórico-culturais.

Esta visão que estamos defendendo nos estimula a criarmos uma relação que torne as experiências culturais dos alunos, os conteúdos curriculares e o mundo concreto, num espaço de realização individual e coletiva, valorizando os saberes, práticas e valores que

aprendemos, ensinamos, desenvolvemos e/ou partilhamos na nossa atuação na escola quer como aprendente, quer como educador.

Julgamos que cabe ao professor, através das atividades pedagógicas contidas no currículo, “promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciências da construção da identidade cultural de cada um de nós (alunos, professores, gestores e demais agentes do ensino), relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história do nosso país” (Moreira, et al., 2007, p. 38). Da mesma forma, estamos certos de que a adoção do currículo como espaço de aprendizagem e cultura instigar-nos-á a trabalhar para que cada um de nós faça da escola, um espaço de diversidade, de manifestação e de pluralidade cultural face aos desafios da educação no mundo contemporâneo.

**CAPÍTULO 2. O PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM: DESAFIOS, IMPLICAÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Introdução

As inúmeras mudanças ao nível social, político e económico, assim como o aparecimento e a mundialização das tecnologias de informação e comunicação acarretaram consequências para o trabalho docente, originando uma viragem radical na sua atividade, o que suscita dos professores uma panóplia de competências profissionais que os possam auxiliar na melhoria da qualidade do serviço prestado. Essas modificações no trabalho docente acentuam a necessidade de melhorar a ação educativa nas escolas e, concomitantemente, a função dos professores, promovendo a sua formação contínua e desenvolvimento profissional.

Ao longo do presente capítulo, cujo objetivo principal é identificar os desafios do professor e da sua ação educativa no séc. XXI dentro do contexto educativo, abordar-se-ão igualmente aspetos relacionados ao trabalho docente que na atualidade atravessa por um intenso processo de diversificação e redefinição no seio das escolas, tendo em conta que os professores na sua tarefa de ensinar, educar, formar e desenvolver uma função social específica e socializante estão implicados a assumirem um conjunto vasto e complexo de papéis, para responderem aos desafios da ação profissional.

2.1. Os educadores no contexto atual: problemas e estratégias

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de saber fazer coisas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores ou descobridores. A outra meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (Piaget, 1973)

Este pensamento de Piaget que julgamos ser relevante até aos nossos dias, representa um dos dilemas atuais com que os educadores se deparam. Pois, com o decorrer do tempo e suas inovações, se torna necessário outro olhar dos educadores no que diz respeito à ação educativa desenvolvida até então e um virar de página que pode proporcionar efeitos positivos. Contudo, sabe-se que todo tipo de mudanças exige trabalho, esforço, persistência, vontade, ruturas e desenvolvimento de hábitos novos.

Ademais, face ao aumento crescente do desemprego, a evolução tecnológica, a problemática do meio ambiente, a violência, entre outros aspetos menos positivos, a sociedade está cada vez mais rogando por mudanças para se adaptar ao contexto atual, algumas vezes de maneira silenciosa e outras vezes por meio de manifestações diversas, sendo necessário que o educador assuma a tarefa de se renovar dia após dia, transpondo as suas possibilidades de formação para atender as solicitações vindas dessas necessidades. (Nóvoa, 2008)

A imagem do educador que era tida como uma pessoa sagrada, detentora de conhecimento absoluto, convencida, dogmática, austera, sem direito de exteriorizar ou demonstrar seus sentimentos, nem admitir que cometeu um erro, está ultrapassada. No contexto atual, o cidadão “espera e exige um educador cuja formação torna-o capaz de enfrentar os obstáculos da própria deficiência e limitação com um olhar mais realista e comprometido com a qualidade” (Araújo, 2017, p. 2).

Assim, face aos inúmeros fatores e dilemas da modernidade, faz-se necessário que permanentemente os educadores aperfeiçoem as suas competências profissionais para que estas ajudem a encontrar respostas que podem resultar da assunção de estratégias para promoção de uma educação com responsabilidade e na diversidade, cujas dimensões permitirão proceder a uma reflexão sobre a prática pedagógica quotidiana que se desenvolve, pois se percebe que se não se fizer esta análise, nem a teoria, nem a prática terão a relevância que se atribui. Por isso, deve ficar patente ao educador que ensinar não é repassar conhecimentos, mas criar e oferecer condições para a edificação e produção deste. (Freire, 2011)

A este respeito, Morin (2000) aponta como problema primário da educação, o conhecimento. Nesse contexto, os educadores devem ter este como base, pois é imprescindível tendo em consideração que educar mune o indivíduo de conhecimento e consequentemente aprovisiona saberes. Estes saberes devem ser permanentemente renovados pelos docentes nas suas práticas, “no sentido da formação de cidadãos capazes de se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes, numa lógica de educação e formação ao longo da vida” (Borralho, Fialho, & Cid, 2009, p. 986).

No cenário de mudanças a todos níveis em que nos encontramos atualmente, cabe questionarmo-nos acerca de quais os obstáculos do educador diante das mudanças sociais

e das novas propostas pedagógicas? Que estratégia(s) a utilizar para dar respostas a essas tensões (tendências)?

Nestes quesitos, as respostas são inúmeras e não serão consensuais, porém é importante refletir nos problemas da missão do professor atualmente com vista a encontrar no próprio educador e no processo que desenvolve, os sentidos de mudança, pois “urge (...) (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 5).

Partindo de uma análise sobre a essência do trabalho pedagógico que tem sempre em vista alcançar os objetivos educativos, Hagemeyer (2004) afirma que esta atividade se caracteriza em três vertentes: a da competência técnico-didática, a científica e a sócio-humana. Nesta linha, muito se espera do professor quer como profissional, quer como pessoa. E, isto nos leva a abordar essas competências de modo interrelacionado, dando ênfase à última, como o fundamento do trabalho pedagógico.

Para esse enquadramento, Hagemeyer (2004) aborda que relativamente à competência científica e técnico-didática, “o professor veio construindo o conhecimento com o qual trabalha, apoiando-se nos estatutos da modernidade que têm na ciência, a verdade absoluta, incontestável” (p. 69).

Nessa perspectiva, uma das grandes preocupações do educador passa pelo valor educativo e legitimação da coisa ensinada, pois que no contexto atual de mudanças contínuas, o educador precisa permanentemente engratecer o seu intelecto e o do seu educando, ao ensinar e aprender, proporcionando uma aprendizagem recíproca, que o ajuda a deixar de ser mero transmissor de conteúdos acabados e passando a ser um eterno aprendiz, tal como defende Morin (2000). Ademais, Pinto, Vieira e Silva (2012) advogam que “ser educador na atualidade é se pôr no lugar do discípulo e conseguir experimentar intensamente, a sensação alquímica de cada achado que ele faz, de cada experiência que ele participa, de cada conquista que ele alcança” (p. 8).

No que se refere à competência socio-humana, Hagemeyer (2004) defende que educar é cultura, pois é a partir deste processo que se transmite a herança coletiva, o património intelectual e espiritual, assim educar nesta vertente, é exercer o fortalecimento das raízes do conhecimento ampliando o mundo lá fora, é provocar a exteriorização do eu que está em nós como alicerce do progresso da própria realidade.

Esta terceira competência, pressupõe do professor o conhecimento da dimensão pessoal dos sujeitos, seus parceiros da ação educativa, que é indispensável para poder ser um bom profissional ao serviço da educação, pois permite conhecer a envolvente ecológica destes, e ir ao encontro de uma prática pedagógica na qual estão presentes, implicitamente, os quatro pilares da educação e do conhecimento para o período contemporâneo: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos (Delors et al, 2010).

Ainda sobre esta matéria, Parra (1980, cit. in Grigoli, Teixeira, & Lima, 2004) remete-nos, também, a reflexão das três grandes correntes do pensamento educativo, seus pressupostos e suas implicações didáticas, sobretudo na vertente das estratégias de ensino e aprendizagem, nomeadamente:

o *romancismo*, base da concepção humanista da educação, ensino e aprendizagem; a *transmissão cultural*, base da concepção tecnológica do processo instrucional e a concepção *progressista*, base do movimento da educação renovada, do qual Dewey, Montessori, Cuisenaire, Freinet e Piaget foram grandes expoentes. (p. 2)

Nessa linha, Nóvoa (2009) recorda-nos que as mudanças rápidas e contínuas do mundo contemporâneo têm proporcionado o convívio e rivalização dos modelos de ensino e, isto deve influenciar os sujeitos da ação educativa à reflexão, com vista a encontrar argumentos que justifiquem o funcionamento do modelo que defendem, bem como o tipo de profissionalidade docente que propõe. Pois, como se pode entender, os modelos de ensino desenvolveram-se sob a influência das grandes correntes do pensamento educativo, entretanto, as críticas constantes que estão sujeitos estes modelos, tem levado à necessidade de um novo modelo, o do professor contemporâneo.

Para Morgado (2005, cit. in Salgueiro, 2014) no novo modelo, o do professor contemporâneo, “o docente passa a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber coletivo, que organiza e ajuda a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem permite aos alunos participarem nessa construção” (p. 6).

Neste sentido, não se afigura fácil a tarefa do educador, continuará passar por obstáculos, terá que trabalhar com propostas pedagógicas inovadoras, sem descartar as anteriores e será um contínuo peregrino na busca de estratégias para responder às tensões que encontra. De acordo com Salgueiro (2014), no cenário contemporâneo almeja-se de um professor, “que seja competente nos saberes e didáticas específicas, mas também que essa

competência se prolongue no exercício da docência, ou seja, no seu desempenho profissional e que esse desempenho se traduza na qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos” (p. 6).

Assim, baseado neste raciocínio, faz-se necessário que o educador nos dias de hoje, face aos obstáculos com que se depara, tenha disposição e coragem de se transfigurar de forma particular para o alcance da satisfação educativa e preparar-se para se adaptar às circunstâncias organizacionais e pessoais. Logo, o ponto inicial dessa transfiguração deve começar por ele mesmo, criando condições para uma efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se num educador democrático, que na sua prática docente, consiga “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2011, p. 28).

Do mesmo modo, o educador precisa estar envolvido ativamente nas atividades de questionamento, de concordância e de crítica intelectual, fornecendo ao educando um espaço para desenvolver e praticar as suas destrezas democráticas de participação e de discussão, de questionamento das suposições de senso comum do contexto em que está inserido.

Fullan (2000) reforça que “ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode entender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais que isso” (p. 34).

Neste sentido, na conjuntura atual e diante das barreiras com que se depara, o educador na arte de ensinar precisa doar-se enorme e multifacetadamente, promovendo a construção recíproca e o intercâmbio de conhecimento, assumindo diversas identidades e transformando-se num ator de grandes proporções para dar resposta às necessidades e exigências dos alunos. (Estrela, 2002)

Alinhados nesta visão Mel, Danelussi, Filho, Loose e Anjos (2015) ressaltam que, “nas mãos do educador se encontra uma responsabilidade muito grande, pois ele (...) deve ajudar os alunos a superar as suas ignorâncias e esta se dará partindo de uma prática docente voltada para o aprendizado significativo” (p. 127). Assim, o educador tem a missão de levar a aprendizagem de uma forma especial, aperfeiçoando continuamente a metodologia utilizada no processo de ensino.

Neste aspeto, Pinto, Vieira e Silva (2012) advogam que o educador precisa saber lidar com novas situações e ao mesmo tempo agir como um ser com várias personalidades de acordo com as demandas do mercado de trabalho, tudo em prol de promover uma ação educativa de qualidade, facilitando a formação de cidadãos preparados para acompanharem a evolução humana, sempre providos pelo senso crítico, face aos novos desafios que se encara a cada dia, buscando estratégias para resolver problemas e atingir seus objetivos. Em suma, se precisa de um educador que use as várias faces à medida que o aluno necessite.

Demo (2008) clarifica que diante das inovações tecnológicas, o avanço do conhecimento e a expansão da informação, o educador precisa de usar estratégias novas, ampliando os seus conhecimentos e do seu educando à medida que vai mediando o ato educativo, tendo em conta que através de um diálogo aberto e interativo se pode verificar um ir e vir de conhecimentos, desaconselhando-se, assim, situações em que o educando se torna num reservatório de informações, um simples ouvinte e o educador, o verdadeiro dono do saber absoluto.

Perante esta tendência, o compromisso do educador precisa ir além da necessidade de transmitir o conteúdo e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Portanto, a preocupação do educador deverá passar, também, pela tarefa de persuadir o educando a participar na sua comunidade ativa e afetivamente, tornando assim, num cidadão responsável e consciente pela transformação da realidade que o cerca.

Nóvoa (2010, cit. in Salgueiro, 2014)

tem chamado a atenção para uma nova profissionalização docente que passa pela formação, cultura profissional, avaliação e intervenção pública. Em todas estas temáticas, advoga um maior poder dos professores sobre a sua própria profissão, ao contrário do que sucedeu nas últimas décadas.
(p. 7)

Nesta visão, torna-se fundamental a profissionalização do educador, pois a forma como se ensina ou se aprende é imprescindível, à medida que ele medeia a ação educativa, levando em consideração que é preciso transcender o modo de ver e viver a realidade, e criar oportunidades ao educando de aplicação dos conteúdos aprendidos em situações diferentes, estabelecendo relações com matérias e ocorrências passadas ou futuras.

O mundo cada vez mais está necessitando de novas respostas diante das inúmeras incertezas, o que exige do educador uma nova configuração do seu desempenho cujas estratégias devem ter como finalidade, preparar um educando competente para participar amplamente na vida política, social, económica e cultural da sociedade, inculcando nele o sentido de responsabilidade e da ética humana.

Em suma, diante dos vários dilemas e reclamações da sociedade contemporânea acerca da educação que se desenvolve, estamos cientes de que a qualidade do ensino, concomitantemente da ação educativa, está relacionada estreitamente com a formação do docente, ao prazer e gosto que tem pela tarefa que exerce, à sua remuneração e às condições de trabalho, elementos que serão fundamentais à profissionalização do educador. Trata-se, portanto, de elementos que podem contribuir na (re)definição da função do professor no século XXI, assunto que abordaremos no ponto a seguir.

2.2. A função do professor no séc. XXI

Antes de começar esta abordagem, é conveniente destacar a definição de Sirotová, (2014) que descreve o “professor” como

um profissional qualificado, cuja tarefa é instruir e educar os alunos ou estudantes, de modo a alcançar o melhor desenvolvimento possível das suas personalidades, quer através da apresentação de informação, atitudes e habilidades ou dirigindo as atividades dos alunos/estudantes durante a qual eles formam suas atitudes e habilidades. (p. 5)

Sabe-se que a profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, críticas e perda de identidade, pelo que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias de hoje, face às mudanças sociais e tecnológicas que afetam o ensino, às quebras das barreiras geográficas do exercício desta função, portanto, não tem sido fácil a rutura de paradigmas e dogmas construídos. Contudo, deve-se encontrar um caminho para o sucesso docente.

Neste sentido, vários autores têm defendido que a função do professor dentro da sociedade já não é a mesma do passado, “ao educador compete promover e favorecer

aprendizado aos alunos, atuar como um facilitador da aprendizagem fazendo com que os alunos se tornem sujeitos pensantes” (Mel, et al., 2015, p. 127). Trabalhar para que este paradigma na educação se efetive “exige mudanças na cultura acadêmica, na concepção da função docente, nas atitudes e práticas dos docentes, trata-se de um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem, os ambientes de aprendizagem e a avaliação das aprendizagens” (Borralho, Fialho, & Cid, 2009, p. 986).

Assim, uma vez favorecida a aprendizagem, deve-se ter em mente que ensinar é um processo permanente que se fortalece por cada etapa, o que significa que ao agir, o professor deve considerar o estágio inicial do aluno, ou seja, o estado moral, educacional e intelectual em que este se encontra para subsequente construção de formas de ensinar.

Neste aspeto Nogaró (2005) esclarece que

o papel do educador se constitui em ser um provocador, um alimentador permanente do desejo de aprender do aluno. Para isso ele precisa demonstrar também ser um conhecedor, um pesquisador, um explorador de novos mundos; mundos estes que também desejarão ser descortinados por seus discípulos”. (p. 32)

As reformas que ocorrem nestes tempos estão abolindo de certa maneira as práticas pedagógicas tradicionais, tornando a sociedade atual cada vez mais exigente e competitiva, pelo que a tarefa de formar cidadãos não se afigura fácil ao professor, pois cada dia que passa deve melhorar a prática docente que realiza, tendo em vista a leitura da realidade que se forma a partir de novos paradigmas “devendo acompanhar as suas transformações e dar conta de uma visão sistémica” (Mel, et al., 2015, p. 127).

Perrenoud (2000) salienta que no exercício da sua função, o professor deve-se regular por saberes autónomos, pois estes poderão levar a categorias essenciais para a ação educativa.

Entre esses saberes destacam-se:

saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força sistémica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação

coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaboradas; saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais. Em cada uma dessas categorias, é preciso ainda, especificar, concretamente, os grupos de situações. (p. 53)

Percebe-se nessas linhas que os professores do séc. XXI para além de se posicionarem como mediadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, precisam levar em consideração nas suas práticas pedagógicas, as dimensões afetivas, cognitivas e sociais, de forma a inserir os alunos na sociedade e dar significado às suas situações reais de aprendizagem.

Neste capítulo, Roldão (2010) expressa que na dimensão social, por exemplo, o professor desempenha a tarefa de formador de cidadania e mediador de valores sociais, devendo gerenciar o processo de socialização dos trabalhos em grupo, diagnosticando os estilos de aprendizagem dos alunos, promovendo e protegendo os valores morais e culturais.

Araújo e Yoshida (2009) afirmam que

o educador do séc. XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que se centrar numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação. (p. 3)

Desse modo, o professor precisa ter como missão permanente a disposição de aquisição de novos conhecimentos desenvolvidos através de pesquisas constantes com o fito de promover a construção autónoma e coletiva de saberes, de modo que a tomada de decisões seja responsável, permitindo analisar com frequência, sentido crítico e avaliativo, a sua ação educativa.

Para Kenski (2001),

o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência, o professor aproxima o aprendiz das novidades,

descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem. (p. 103)

Sendo a escola instituição voltada para o ensino e aprendizagem, é crucial que o professor tenha em mente que é, também, sua função garantir serviços educacionais de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes, com propósitos e aspirações, para atender os desafios do mundo hodierno. Trata-se, entretanto, de uma empreitada complexa, que exige do professor um envolvimento que transponha programas, temas e conteúdos, à medida que abraça com firmeza as novas ações educativas a desenvolver, para criar oportunidade de aquisição por parte dos alunos de novas competências. (Nóvoa, 2008)

Perrenoud (2001) esclarece que “ensinar é fazer aprender e, sem essa finalidade de aprendizagem na educação, o ensino não existe. Porém este fazer aprender, dá-se pela comunicação e pela aplicação: o professor é o profissional da aprendizagem e da regulação em sala de aula” (p. 260).

Esta ideia é reforçada por Andrade (2017) que declara que “a função do professor é ajudar o aluno a sentir prazer, para que este possa escolher sua profissão conforme a sua vontade sem frustração, ou seja, sem ser influenciado por outros” (p. 9).

Percebe-se nesta abordagem que a função do professor é vasta e diversificada, porém a principal função que sempre teve, tem e terá é a de educar, ensinar, instruir. Contudo, reconhece-se que esta função, complexa, dinâmica e abrangente, continuará a sofrer modificações de acordo com as circunstâncias, as necessidades e os interesses de cada época.

Mas, de qualquer modo, a missão do professor atual deve ser a garantia de uma aprendizagem de todos os alunos nas suas várias dimensões e diferentes áreas do conhecimento, concebendo, realizando, analisando e avaliando a situação didática e intervindo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, reinserindo-os nas novas sociedades construídas em volta do saber, da informação e da capacidade de inovação. (Nóvoa, 2008)

Ainda sobre esta matéria, Nóvoa (2009) defende que se o professor trabalhar com base nesses pressupostos, acredita-se que estará a construir dispositivos que se forem

adequados e refletidos em qualquer contexto educativo possibilitarão definir o perfil do bom professor do séc. XXI cujos eixos se refletirão no/a:

1. Conhecimento – considerando que as práticas docentes devem levar os estudantes à aprendizagem;
2. Cultura profissional – valorizar a troca de experiência como cenário de formação;
3. Tato pedagógico – a maneira de lidar com o aluno, conquistá-lo para o trabalho escolar, de modo a mantê-lo integrado no processo de conhecimento;
4. Trabalho em equipa – valorizar as dimensões coletivas e colaborativas no sentido de privilegiar as intervenções no projeto educativo da escola;
5. Compromisso social – a comunicação com o público e a intervenção no espaço da escola como parte da formação docente. (Nóvoa, 2009, cit. in Novaes, 2017, p. 38)

Partindo dessa perspectiva, acredita-se a função do professor no séc. XXI é de fazer com que as aprendizagens sejam efetivas e importantes, promovendo experiências que permitam o amadurecimento do aluno de acordo com seu contexto, com vista à formação da cidadania e participação nas atividades da sua comunidade, contudo, esta tarefa é um eterno construir.

2.3. Os desafios da ação educativa do professor na atualidade

São variadíssimos os desafios que se apresentam na contemporaneidade no contexto da educação, ao mesmo tempo com imensas vantagens e imensos riscos. Neste ponto, assentamos a nossa base no tema em investigação - pressupostos da educação no séc. XXI na ação educativa do professor³ - sem a intenção de esvaziar de modo absoluto os variadíssimos entendimentos de diferentes investigadores que podem coexistir sobre este tema. O objetivo é o de compreender as relações que existem entre a prática educativa promovida pelos professores e os pressupostos desta atividade desenhados na atualidade. Como fio condutor da investigação, recorreremos aos trabalhos que têm sido desenvolvidos

³ Assunto será abordado no ponto 2.3.4 “Renovação de competências para ensinar e aprender”.

por organismos internacionais e vários investigadores para nos fazer entender sobre esta matéria.

A educação como processo que, historicamente, se tem modificado em função das tendências, dos pressupostos defendidos em cada época e das inovações próprias do momento e das circunstâncias, transformando a atitude da sociedade através de opiniões em vários campos no qual o ser humano está inserido, exige cada vez mais dos educadores “um olhar voltado ao passado para perceber seu percurso, ao presente para garantir ricos momentos de interação e aprendizagens coletivas e, no futuro, compreender quais contribuições serão legadas aos estudantes que ora passam pela escola” (Martins & Bellini, 2012, p. 2).

No contexto contemporâneo, a escola e as práticas educativas dos professores têm sido alvos permanentes de questionamentos, fundamentalmente quando é discutida a educação escolar como o epicentro da formação humana.

Assim, a escola, indubitavelmente, através da atividade educativa que exerce continuará sendo o lugar privilegiado de construção de conhecimentos e partilha de interesses para beneficiar a humanidade. Com efeito, a sua ação educativa deve, como expressa Saviani (2010) “partir de uma prática em que professores e alunos se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (p. 422).

Nesta vertente, socorremo-nos de Sanches (2006) que nos recorda que, nos discursos em torno da educação, “o ato educativo é sempre configurado no horizonte de uma utopia, entendendo nós que a utopia é um olhar projetado no futuro, que nos vincula na obrigação dos nossos compromissos presentes” (p. 233).

Com essas premissas, a ação educativa é concebida como um conjunto de práticas pedagógicas articuladas aos diferentes componentes curriculares de uma formação/um curso e aos desafios e necessidades de formação da cidadania. (Ferreira, 2011)

Desta forma, entende-se que vários são os desafios com que o professor se debate na sua ação educativa para o alcance de êxitos e estes desafios variam de época, da geografia ou do contexto em que se desenvolve esta atividade.

Sob esta perspectiva, antes de olharmos para os desafios da ação educativa do professor segundo a nossa visão, apoiando-se em vários autores, vale ressaltar que esta abordagem não é consensual, uma vez que se trata “de uma construção histórica em permanente evolução” (Roldão, 2005, p. 94) à qual se podem associar diferentes ângulos, visões e autores.

Como dito, conduzimo-nos de imediato na visão de Bazzanella (2013) que coligiu os desafios do professor na educação do século XXI sob oito pontos de vista: desafio profissional, desafio da boa formação, atividade intelectual, uso de novas tecnologias, atualização em novas didáticas, capacidade de diálogo interdisciplinar, capacidade de absorção e de redefinição dos planos de trabalho, ter atitude e postura profissional.

No entanto, embora este autor tenha abordado os desafios do professor no XXI, contudo atribui uma importância significativa ao processo educativa que ocorre no sistema escolar pelo facto de agregar nesta atividade conteúdo e didática, contribuindo para refletir se a ação educativa que se organiza e se desenvolve, se adapta às capacidades e interesses dos alunos.

Como se pode imaginar, se há desafios para se ser professor na contemporaneidade, também, implicitamente há desafios na tarefa que desenvolve, ou seja, na atividade que ministra, que exige do professor o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências para construir com o aluno um ensino de qualidade e comprometido.

Nesta perspectiva, em decorrência das transformações políticas, económicas, sociais, culturais e tecnológicas que se verificam no mundo nas últimas décadas, a educação tem merecido uma atenção especial, particularmente

a que se desenvolve nos sistemas escolares, submetendo-a a uma análise pública constante, e educar tem se tornado uma tarefa cada vez mais exigente e de enorme responsabilidade. E isso, requer equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adaptados e expectativas dos implicados no processo, o professor e o aluno. (Prado, Coutinho, Reis, & Villalba, 2013, p. 8)

Desta feita, no âmbito da sua ação educativa como um desafio profissional, o professor tem de ser movido pela “sua capacidade e vontade de desempenhar adequadamente sua atividade professoral” (Bazzanella, 2013, p. 29) que se caracteriza pelo “domínio da sua

atividade específica, bem como pela dedicação que imprime na sua execução tendo como meta o alcance da excelência no produto final de sua atividade”. (*ibidem*, p. 29)

Assim, o professor ao realizar a sua ação educativa, embora complexa e dinâmica, precisa alargar as dimensões pedagógicas e científicas que necessitam ser assumidas pelos seus parceiros (alunos, pais/encarregados de educação, diretores, pessoal não docente, etc.) da escola contemporânea. Esta visão, coloca em evidência a personalidade do professor como “detentor de uma formação sólida, consistente” (Bazzanella, 2013, p. 30) e integral que favoreça “o domínio da sua área de conhecimento em que atua”, enveredando por uma aprendizagem permanente que o beneficie no “plano pessoal de estudos e atualizações” (*ibidem*, p. 30).

Seguindo este mesmo raciocínio, enquanto profissional, o professor deve ser um agente inovador e promotor de adaptações aos preceitos estabelecidos no ato educativo, sendo por isso essencial que “desenvolva e se envolva no debate educativo” (Bazzanella, 2013, p. 31) para que “pense, repense, questione seus pressupostos epistemológicos, metodológicos, políticos e éticos” (*ibidem*, p. 31) da ação que ministra. Entretanto, no intuito de enriquecer as suas concepções sobre os assuntos que leciona e o mundo torna-se imprescindível o uso das novas tecnologias, que face aos avanços nos domínios do conhecimento, da informação e da investigação, será seguramente um “instrumento de potencialização do processo de ensino e aprendizagem” (*ibidem*, p. 32).

Para Prado, et al., (2013) desempenhar a tarefa de educar requer compromisso e qualidade, pois se consideramos que os saberes do professor são construídos ao longo da profissão e da vida, então as atualizações em novas didáticas é o desafio permanente para o docente, com vista a harmonizar os “pré-requisitos, o domínio do conteúdo e o alcance os objetivos em conjunto com os alunos” (p. 8), tendo em consideração “as estratégias de ensino, os recursos educativos, a investigação e as experiências didático-metodológicas pertinentes”(Bazzanella, 2013, p. 33).

Diante disso, Andrade (2017) declara que “para ensinar bem os alunos é necessário que o professor além de levar em conta os conhecimentos prévios de seus alunos é necessário que ele também utilize metodologias de ensino que sejam adequadas e que considerem a realidade dos alunos” (p. 9).

Reconhece-se que nas últimas décadas ao professor têm sido colocadas demandas distintas no campo da atividade pedagógica que exerce, sendo solicitado intensamente a

aprender a conviver e a realizar a sua atividade com o interesse e pensamentos dos alunos, pelo que a capacidade de promover diálogos interdisciplinares pode contribuir para melhorar o seu trabalho educativo, requisitando do professor a aptidão e “disposição de trabalhar em equipa, de trocar de ideias, experiências, visões do mundo sobre temáticas e campos conceituais comuns” (Bazzanella, 2013, p. 34), o que pode contribuir de forma efetiva para a “promoção de uma educação de qualidade” (*ibidem*, p. 34).

De notar também que a contemporaneidade impõe ao professor o desafio de refletir sobre a sua atuação na sala de aula e a prática educativa que constrói com os alunos (lógicas de ação), onde a observação e a redefinição dos planos de trabalho são pressupostos a atender, no sentido de “observar, analisar e interpretar os resultados da sua ação” (Bazzanella, 2013 p. 35), para que se autoavaleie e se deixe avaliar, com vista a planear a sua ação pedagógica e verificar “os resultados obtidos a partir do conjunto de variáveis colocadas em curso naquele contexto” (*ibidem*, p. 35).

Como é óbvio, isto requer do professor atitude e postura profissional, pois estas referências exigem que “se envolva com a educação em seus aspetos qualitativos, com a relação escola - comunidade, a relação entre mundo da vida e mundo da escola, e necessariamente em torno das políticas públicas implementadas na área”. (*ibidem*, p. 37).

Todos estes desafios que se apresentam ao professor e, simultaneamente, ao seu contexto organizacional na contemporaneidade precisam ser relacionados com as estratégias de atividades que por sua vez regula a ação humana, tendo em vista que o homem é um ser social e a sua ação está orientada ao existencialismo de “objetos sociais ou culturais num determinado contexto” (Chainho & Saragoça, 2014, p. 34). Portanto, no quadro organizacional “os objetos sociais podem ser outros atores com os quais interagem, ou símbolos e valores que estejam relacionados com o universo cultural onde decorre a ação humana” (*ibidem*, p. 34). Na verdade, “a interação entre atores, está sempre dependente de um universo cultural” (*ibidem*, p. 34) pela qual se pode articular a lógica de ação organizacional.

De modo geral, nas instituições educativas a ação coletiva dos professores concretiza-se por meio de procedimentos racionais com os demais agentes educativos que ali se encontram incorporados mediante um modelo de interação estruturado. A partir deste mecanismo se define a lógica de ação destes sujeitos, que na verdade não é de todo previsível, abrangendo dinâmicas ou interações que respondam aos interesses individuais,

bem como aos interesses coletivos (grupal). Essas dinâmicas possibilitam “descrever e interpretar o modo como se organiza e coordena a ação coletiva” (Barroso, 2006, p. 177).

Nesta perspectiva, é preciso compreendermos os sentidos que orientam a ação educativa contemporânea dos diferentes atores escolares - especialmente dos professores que são nossos sujeitos de estudo - como indivíduos enquadrados num contexto organizacional. No entanto, trata-se de perceber os significados inerentes às lógicas de ação desses atores organizacionais. Nas ideias de Sarmiento (2000, cit. in Barroso, 2006)

a noção de “lógicas de ação” remete para a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjetivo e objetivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma ação individual ou coletiva. Elas constituem os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentaria e dispersa. (p. 179)

Como se desprende destas linhas, as lógicas de ação identificam e descrevem a atuação dos sujeitos inerente a sua articulação com o processo de construção de identidade laboral, bem como sobre a sua conduta e modos de legitimação da ação coletiva, através das quais se realiza e efetiva a coisa ensinada nos contextos organizacionais (escolas). (Barroso, 2006)

De acordo com Barroso (2006) “estas lógicas são construídas na ação e pela ação” (p. 179) podendo os atos particulares ou grupais “serem, objeto de justificação pelos próprios atores (a partir do sentido que eles atribuem à sua ação) ou unicamente percebidas e interpretadas pela descrição dos seus efeitos” (*ibidem*, p. 179).

Em suma, o século XXI deixa evidente os progressos notáveis em vários campos, apesar de, também, existirem desigualdades nestes mesmos campos, provocando profundas transformações no fazer e agir pedagógico do professor, pelo que, se tencionamos prosperar então devemos traçar compromissos com, para e pela educação e compreendermos as mudanças, pois “elas vão ditar as competências, exigidas não só em conhecimentos e habilidades no trabalho, mas também relacionadas ao carácter e à personalidade” (Prado, et al., 2013, p. 9).

2.3.1. Formação contínua do docente e desenvolvimento profissional

O percurso da profissão docente exige que o educador seja um indivíduo cada vez mais atualizado e atuante intelectualmente, esse fator pode funcionar como mola impulsadora para o bom desempenho pessoal, profissional e organizacional do professor no atual cenário político-educativo de aprendizagem ao longo da vida. Dadas as emergentes mudanças sociais e educativas da sociedade contemporânea, a qualificação contínua do docente deverá ter como centro as suas necessidades formativas, podendo ser fulcral e decisiva com vista a aperfeiçoar as suas competências e a dar resposta aos diferentes desafios que se colocam para o desenvolvimento da vida económica, social e cultural das comunidades.

Nesta ordem de pensamento Gomes (2015) reforça que

a formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância dentro das políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Além de oferecer uma formação inicial consistente, que no momento atual não apresenta grandes transformações, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada. (p. 104)

Nessa perspetiva, é assinalável que se faça uma reflexão sobre o processo de formação do docente, tendo em vista a necessidade permanente de superação das lacunas e das insatisfações neles existentes com objetivo de consolidar e viabilizar a construção de um perfil docente que atenda às reivindicações do mundo contemporâneo, ou seja,

um professor que se revele eficiente, claro, interessante e teoricamente competente para o papel de agente social interveniente, criador do processo educativo e social, ético no sentido de compreender as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, investigador e construtor de conhecimento. (Veiga & Viana, 2014, p. 27)

Ora, importa ressaltar que a atualização permanente do professor para além de contribuir para o seu bom desenvolvimento pessoal e profissional, cria “oportunidade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 2),

na medida em que reprova a perspectiva retrograda que olhava o professor como o mestre que sabia tudo e que, em muitos casos, se tornava vítima fácil das suas próprias insuficiências, deformações e interesses.

Durante a formação contínua, o docente deverá realizar aprendizagens que possam ser aproveitadas e aplicadas na sua prática educativa com os alunos, podendo ser avaliadas para analisar os benefícios ocorridos na formação e atestar práticas e adequações às carências formativas dos aprendentes.

A formação é o eixo construtivo e mobilizador da prática profissional do professor que se alicerça nas reflexões acerca das necessidades e realizações do seu dia-a-dia. Esta visão pressupõe “a análise das suas práticas, a investigação em educação, a reflexão sobre os aspetos éticos e deontológicos de forma a avaliar o seu desenvolvimento profissional” (Casanova, 2014, p. 2).

Baseado nesta discussão, vários estudos realizados por investigadores da OCDE (2010) e da Unesco declaram que os docentes devem estar preparados para alterar as estratégias de ensino de modo que possam responder às necessidades educativas e formativas dos seus alunos e da sociedade e, concomitantemente, as necessidades verificadas pela escola enquanto organização devem ser atendidas no processo de formação contínua do docente.

Partindo deste entendimento, a escola deve assegurar a formação contínua dos professores tendo em consideração os objetivos definidos no seu projeto educativo. A este respeito, Canário (1994) esclarece que “a formação contínua de professores só terá sentido para os formadores se existir uma dupla perspetiva: o enraizamento no contexto e simultaneamente um distanciamento fundamentado na teoria capaz de iluminar o contexto e a ele voltar enriquecido” (p. 39).

Ainda sobre esta matéria Canário (2006) descreve que “em contexto de trabalho, são vividos e construídos simultaneamente, percursos profissionais e percursos de formação” (p. 38). Fica patente nestas ideias que é fulcral colocar o docente no ponto central da sua formação, tendo em conta que o professor é um “ser em contínuo desenvolvimento, um fazer, fazendo, em contínuo reconstruir” (Freire, 2001, cit. in Casanova, 2014, p. 2). Pelo que, cada professor traça a sua própria trajetória formativa, como resultado do que é e do que o seu quadro vivencial lhe possibilita que seja, como consequência do que quer e do que ambiciona ser.

Nesta ótica, é nossa convicção de que a formação contínua do professor é seguramente um caminho que o conduzirá para a lógica de resolução de problemas inerentes ao êxito profissional, cujas dimensões pessoal, profissional e organizacional lhe permitirão dar respostas interativas aos destinatários da ação educativa. Ou seja, a formação permanente do professor não pode ser “algo que acontece eventualmente, nem de um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, e sim, deve ser sempre uma parte integrante do exercício profissional do professor” (Laranjeira, Abreu, Nogueira, & Soligo, 1999, p. 25), ou seja, é um renovar permanente do aprendizado docente.

Todavia, ao refletir sobre o progresso global do indivíduo na profissão docente, percebe-se que a sua maturação identitária acontece ao longo da carreira. Com efeito, esse desenvolvimento profissional ocorre mediante um processo de aquisição de habilidades proporcionadas pela prática da profissão e, simultaneamente, por um processo natural de aprendizagem de conhecimentos.

Nesta lógica, Herdeiro e Silva (2008) apontam que

o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício direto ou indireto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula (...), apropriando-se particularmente de uma atitude profissional que remete para uma prática de questionamento. (p. 2)

Presentemente, em Angola, as políticas públicas no campo da educação preconizam uma alteração educativa com o propósito de conquistar determinados objetivos – melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, redução do abandono escolar, melhoria da remuneração dos professores, sucesso escolar – ancorados na qualidade do desempenho do docente.

Nessa perspectiva, concordamos com Day (1999) que advoga que o desenvolvimento profissional do professor depende de determinados fatores, entre eles: “as suas vidas pessoais, profissionais e políticas, além do contexto escolar nos quais realizam as suas atividades” (p. 107). Nesta lógica, reconhecemos que é de suma importância, a consciência do docente na busca pela sua formação com vista a conhecer a fundo o que é fundamental para a sua evolução como profissional.

Para Day (1999), a evolução envolve aprendizagem e conseguir um desenvolvimento profissional contínuo implica alcançar todos os tipos de aprendizagem. O mesmo autor apresenta, também, suas reflexões numa visão alargada envolvendo não só o professor, mas a escola e a conjuntura social e política, descrevendo dez diretrizes resultantes dos estudos realizados sobre os professores, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, que a seguir se condensam:

1. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira;
2. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida (...) demonstrando o seu compromisso e entusiasmo pela aprendizagem permanente;
3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores (...) para que possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino;
4. A aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional;
5. O pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham;
6. Ensinar é um processo complexo. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada, p.e., através de infraestruturas adequadas, um ensino eficaz exigirá sempre destrezas, quer intrapessoais, quer interpessoais, e um empenhamento pessoal e profissional;
7. (...) o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais;
8. Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente);
9. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor;
10. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade

conjunta dos professores, das escolas e do Governo.
(Day, 1999, p. 17)

É consensual entre distintos estudiosos Nóvoa (1991, 1995, 1999), Libâneo e Pimenta, (1999), Ceitil (2006), Tardif e Lessard (2012), que, a formação dos profissionais da educação obedece a dois momentos, respetivamente à formação inicial que fornece ao indivíduo uma sólida bagagem nas vertentes científica, pedagógica, social e cultural, e à formação contínua que se ocupa da atualização e adequação permanente das situações e necessidades vividas ou novas para o exercício da profissão. Neste contexto, o papel do docente como “agente de mudanças e construtor crítico do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professor” (Casanova, 2014, p. 2) deve obedecer, também, a uma avaliação permanente, de modo a influenciar positivamente o seu desenvolvimento e cumprimento das tarefas profissionais.

Baseada nessa abordagem Tardif e Lessard (2012) declaram que “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas numa atividade em que o professor pode dar sentido ao que faz com interação de outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (p. 38). Essa visão é partilhada por Pasquay, Nieuwenhoven, e Wouters (2012) que afirmam que “as competências socio-afetivas, a aptidão para gerir suas emoções, a capacidade de estabelecer relações positivas com o outro e todas as dimensões do desenvolvimento pessoal, intervêm fortemente nas situações profissionais” (p. 15).

Estamos num ensino em que a tendência é desenvolver uma educação baseada em competências, pelo que

a formação dos educadores está baseada no cidadão com competência e habilidade na capacidade de decidir, produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar, não apenas na racionalidade técnica ou apenas como executores de decisões alheias, pois, uma formação de qualidade é aquela que contribui para o desenvolvimento das potencialidades e formação do indivíduo, preparado para o mercado de trabalho. (Araújo & Yoshida, 2009, p. 3)

Com base no exposto acima, deve ficar patente para o professor que o ensino é um instrumento de transformação social, por isso “a profissão docente é uma prática educativa, ou seja, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no

caso, mediante a educação” (Barbosa, 2011, p. 12). Por isso, ao docente cabe a tarefa de permanentemente se formar, atualizando o seu *background*, melhorar e avaliar constantemente o seu desempenho profissional, pois serão estes aspetos que lhe permitirão como professor adquirir a sua identidade profissional.

2.3.2. Promoção da motivação dos alunos para o êxito na aprendizagem

Vivemos numa época em que a escola e os professores são constantemente solicitados a contribuir para a construção de um ambiente escolar que vá ao encontro das aspirações dos alunos e da edificação de uma educação de qualidade que combine com a evolução da sociedade.

Se por um lado a sociedade está mais exigente quanto aos cidadãos que são formados nas instituições escolares, por outro, os professores vivem em constante pressão de como atrair os alunos para a aprendizagem face às dificuldades de compreender este mundo com tantas alterações de hábitos das populações e com múltiplos recursos e locais disponíveis para aprender. Como é óbvio, os professores e a escola como organização não estão alheios às exigências da sociedade, às suas necessidades e aos seus interesses.

Com base nesta realidade, Dalposso (2011) afirma que

as famílias, muitas vezes desestruturadas, vivem numa situação económica que não lhes permite vislumbrar perspectivas de um futuro promissor para seus filhos. Mandam-nos à escola, acreditando que assim cumprem sua obrigação, mas não conseguem acompanhar a sua trajetória escolar. A maioria destes jovens não consegue obter sucesso na aprendizagem sistemática. (p. 4)

Alinhado nesta discussão, surge a pergunta: como motivar os alunos para o alcance do êxito na aprendizagem?

Ora, se tivermos como ponto de partida a ideia de Folque (2014) de que

a aprendizagem é vista como uma condição de emancipação, na medida em que através dela os sujeitos se apropriam dos instrumentos da cultura que lhes permite, enquanto cidadãos progressivamente mais autónomos e responsáveis, envolverem-se ativamente e agir no mundo de forma solidária. (p. 954)

Então, Veríssimo (2013) merece destaque nesta matéria quando afirma que “a motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, (...) mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem” (p. 73). Nesse sentido, é essencial perceber os mecanismos motivacionais e, naturalmente, promover estratégias pedagógicas que desenvolvam a motivação académica dos educandos.

Veríssimo (2013) acresce ainda que “as teorias explicativas da motivação se preocupam em compreender a energização e direção do comportamento, ou seja, o que faz com que os indivíduos se movimentem, e em relação a que atividades ou tarefas” (p. 74). No entanto, quando se associa a motivação com o processo de aprendizagem escolar, observa-se que é crucial que “os alunos estejam motivados para regularem efetivamente a sua aprendizagem, ativarem estratégias eficazes, e desencadearem esforço” (*ibidem*, p. 74).

Na mesma linha, Ramos (2013), apoiando-se na teoria da motivação de Myers (1984), advoga que

na formação, a motivação ocorre através da interação entre recompensas intrínsecas e extrínsecas e as necessidades dos formandos, uma vez que a escola pode motivar os seus alunos a obter um melhor desempenho através da criação de um ambiente de ensino agradável onde as pessoas se sintam bem e, conseqüentemente, motivadas. (p. 3)

Neste âmbito, percebe-se que no processo de aprendizagem o papel central é assumido pela motivação, enquanto promotora para agir, para planificar, para orientar, para persistir e para ser bem-sucedido (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Como já vimos, hoje não se pode abordar o ensino formal e sistémico sem fazer recurso à motivação, pois segundo Sobral (2003), ela “abarca diversas conotações ou constructos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento educativo e que tem proporcionado múltiplas perspectivas de estudo” (p. 5).

Assim, no panorama educativo, a motivação é decisiva para a qualidade da aprendizagem e do desempenho do aluno, levando em consideração que os alunos motivados tomam iniciativas, apresentam-se ativos e participativos no processo de aprendizagem,

despendendo esforço para captar as informações, dedicando e desenvolvendo estratégias para interpretação e compreensão do conteúdo que lhe está a ser ensinado. (Ramos, 2013)

Entretanto, é importante realçar que a motivação no quadro académico ajuda o indivíduo para o alcance da autodeterminação intelectual, criando “força que energiza e dirige o comportamento (...) a energia põe em funcionamento as capacidades próprias” (Lemos, Motivação, 2005, p. 194). Grade (2003) define a motivação como “o processo de levar uma pessoa ou um grupo, tendo cada uma delas diferentes necessidades e personalidades, a alcançar os objetivos da instituição de formação e, simultaneamente, os seus objetivos” (p. 3).

Pintrich (1991, cit. in Ramos 2013, p. 5) identifica três categorias gerais de constructos relacionados com a motivação no cenário académico, que são: crenças dos indivíduos nas suas capacidades para realizar uma atividade, razões ou propósitos para se envolverem na atividade e reações afetivas em relação à atividade.

Tendo em conta que, o contexto escolar acompanha as mutações sociais, sejam elas globais ou parciais e os sistemas educativos devem encontrar respostas para melhorar e aperfeiçoar a qualidade de serviços prestados, neste processo, a motivação é determinante, pois ela projeta as outras aprendizagens. Veríssimo (2013) reconhecendo a importância que possui a motivação nos processos de aprendizagem, sistematiza alguns pressupostos prévios traçados por Bandura (1977), Elliot e Dweck (1998) e Lemos (1999), que permitem alcançar a eficácia da implementação de estratégias de aprendizagem a adotar em contextos específicos considerando as características idiossincráticas dos alunos e dos professores:

1. A motivação é processual e multideterminada, e como tal, sofre flutuações e variações.

É preciso ter em conta que a motivação não é infalível, ou seja, não é estável, algumas vezes ocorre variações e decréscimo na motivação académica dos alunos, sendo regulares e previsíveis. Não se pode conjecturar que os alunos se interessem e se envolvam por todas as matérias programáticas, todas as situações e todos os dias.

2. O professor tem um papel fundamental na ativação e manutenção da motivação dos alunos.

Neste ponto, é necessário enfatizar a tarefa do professor na ativação e conservação da motivação dos alunos, porém a motivação é determinada por múltiplos acontecimentos, pelo que é impossível ou quase impossível para o professor mobilizar a motivação de todos os alunos, contudo como agente educativo pode exercer poder e ter influência na motivação dos alunos. Convém ressaltar que é fundamental que o professor não se demita da missão de motivar os alunos, pois evitar-se-á repercussões graves de danos na aprendizagem dos alunos, particularmente em situações em que os mesmos ainda não conseguem desprender mecanismos de auto-motivação.

3. O professor é um modelo motivacional.

Os níveis motivacionais do professor são modelos determinantes quer para a aprendizagem quer para o desenvolvimento (a motivação dos professores e a motivação dos alunos são faces da mesma moeda) (Bandura, 1977). O professor influencia decisivamente a motivação dos alunos a partir do seu próprio agir pedagógico motivado. Desse modo, é indispensável que os professores reflitam sobre os seus níveis motivacionais e sobre o reflexo desses níveis no seu comportamento como professor. Tomando em consideração vários fatores, pode-se assumir que este tema é controverso e delicado, pois o processo de ensino e aprendizagem avança, daí ser inevitável, que os professores se autorregulem e que se interroguem sobre que tipo de modelos motivacionais são.

4. A estimulação da motivação operacionaliza-se a partir de uma relação pedagógica.

A relação pedagógica entre professor e aluno alicerçada nos marcos da harmonia, do respeito e da cooperação potencia a influência do professor no aluno, o que favorece a construção de uma relação de interesse recíproco entre estes agentes (professor e alunos) e ajuda a credibilizar e legitimar a coisa ensinada de forma interessante, onde o aprender e o ensinar passa a ser um compromisso estimulante entre os dois agentes.

5. O professor deverá identificar as causas da desmotivação do aluno e estimular a motivação desse aluno a partir dessas causas.

Não existem estratégias consensuais de promoção da motivação, por isso se houver necessidades de motivar o aluno, será prioritário perceber porquê está ou não está motivado. Nesta perspetiva, convém perceber primeiramente porquê os alunos estão desmotivados, para compreender melhor as causas do decréscimo motivacional, e

consequentemente, “acionar estratégias que melhor se adequem para estimular a motivação do aluno para a sua participação na aprendizagem” (Veríssimo, 2013, p. 77).

Veríssimo (2013) defende ainda que, quando os alunos estão motivados manifestam entusiasmo, aceitam enfrentar desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas de forma eficiente e eficaz, são curiosos e têm interesse em aprender, utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas e, consequentemente, aprendem de forma mais profunda, fazendo uma trajetória escolar mais longa.

Para Fonseca (2008) o êxito do processo de ensino e consequentemente da aprendizagem “depende em grande parte de cada professor, de sua aceitação e compreensão, da relação empática que constrói com seus alunos, de sua capacidade para ouvir, refletir, criar vínculos entre o seu conhecimento e o conhecimento deles” (p.7).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a motivação é um “fator absolutamente crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral” (Veríssimo, 2013, p. 74) e a escola contemporânea só se vai tornar de facto indispensável, enriquecedora e transformadora, se encontrarmos nela alunos motivados, incentivados e empenhados, que saibam o que buscam no ambiente escolar.

2.3.3. Renovação de competências de ensino e de aprendizagem

As relevantes transformações sofridas no decorrer do tempo pelo mundo moderno, onde o processo de globalização, as descobertas e o desenvolvimento tecnológico ocorrem em frações de segundos, originam o aprimoramento das formas de pensar sobre o saber e sobre o ensino, pois se faz necessário refletir permanentemente no processo pedagógico que se desenvolve e renovar/articular ações que beneficiem o processo de aprendizagem do aluno.

Para o efeito, socorremo-nos em Martins (2013) quando refere que “o ato de ensinar alicerça-se num conjunto de conhecimentos de teóricos detidos pelos docentes que lhes permitem desenvolver e fundamentar as suas ações de forma mais autónoma e crítica (quer autoavaliando-se, quer avaliando os seus pares)” (p. 32). Enquanto Fonseca (2008) alude que no

ato de aprender, o aluno não pode ser um simples espectador, ele é o ator principal e, portanto, sua participação na aula é indispensável. Deve ouvir, falar, debater, perguntar. Precisa receber estímulos que o levem ao pensar, ao refletir, ao descobrir, a ligar o que aprende ao que já sabe e à sua vida, a perceber a importância do saber” (p. 12).

Esta ideia contraria a imagem retrograda de que o professor é o agente que ensina e o aluno é o agente que aprende. Paulo Freire afirma que ninguém ensina ninguém, todos nós ensinamos mediatizados pelo mundo e com base nisso aprendemos mutuamente (Freire, 2011). Este entendimento de Freire dá-nos a visão de que todos precisamos de inovar, mobilizar e conjugar esforços para que no papel de professores e/ou de alunos, desenvolvamos saberes e “competências para solucionar questões corriqueiras do cotidiano” (Mincato, 2017, p. 305).

Nesta perspectiva, no plano acadêmico a conjugação de competências quer para ensinar, quer para fazer aprender afiguram-se como uma tarefa emergente para os professores, sendo por isso necessário “pensar-se nas práticas pedagógicas que se desenvolvem ou não ao longo do processo formativo de professores e alunos” (Isaia, Regnier, Bisognin, Bisognin, & Acioly-Régner, 2014, p. 1015) tendo em conta que, por vezes, são “influenciadas pelo modo como os professores percorreram suas trajetórias, envolvendo a dimensão pessoal e profissional” (*ibidem*, p. 1015).

Enriquecendo um pouco mais este assunto, os mesmos autores advogam que “o termo ensinar, indica uma prática social complexa em que tanto a ação de ensinar quanto a de aprender (aprender) estão relacionadas, por envolver uma parceria consciente e contratual, na sala de aula e fora dela, entre aluno e professor” (*ibidem*, p. 1014).

Ainda sobre o assunto Roldão (2010) salienta que ensinar é

como professar um saber (o professor como aquele que professa um saber, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender – aprender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os a algo). (p. 33)

Verificamos nestas linhas que a autora estabelece uma ligação do ato de ensinar e de fazer aprender com as competências que o professor deve possuir no seu agir pedagógico. É, por isso, fulcral que seja atribuída uma particular atenção à ação educativa que se desenvolve, sob pena de se dissociar das teorias que a orienta e da conjuntura histórico e sociocultural em que estão inseridos professores e alunos.

Para Isaia, et al., (2014) no contexto educativo, “as competências consistem na capacidade do professor e do aluno em mobilizar atitudes, habilidades e conhecimento de forma inter-relacionada, a fim de poderem resolver de forma eficaz, questões decorrentes do âmbito educativo” (p. 1015).

Perrenoud (2000), na abordagem sobre prática educativa, elenca aquelas que são as competências para ensinar que deverão ser desenvolvidas pelos professores nas suas atividades educativas, projetando o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e para que ensinar, objetivando que efetivamente beneficie a aprendizagem do aluno. O autor traça as dimensões de cada competência que a seguir se destacam na Tabela 1:

Tabela 1 – Dez domínios de competências profissionais para ensinar

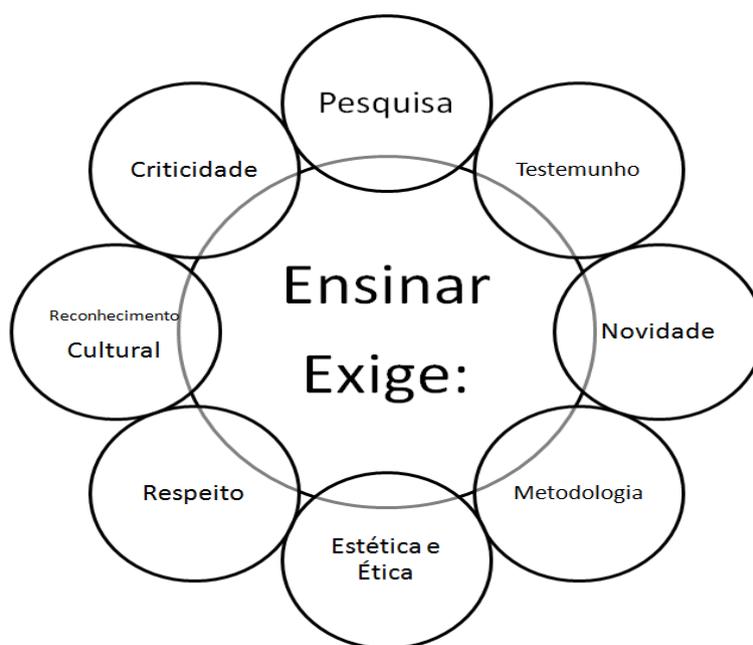
Competências	Competências mais específicas a serem trabalhadas
1. Organizar e dirigir as situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. ▪ Trabalhar a partir das representações dos alunos. ▪ Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem ▪ Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. ▪ Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. ▪ Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. ▪ Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. ▪ Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. ▪ Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão, rumo a ciclos de aprendizagem
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. ▪ Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. ▪ Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. ▪ Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. ▪ Uma dupla construção.

Competências	Competências mais específicas a serem trabalhadas
Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. ▪ Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. ▪ Oferecer atividades opcionais de formação. ▪ Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar um projeto em equipa, representações comuns. ▪ Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. ▪ Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. ▪ Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar, negociar um projeto da instituição. ▪ Administrar os recursos da escola. ▪ Coordenar e dirigir uma escola com todos os seus parceiros. ▪ Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. ▪ Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirigir reuniões de informação e de debate. ▪ Fazer entrevistas. ▪ Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. ▪ Comunicar-se à distância por meio de telemática. ▪ Utilizar as ferramentas multimédia no ensino. ▪ Competências fundamentais em uma cultura tecnológica.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevenir a violência na escola e fora dela. ▪ Luta contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. ▪ Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. ▪ Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. ▪ Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. ▪ Dilemas e competências.
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber explicitar as próprias práticas. ▪ Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. ▪ Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). ▪ Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. ▪ Acolher a formação dos colegas e participar dela. ▪ Ser agente do sistema de formação contínua.

(Fonte: Perrenoud, 2000, p.7)

Na sequência deste assunto, Freire (2011) traça oito competências que serão para os professores o arauto da ação educativa, mormente:

- Ensinar exige rigorosidade metodológica;
- Ensinar exige pesquisa;
- Ensinar exige respeito aos saberes do aluno;
- Ensinar exige criatividade;
- Ensinar exige estética e ética;
- Ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo;
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
- Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.



Adaptada de Freire (2011)

(Fonte: <http://paraosprofessores.blogspot.com/2013/09/resumo-do-livro-paulo-freire-pedagogia.html>)

FIGURA 1 - OITO COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

Depreende-se nos escritos de Freire que a prática educativa deve ser uma ação pela qual, apesar das diferenças, os sujeitos intervenientes criam, dão forma e alma ao processo que decorre na sala de aula ou fora dela, onde “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 2000, p. 25).

Na mesma esteira, aproveitamos para ressaltar e valorizar os sete saberes propostos pelo Morin (2000, p. 75) que, segundo o autor, ditarão as competências fundamentais que os professores terão na sua missão de ensinar:

- i. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão (não afastar o erro da aprendizagem, mas integrar para o conhecimento);
- ii. Os princípios de um conhecimento pertinente (a insaciabilidade do conhecimento e a capacidade de afrontar a complexidade);
- iii. A condição humana (primeiro objetivo da educação no futuro);
- iv. A identidade terrena (o precisar de ser sustentado);
- v. O confronto com as incertezas (a questão emergente do mundo e da ciência);
- vi. A compreensão (haver comunicação entre nós).
- vii. A ética do género humano (o individualismo, o respeito).

Se a literatura nos evidencia estas competências para ensinar, destacando-se a pluralidade de ideias nos pressupostos da prática educativa, parece-nos que os docentes são/serão capazes de ensinar com essa proficiência, devendo para o efeito aderir à filosofia e aos valores subjacentes, harmonizando a relação entre o saber, a pedagogia, a didática e a cultura sem os quais os conteúdos programáticos continuarão sendo apenas letras mortas. (Perrenoud, 2000)

Neste sentido, a ação educativa surge como reguladora da educação vivida nos dias de hoje, em que esta deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens indispensáveis para a educação ao longo da vida, que serão para cada sujeito os pilares do conhecimento (Delors et al, 2010, p. 31):

- Aprender a conhecer (o interesse e a abertura para o conhecimento);
- Aprender a fazer (a coragem de executar, de correr riscos, de errar e corrigir);
- Aprender a conviver (desafio da partilha, da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício da fraternidade);
- Aprender a ser (o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver).

Através do enunciado dos quatro pilares consegue-se perceber a importância da educação e da aprendizagem, pois fica implícita a promoção da reflexão e da resolução dos problemas no contexto social que atinge a educação, chamando atenção para a inovação do pensamento educativo.

Nesta perspectiva, é necessário compreender que o trabalho docente assenta sua base na ação educativa, “respeitando sua natureza eminentemente humana e interativa, por envolver atividades com, para e sobre pessoas” (Isaia, et al., 2014, p. 1016). Com base nesta aceção, o trabalho docente deve ser entendido como “um trabalho cujo objeto não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores” (Tardif & Lessard, 2012, 36).

Como tal, a renovação e articulação das competências é um caminho, uma adaptação dos indivíduos ao conhecimento e ao agir quer para ensinar como para aprender, permitindo que o professor e o aluno sintam o sabor dos saberes que estão a ser socializados, construindo uma rede relacional em que verbalizem o conhecimento e a aprendizagem que está a ser despertada como benefício direto do quotidiano escolar que partilham.

2.3.4. Mobilização da tecnologia

Com o aparecimento e expansão das tecnologias de informação e comunicação, todos os dias o aluno tem acesso a novidades, informações e notícias em tempo real, seja através da internet, da rádio, da televisão, do telemóvel ou dos jornais. Nesse sentido, o professor precisa estar atento e seguir esta evolução tecnológica que o conduz a ter acesso aos novos acontecimentos ou ocorrências, com o objetivo de contextualizar a realidade escolar com o cenário vivenciado pelo aluno, tornando o processo de educação mais adequado com o seu quotidiano.

Perante este paradigma contemporâneo Salgueiro (2014) advoga que

o turbilhão de recursos disponibilizados aos jovens, e à sociedade em geral, pelas TIC tem vindo a provocar sobressaltos dentro das escolas que colocam aos professores desafios constantes em como lidar eficazmente com estas inovações, de modo a proporcionar melhores aprendizagens, porque é a eles, profissionais do ensino, muitas vezes esquecidos, sobre quem recai a difícil responsabilidade de fazer face a estes desafios, formando cidadãos para a sociedade do conhecimento. (p. 1)

Já Costa (2008), acrescenta que

globalmente, as TIC deverão desempenhar um papel central na preparação dos jovens para o século XXI, através dos novos recursos que proporcionam, mas sobretudo através das mudanças na própria forma de aprender, na possibilidade de uma aprendizagem autónoma, adaptada às necessidades de cada indivíduo e ajustada ao conceito de formação ao longo da vida. (p. 201)

Assim, tendo em conta a complexidade do processo educativo, que não se esgota no espaço físico da escola, a geração atual incorporou a tecnologia quer à sua rotina, quer no seu lazer, quer na sua comunicação pessoal como nas suas tarefas escolares, em consequência disso, os métodos educativos sofrem interferências e estão em constante adaptação, originando novas maneiras de ensinar e de aprender.

A este propósito Marques (2012) alerta-nos para a necessidade de a escola não se distanciar deste novo cenário, quando refere que esta “tem que se adaptar à sociedade, proporcionando aos seus alunos o desenvolvimento de competências no âmbito das TIC e utilizando as mesmas como ferramenta de trabalho, proporcionando ambientes de aprendizagem mais profícuos e interessantes” (p. 2).

De certo modo, percebe-se que há ainda um longo caminho a percorrer para que as TIC beneficiem a aprendizagem, porém o papel do professor é fundamental, precisando para o efeito rever sua tarefa e suas ações no desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua prática educativa, sendo necessário proceder a uma reflexão acerca dos seus preceitos didáticos e metodológicos, na procura de uma adequação pedagógica ao contexto atual, buscando assim, a sua função transformadora e idealizadora de conhecimentos com vista a direcionar o resultado das suas ações em saberes concretos.

Também Masetto (2007) salienta que “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (p. 139), acrescenta ainda que “ela tem sua importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém” (*ibidem*, p. 139), por isso, em curso não específico, a tecnologia não deve ser aprendida como um objeto de estudo, tal como descreve Costa (2016) “não o ensino das tecnologias, mas a aprendizagem com tecnologias” (p. 934).

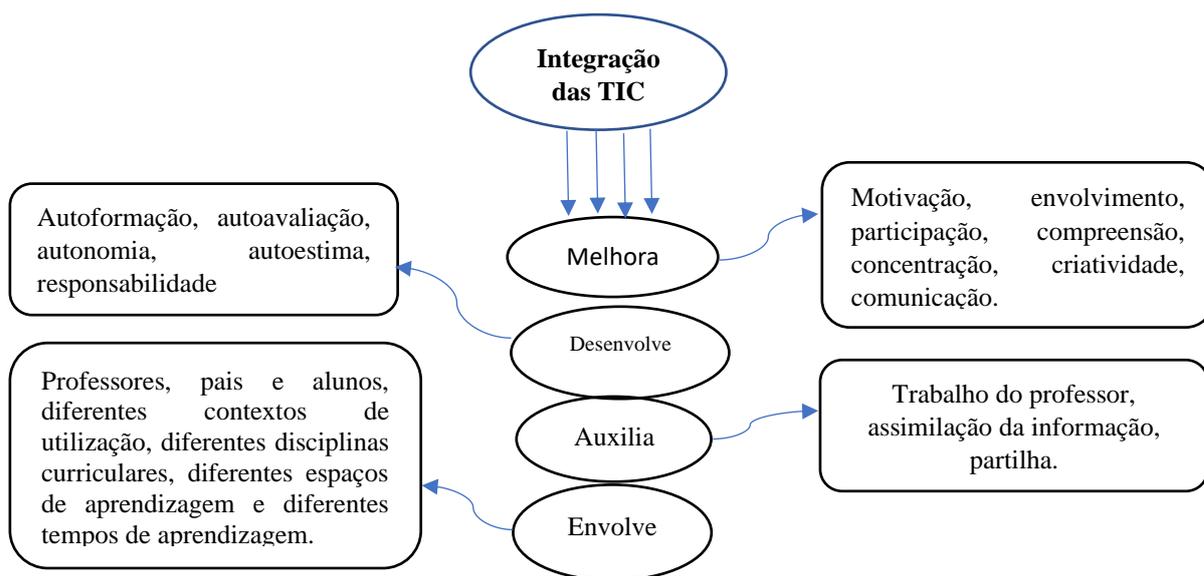
Moran (2001) defende que apesar de as escolas passarem por inúmeras dificuldades, contudo estão desafiadas a possuir profissionais preparados para lidar com a tecnologia e as novas metodologias. Ademais, sobre as tecnologias Araújo e Yoshida (2009) afiançam

que nestes tempos “torna-se necessário buscar novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pela educação, é necessário transformar a realidade escolar, utilizando as novas TIC como recursos para aprimorar e motivar a busca do conhecimento” (p. 3).

Nesse sentido, considera-se imprescindível que o professor conheça as vantagens metodológicas que as tecnologias trazem para o seu trabalho e através de atividades criativas, possa desenvolver um processo de ensino consciente e reflexivo, usando pedagogicamente as ferramentas tecnológicas para dinamizar e transformar a aprendizagem escolar. Pode-se dizer, por outras palavras, que o professor deve ter a percepção do papel das tecnologias como ferramenta que auxiliam a construção de novos conhecimentos, oferecendo novas oportunidades e criando possibilidades para aquisição de novas competências, como defende Costa (2008) “as tecnologias têm um forte potencial para o ensino e a aprendizagem” (p. 102).

Para Moraes (2014) “a integração das tecnologias na escola a partir do reconhecimento das potencialidades que elas oferecem como ferramenta de apoio ao ensino e na construção de aprendizagem” (p. 40), pode ser uma condição essencial para apoiar o professor na sua missão de apontar caminhos, com profissionalismo ético, competência do conhecimento e consciência política, para a busca de estratégias de ensino adequadas que favoreçam o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que não exclua nem reduza o seu protagonismo como profissional nessa era tecnológica em que vivemos.

Assim, a integração das TIC deve servir para melhorar a qualidade das práticas docentes na sala de aula, tendo como beneficiário primordial o aluno com o fito de ganhar e desenvolver as suas múltiplas competências que são exigidas pela sociedade.



(Fonte: Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5775)

FIGURA 2 - INTEGRAÇÃO DAS TIC NA PRÁTICA DOCENTE

Ainda sobre este assunto Pereira e Freitas (2014) reforçam que

a inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula requer um planeamento de como introduzir adequadamente as TIC para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educativo como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz. (p. 5)

Os mesmos autores acrescentam ainda que “a partir das concepções que os alunos têm sobre as tecnologias, sugere-se que as instituições educativas elaborem, desenvolvam e avaliem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos” (*ibidem*, p. 5).

Nesta linha de pensamento, deve-se ter em conta que o acesso à tecnologia não é um aspeto substancial, mas sim, essencial à criação de ambientes de aprendizagem e à harmonização de novas dinâmicas sociais que favoreçam a ação educativa do professor a partir do uso dos recursos ou ferramentas tecnológicas. Com efeito, Costa (2008) esclarece que

embora o conhecimento sobre tecnologias seja uma condição essencial para que venham a poder compreender

o seu verdadeiro potencial ao serviço da aprendizagem, é necessário criar oportunidade para que os professores possam experimentá-las em situações concretas de ensino e aprendizagem que lhes permitam ir mais além no conhecimento de estratégias de utilização didática e, desse modo a encerrar essa possibilidade nas suas práticas pedagógicas (pp. 130-131).

Além disso, a dinâmica do mundo contemporâneo exige que o professor aprenda a lidar com a tecnologia, transformando-a em aliada da educação e potencializadora do ensino e da aprendizagem. Embora se tema que essa ferramenta possa substituir o educador a longo prazo, contudo o professor foi, é e continuará sendo o facilitador e mediador imprescindível da aprendizagem, por isso a tecnologia deve ser aproveitada como um meio e não como um fim na educação.

Demo (2008) aclara que

toda proposta que investe na introdução das TIC na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma a tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrónico, o *software*, mas o professor, em especial em sua condição socrática. (p. 55)

É justamente nesta dimensão que se pode afirmar que o surgimento da tecnologia facilitou a tarefa dos professores, porém elas não substituirão o professor, serão coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem, podendo ser usadas para a investigação, interação entre professores e alunos, trocas de informações, esclarecimento de dúvidas, tornando o aprendizado interessante e motivador.

Outrossim, nesses tempos, em que a expansão tecnológica ocorre a grandes velocidades, é um equívoco imenso falar do exercício pleno da cidadania, excluindo a tecnologia, daí que os educadores devem ser considerados como parceiros no processo de transformação social, sendo incumbidos de compromisso e responsabilidade no uso adequado das ferramentas tecnológicas. Araújo e Yoshida (2009), enfatizam que “os educadores devem ter clareza do papel das tecnologias como instrumento que ajudam a construir novos conhecimentos, apresentando novas possibilidades e porque não dizer oportunizando a aquisição de novas competências” (p. 4).

É esse o espírito que se espera do educador, que dominando as transformações tecnológicas que ocorrem na sala de aula, o professor ao lidar com a tecnologia deve desenvolver capacidades, respeitar as diferenças, atendendo às diversidades culturais, integrando na sua ação educativa a dimensão afetiva, assim como desenvolver comportamento éticos objetivando orientar com valores e atitudes os seus alunos.

Alinhado neste pensamento, Morais (2014) reforça que

as práticas pedagógicas integradas com a utilização das TIC vão além de aspetos técnicos e instrumentais ou na escolha e aplicação de meios tecnológicos para o uso do professor. As TIC integradas nas práticas pedagógicas facilitam o envolvimento e interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, as práticas pedagógicas inovadoras são essencialmente caracterizadas por envolver os alunos no processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento das suas habilidades e competências (p. 11).

Além disso, Masetto (2000) defende que o ensino contemporâneo deve ser permanentemente adaptado, em que se tire proveito das tecnologias e se privilegie as competências em detrimento dos conteúdos. Moran (2013) diz que

as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca de informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto pessoal e regional e situar cada informação dentro do universo de referências pessoais. (p. 45)

Apesar disso, reconhece-se que em algumas realidades o professor trabalha no meio do fogo cruzado, por um lado um contexto de trabalho cuja estrutura está fundamenta nos séculos passados, mas lida com cidadãos que vivem o século XXI e, por outro lado, a sua formação e atualização permanente para atender estes desafios (Moran, 2013). É a partir desta reflexão sobre como lidar com a tecnologia que devemos pensar na articulação destas ferramentas com os diferentes tipos de currículos que é o assunto que vamos abordar a seguir com o fim de melhorar as práticas pedagógicas.

2.3.5. Articulação entre o currículo e a tecnologia em tempos de cultura digital

Estamos numa sociedade em que, num ápice, emergem novos e mais modernos instrumentos tecnológicos, o professor precisa apreender as diversas formas de comunicação e de representação que lhe oferecem os recursos disponíveis na escola, desenvolver modos para a integração das variadas ferramentas criando espaço para sua utilização, tendo sempre em consideração os objetivos pedagógicos que quer e pode atingir com essas atividades.

A articulação do currículo com as TIC não constitui por si só, uma forma de integração das tecnologias no contexto educativo e sim de associar as suas potencialidades ao nível do conhecimento e da inclusão de um meio com outro, que pode proporcionar, “ampliar e modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender” (Moran, 1999, p. 8).

Neste sentido, as diversas formas do currículo escolar “formal, real ou oculto” devem servir como bússola que orienta o processo educativo na escola, recaindo ao professor a tarefa de “criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos sistematizados e organizados” (Almeida & Silva, 2008, pp. 8-9) com interesse na sociedade, objetivando desenvolver todo o seu potencial.

Deste modo, o currículo, através do professor detém um papel decisivo para o aluno, porque tal como defende Moraes (2014) “a partir dele pode ser construída uma trajetória não somente escolar ou académica, mas que ultrapassa esta dimensão e pode influenciar em toda a trajetória da vida do aluno” (p. 41). No entanto, é necessário salientar que, a articulação do currículo com a tecnologia deve ser de forma contextualizada na prática pedagógica, para que tenha significação crucial no modo de ensinar do professor e que se repercute de alguma forma na aprendizagem do aluno.

Assim, a integração das tecnologias não deve ser no sentido em que estas se tornem mais uma disciplina no currículo de ensino, mas sim como um recurso de auxílio às unidades curriculares (disciplinas). Sobre este assunto Castro (2006, cit. in Moraes, 2014) descreve duas potencialidades da integração das TIC no currículo escolar para a aprendizagem, respetivamente: “(a) as TIC são um recurso e meio facilitador da aprendizagem; (b) a sua integração provoca efeitos no desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha, seleção, ordenação, gestão e utilização de informação” (p. 42).

Nessa linha, Coutinho e Lisboa (2011) defendem que “o importante nesta sociedade não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de interação que elas proporcionam através de uma cultura digital” (p. 10). Neste âmbito, é inevitável a articulação do currículo com as TIC, pois esta relação provoca nas escolas mudanças processuais nos modos de ensinar e nos processos de aprender, lembrando que estas ferramentas são indubitavelmente uma mais-valia porquanto o fascínio e a emoção que estes recursos trazem ao aluno, parecem-nos óbvio que a sua utilização é de enorme relevância e ao mesmo tempo uma potencial aliada do processo de ensino e aprendizagem.

Diante desta realidade, quer sejamos pessimistas ou otimistas, a qualidade da ação educativa do professor passou a estar influenciada pelas tecnologias, pois elas, influenciam a atividade do professor no cumprimento (na execução) dos conteúdos constantes no currículo, quer na e para além da sala de aula. É por este motivo que a escola e os professores “não podem estar afastados da sociedade de informação em que hoje vivemos, tendo a responsabilidade de fomentar nos alunos a curiosidade para procurar informação, selecioná-la de uma forma crítica e pertinente para cada um” (Salgueiro, 2014, p. 6).

Deve-se destacar que a inclusão das TIC no currículo de ensino não deve significar a alteração da estrutura das relações sociais, mas que esta articulação beneficie das propostas de aprendizagens existentes no currículo, competindo “ao professor em certo momento da integração das TIC em suas práticas rever suas metodologias e estratégias pedagógicas: a maneira como ensina, como avalia e a maneira que conduz a aula de forma geral” (Morais, 2014, p. 42).

Na opinião de Costa, Peralta e Viseu (2008) para que se efetive uma integração concreta das TIC no currículo de ensino, esta não pode ser excessivamente “centrada na tecnologia e na aprendizagem das ferramentas” (p. 241) e sim num contexto que favoreça ao aluno “o acesso a bibliotecas e a dicionários *on-line*, incluindo o de obras literárias completas em formato digital, potenciando a disseminação de uma educação em que o aluno se transforme num agente autónomo de uma aprendizagem flexível e igualmente cómoda” (Salgueiro, 2014, p. 16), bem como da necessidade de uma formação “do sujeito capaz de analisar e sintetizar, de gerar um novo conhecimento, a partir de suas experiências” (Bernardi, 2004, p. 28).

2.3.6. Promoção de saberes integradores dos desafios sociais, culturais e profissionais

Abordar acerca da promoção de saberes integradores na educação contemporânea leva-nos a fazer uma revisão pedagógica da atualidade tendo em atenção a necessidade e a importância da educação para o bem-estar das crianças, jovens, adultos e da sociedade como um todo.

Deste modo, Tardif (2002) atribui ao conceito de saber a significação de “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (p. 255). Por isso, dotar um indivíduo de saberes significa dotar de capacidade para “responder às exigências individuais ou sociais, ou de efetuar uma tarefa com sucesso comportando dimensões cognitivas e não cognitivas” (Leitão e Alarcão, 2006, p. 54).

Nesta esteira do pensamento, Perrenoud (2001) ao referir-se aos saberes dos professores, indica que o campo é vasto. Esta opinião é partilhada por Tardif (2002), que ao abordar este assunto, menciona uma diversidade de saberes, tais como: saberes eruditos, formais, comuns, tácitos, teóricos, praxeológicos, profissionais, saberes da experiência e saberes de ação. Neste item, restringimos o nosso campo de ação aos saberes integradores, segundo a classificação proposta por Carvalho e Perez (2001, cit. in Rafael, 2004, p. 12):

- Saberes conceituais (refere-se aos saberes mobilizados durante a vida académica, quer na formação inicial ou continuada);
- Saberes integradores (refere-se aos saberes de conteúdos académicos de cada disciplina, aos conceituais, aos produzidos por meio de investigação realizada, aos saberes da realidade social, às experiências vividas e aos saberes produzidos nas novas metodologias de ensino);
- Saberes pedagógicos (refere-se aos saberes intimamente relacionados com os acontecimentos dentro da sala de aulas).

Na atualidade, a busca por uma ação educativa que aposta na integração e promoção dos saberes da realidade vivencial, dos conhecimentos práticos e teóricos dos alunos é um desafio constante do trabalho docente, que “através de sua aplicação, reflexão, debate e reelaboração” (Mendes & Munford, 2005, p. 207) permitirá a aproximação e construção mútua de conhecimentos por parte do aluno e do professor.

Perrenoud (2000) advoga que “a vida é uma esfera em ação” (p. 11), não se pode desagregar os saberes que foram e têm sido adquiridos em vários espaços geográficos, por isso, “para que se possa integrar o mundo da escola com o mundo da vida, é preciso partir de relações educativas, enquanto relações que se constroem de modo criativo, considerando-se subjetividades e valores que se diferenciam na vivência comunitária” (Pires, 2014, p. 45). Neste sentido, a assunção e promoção desses conhecimentos será uma aliada na construção de uma postura crítica e reflexiva da profissionalização docente e para o desenvolvimento da sociedade.

A multiplicidade de destrezas e competências que a vida atual requer e a pluralidade de informações que estão disponíveis com as TIC, são fatores de pressão para que o professor congregue na sua profissão docente um conjunto de recursos cognitivos para dar respostas às questões que lhe são colocadas. Para o efeito, deve estar ciente da “necessidade de estar aberto para mudanças, para novos saberes, novas construções, assumindo o risco e o desafio de apreender sempre” (Fortunato & Confortin, 2013, p. 88).

Martins (2013) relembra-nos que a dificuldade em promover uma integração dos saberes no ato de ensinar por parte dos docentes não é recente, pois muitos profissionais ainda entendem este ato como “um exotérico sinónimo de transmitir um saber através de uma prática educativa em pedestal desenvolvida em sentido único” (p. 31). Convém salientar que não partilhamos desta visão, promotora de singularidade na educação.

A firmeza científica que nos guia incumbe-nos a olhar a prática educativa como a inclusão de um ecossistema de sapiências construídas na sala de aula ou fora dela. O entendimento desta tendência, permite que os conhecimentos académicos e sociais possam ser problematizados na aula, pois segundo Isaia, et al., (2014), “a problematização está na base da aprendizagem docente e discente, indicando a incompletude do professor e do aluno” (p. 1015). Os mesmos autores apontam para “a necessidade de os professores (...) não se esquecerem de problematizar os conteúdos que estão a ser aprendidos” (p. 1015), aproximando, assim, a escola da realidade vivida nos outros contextos sociais.

Neste sentido, não se pode negar o efeito positivo da integração dos saberes na ação educativa, Sanches (2006) defende que “é fundamental às várias abordagens científicas do fenómeno educativo” (p. 225), pois sem ela “não se tornará possível teorizá-lo, em toda a sua abrangência, sem referenciais axiológicos e normativos que fazem da intenção de educar uma intenção planificada, de acordo com a finalidade e valores” (p. 225).

Ainda nessa matéria, Sanches (2006) relembra-nos que “a educação nova provocou, de uma maneira muito explícita, uma rutura epistémica com o modelo educacional tradicional, que se revelava inadequado às necessidades e ao sentido do progresso que a sociedade conhecia no começo do século XX” (p. 227). Esta rutura, consignada a um modelo pedagógico inclusivo que visa o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia pode se constituir em “um instrumento de mediação que ajuda o ser humano a ter leituras diversas sobre o mundo e a agir e relacionar-se com o mesmo, utilizando diferentes atividades semióticas (...), cada uma com sua especificidade” (Folque, 2014, p. 962).

No processo de promoção dos saberes integradores “todos participantes das comunidades educativas são sujeitos da educação desenvolvente, ou seja, que envolve e se desenvolve” (Folque, 2014, p. 962), como tal, o educador tem a missão explícita de enfatizar o duplo carácter da educação: o aspeto individual e o aspeto social.

Para Monção (2011),

o aspeto individual é verificado no momento em que se sugere que a escola use uma metodologia de ensino eficaz para ensinar com finalidade de auxiliar na expansão de conhecimentos e a formação de atitudes e valores dos alunos, elevando suas capacidades. No que concerne ao carácter social, o foco está na formação do cidadão, deve-se salientar o papel da escola na edificação de uma educação que atenda a vários desafios, sejam eles sociais, culturais e/ou profissionais. (p. 5)

O professor no seu papel de orientador da ação educativa pode conduzir o aluno neste vasto universo de desafios sejam atuais ou vindouros, podendo gerar a transição por meio de vivências ligadas à vida social, que o possibilitará “estar aberto para mudanças, para novos saberes, novas construções, assumindo o risco e o desafio de apreender sempre” (Fortunato & Confortin, 2013, p. 88). Assim, com a articulação dos saberes, fica implícita a capacidade de os docentes e alunos agirem como atores coletivos e direcionar sinergias junto a uma prática integrativa e reflexiva, trabalhando no domínio das inovações.

De acordo com Teixeira (2016) trabalhar na vertente multi, trans e interdisciplinar, ajuda a “transpor a realidade do dia-a-dia para situações de aprendizagem que implicam a busca do que já foi aprendido em outras circunstâncias, apelando a experiências concretas e diversificadas e relacionando-as com novas informações” (p. 19). Por este motivo, o

professor mais do que transmitir conhecimentos que incluam os “saberes e ferramentas culturais de várias áreas de conhecimento, recorre por isso à utilização de materiais das diversas áreas” (Folque, 2014, p. 962), a partir da interação que mantém com os alunos, podendo assim originar um conjunto de aprendizagens, uma vez que “todo o conteúdo por mais específico que seja sempre está associado e, portanto, será aprendido com conteúdos de outra natureza” (Zabala, 1998, cit. in Teixeira, 2016, p. 20).

Em síntese, importa situar que são enormes os desafios com que o professor se debate no panorama social, cultural e profissional como promotor de saberes. Pelo que, na vertente social, destacam-se mudanças relevantes no campo das atitudes e dos valores perenes que “apelam a uma convivência de autoridade democrática assente numa relação que se constrói e se desenvolve ao longo do processo interativo” (Leitão e Alarcão, 2006, p. 53). Na vertente cultural, a variedade de culturas solicita dos docentes um grande esforço na perceção e aceitação das diversidades e diferenças, fazendo delas recursos e ponto de largada para a edificação de práticas mais adequadas, promotoras de justiça, liberdade e de humanismo (Ludovico, 2011). Como se percebe, estes dois desafios repercutem-se no seu panorama profissional, pois atribuem-lhe “novas responsabilidades e funções que requerem a sua colaboração ativa com outros elementos da comunidade educativa” (Ludovico, 2011, p. 65).

Portanto, as pessoas estão cada vez mais integradas numa sociedade globalizada e globalizante, onde os assuntos de várias naturezas (política, económica, social, cultural, ambiental, tecnológica, religiosa, entre outras) são apontados no discurso escolar. Face a esta tendência e aos desafios “que se perfilam na educação, haverá que reformular o discurso pedagógico não só no referente à sua dimensão pragmática e tecnicizante, mas também, repensando-o na sua dimensão teleológica⁴” (Sanches, 2006, p. 230), para que esses saberes de forma integrada promovam a inclusão social e a diversidade que é o assunto que a seguir vamos abordar.

⁴ Dimensão teleológica – estudo filosófico dos objetivos, da finalidade, dos propósitos; no caso em abordagem, o sentido que se assume é os fins da educação.

2.3.7. Promoção de uma educação para a inclusão social e para a diversidade

É sabido que a educação tem um carácter universal, sendo um direito de todos e um dever do estado, o que pressupõe que a criação dos normativos legais deve ser a garantia e a promoção do desenvolvimento humano assente nos valores, na qualidade de ensino e na consolidação de todos os aspetos tendentes à construção de uma sociedade inclusiva e mais justa.

Esta visão positiva contrasta em alguns casos com a realidade, pois no contexto escolar ainda se assiste à existência em algumas regiões do universo de dois tipos de serviço no sistema educativo – a escola regular e a escola especial – e o aluno é obrigado a frequentar uma, ou a outra. Diante desta conjuntura educativa, nos últimos anos, a sociedade tem estado a reivindicar escolas inclusivas, o que tem proporcionado uma reforma no sistema escolar e a adoção de um único tipo de escola, que acolhe todos os educandos, apresentando meios e recursos adequados, oferecendo apoio àqueles que encontram obstáculos para a aprendizagem.

Para Araújo (2017),

a educação inclusiva, a educação para a diversidade, não integra apenas os portadores de necessidades educativas especiais, físicas e motoras, mas todo e qualquer tipo de diferença que exija do educador uma postura ética e comprometida com a atuação adequada aos novos paradigmas educacionais, num estilo desvinculado dos moldes firmados nos paradigmas da criatividade e da inovação, com esforço constante de motivar os alunos a uma participação ativa e prazerosa, na descoberta do saber coeso, integrante e interdisciplinar. (p. 2)

Assim, para o educador, a assunção e promoção de um modelo diversificado e inclusivo de educação é um dos desafios na contemporaneidade, sendo urgente e necessário mudar do modelo segregacionista e excludente que se tem verificado, porém sabe-se que aceitar e adotar ideias modernas não é fácil.

Sobre este assunto, Chaleta (2013) assevera que

o ideário inclusivo requer de todos, principalmente daqueles que atuam na área da educação, o abandono dos preconceitos e estereótipos em relação à educação daqueles que, até bem pouco tempo, eram considerados incapazes,

seja por apresentar uma deficiência ou pelo facto de pertencer a grupos minoritário e/ou marginalizados. (p. 66)

Perante a afirmação anterior, há de facto necessidade de transformar a escola em um espaço para todos, interferindo de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem que favoreça a diversidade, o que exige uma atitude educativa inovadora e inclusiva, considerando que todos os educandos podem precisar ou ter necessidades educativas especiais em algum momento da sua vivência escolar.

Com efeito, a comunidade escolar é o meio em que “se concentra uma grande diversidade humana, e que tem a responsabilidade de formar cidadãos, críticos, conscientes e atuantes, não pode ficar indiferente. Precisa compreender a diversidade da sua população” (Nunes, 2013, p. 20).

Neste sentido, os agentes do contexto escolar (funcionários, professores, gestores) precisam implementar estratégias para uma prática educativa que atenda à diversidade, às diferenças e que proporcione condições de aprendizagem iguais para todos os alunos, de modo que haja uma praxe inclusiva notável, tendo em conta que uma educação inclusiva é o caminho que procura incluir todos os educandos no mesmo processo educativo, reprimindo a exclusão, a segregação, com o objetivo de contemplar a todos de maneira igualitária, independentemente de ter ou não situações específicas de aprendizagem, pois segundo Ferreira (2016) “o sonho inclusivo se torna real a partir do desenvolvimento de práticas norteadas no respeito à singularidade e a especificidade de cada indivíduo” (p. 66).

Na atualidade, a comunidade escolar recebe alunos de diversos segmentos sociais, económicos, políticos, étnicos, religiosos, portadores de necessidades educativas especiais, movimentos reivindicativos com destaque para homossexuais, transsexuais, *gays* e *lésbicas* e, isto se deve refletir sobre de que forma a prática profissional do professor, no contexto escolar ajuda para a inclusão de todos os educandos, levando em consideração que com alguma frequência confrontamo-nos com um mosaico humano diversificado nas salas de aulas e para isso, torna-se indispensável refletir na ação educativa do professor como motor impulsionador do processo de inclusão.

Nesta esteira, concorda-se com Rodrigues (2013) quando afirma que

para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas. (p. 15)

Diante disso, sabe-se que “ainda não se pode falar de uma prática pedagógica inclusiva em nossas escolas” (Fontes, 2009, p. 52), no entanto, é preciso promover o reconhecimento das diferenças no ambiente escolar, atestar e fomentar uma educação de qualidade para todos, repensando a ação educativa do professor na escola.

Assim, para Santos (2004) o desenvolvimento do trabalho docente requer do professor o respeito à inclusão e a diversidade, devendo para o efeito proceder a conjugação de estratégias educativa que o ajudem potencializar a sua atividade, considerando como requisitos do seu trabalho, os seguintes:

- Maturidade profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma vivência para a construção do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver seus próprios recursos para lidar com a frustração de estar limitado quanto às possibilidades;
- Conhecer o aluno para o educar;
- Conhecer como o aluno aprende para o poder ensinar;
- Saber as aprendizagens prévias que o aluno é detentor;
- Saber que marcas estão definindo suas escolhas;
- Estar disposto a criar um vínculo com o aluno;
- Ter possibilidade para o vínculo afetivo;
- Aceitar o aluno tal como ele é, ou seja, sua maneira de ser. (Santos, 2004, p. 6)

Entretanto, desenvolver práticas educativas que permitam ao professor atuar de forma ampla, disponibilizando condições adequadas de atendimento educativo a cada aluno e que tenham como princípio a inclusão plena de todos os educandos, ainda é um desafio para os professores, já que muitos profissionais sentem dificuldades em lidar com essa questão ou se declinam a realizar essa atividade. (Gonçalves, 2011).

Segundo Alves (2017) “ao que parece o modo dos professores está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor,

resistência ou rejeição em relação à inclusão” (p. 35). Abraçando esse mesmo pensamento, Pimenta (2012) argumenta que “por não saber o que fazer e nem como atuar, alguns docentes, em sua impotência, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com diferenças e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar” (p. 142).

Neste âmbito, a formação inicial ou específica e contínua, ou seja, a formação permanente entre todos os profissionais de ensino sobre esta matéria é necessária, já que pode contribuir para a criação de condições adequadas, melhorar a atuação e a qualidade do ensino prestado, pressupostos indispensáveis para o atendimento das singularidades e especificidade dos alunos no processo de inclusão como espaço de socialização e aceitação das múltiplas diferenças.

2.3.8. Promoção da educação para a cidadania crítica e participativa

Não é possível pensar na educação neste mundo tão complexo em que nos encontramos, sem a existência de uma sociedade emancipada que lhe seja subjacente, uma cidadania crítica e participativa baseada nos mínimos universais e na possibilidade de sua aplicação, uma cidadania que permita uma reflexão alicerçada sobre o ideal da sociedade e do indivíduo, uma cidadania com visão global e local, capaz de beneficiar os interesses das comunidades, sem que estas se oponham aos interesses da humanidade.

Neste sentido, se partirmos da derivação da palavra latina “civitas” que significa cidadania, alude-se ao conjunto de direitos e deveres aos quais um indivíduo está sujeito enquanto membro associado a uma determinada sociedade. Importa, porém, afirmar que o termo cidadania é plurissemântico, depende muito da interpretação e da maturidade política dos cidadãos e do sistema político vigente, ou seja, “ser um cidadão implica ter certos direitos e responsabilidades, mas estes variam imenso de país para país” (Kymlicka, 1998, p. 1)

De acordo as recomendações da Unesco⁵ a educação para a cidadania envolve uma série de procedimentos e atividades destinadas a tornar os/as mais jovens em adultos melhor equipados, para participar ativamente na vida democrática, quer usufruindo dos seus

⁵ <http://portal.unesco.org>.

direitos, quer exercendo as suas responsabilidades diretas na sociedade. Pelas afirmações ora expostas, entende-se que “os professores, a escola, a família e outras instâncias educativas deverão lutar na construção deste progresso emancipatório dos indivíduos e dos povos” (Reis, Boavida, & Bento, 2009, p. 196), pois “a educação para a cidadania toca em todos os registos da existência humana” (Henriques, 2000, p. 37).

Vale salientar que a significação ou exercício da cidadania não se aprende com base numa didática de autoridade ou por via de um ensino expositivo. Para que a sua aceção seja incorporizada, “necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida em espaços emocionalmente protegidos e com recurso a modelos positivos e alcançáveis” (*ibidem*, 196).

Atualmente, de forma premente se assiste a reivindicações – consideradas justas por uns e injustas por outros - de várias naturezas e em diferentes espaços geográficos e a escola deve estudar estes fenómenos, como produto da atividade humana. Com efeito, o professor no seu ato de ensinar deve promover abordagens pedagógicas e cívicas que possam contribuir para despertar nos alunos o sentido de liberdade, de justiça, de igualdade e de responsabilidade de cada um e de todos os cidadãos.

Portanto,

hoje a cidadania supera a esfera do simples sufrágio universal e engloba um conjunto de valores cívicos, morais, sociais e políticos que determinam os direitos e os deveres de qualquer cidadão tal como: o direito à vida, a opinião, à justiça, ao emprego, à associação... e o dever de não deitar lixo na via pública, não fumar em espaços públicos, não dizer asneiras em lugar público, não se apoderar dos bens públicos, não se furtar dos impostos e das suas responsabilidades, respeitar a integridade física, moral e psicológica de outrem, não exigir gorjetas para a prestação de serviços oficialmente remunerado. (Faustino, 2014, p. 21)

Se “a educação se faz pela leitura do mundo” (Azevedo, 2004, p. 78), então, faz sentido que os professores abram espaço para a leitura de vários jornais na sala de aula acompanhados de debates e de análise comparativa entre várias abordagens do mesmo facto, com vista a alcançar no aluno, o amadurecimento de uma “consciência social que se compreende como parte dos problemas sociais pelo simples facto da sociedade ser uma res pública e não uma res privato” (Faustino, 2014, p. 23).

Convém referir que esta tarefa – a assunção da identidade de cidadão por parte do aluno - não cabe somente ao professor. Cabe, também, às várias organizações e associações cívicas e sociais e ao próprio estado “a promoção duma educação para a cidadania a fim de garantir o entendimento comum necessário entre os membros da mesma sociedade do ponto de vista da interpretação conceptual” (Faustino, 2014, p. 23) como o culminar do ideal Marshall (1950) de que “cidadania é o Estado – Providência Social – Democrata” (*ibidem*, p. 23).

Se ao professor cabe a função de intermediário entre os pressupostos epistemológicos, a realidade e o público-alvo, ou seja, se o professor de alguma forma interpreta os factos, se se propõem “a explicitar a realidade e ajudar a reflexão sobre os problemas sociais, parece evidente que à educação cabe garantir um espaço de reflexão sobre a função educativa do professor” (Azevedo, 2004, p. 78).

Segundo Bacelar (2001, cit. in Ribeiro, 2010, p. 20) “a educação contemporânea não se pode reduzir a uma mera transmissão de conhecimentos, a um qualquer cognitivismo mecanicista, alheio a conteúdos éticos ou valorativos”, pois deste modo estariam excluídos na educação uma dimensão crítica, participativa e construtiva assim como matérias pertinentes como a formação pessoal e social, a cultura de paz, a democracia, os direitos humanos. Assim, a atual tarefa da educação é agregar nas suas missões a “formação da personalidade” (Tedesco, O novo pacto educativo - Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna, 2000, p. 116) contribuindo para uma instrução integral e auxiliando “cada individuo a desenvolver todas as suas potencialidades e a tornar-se um ser humano completo” (*ibidem*, p. 60). Nesta perspetiva, a escola modificar-se-ia numa “escola total” (*ibidem*, p. 117), o que requeria quebrar com os “tradicionais métodos, currículos e estratégias adotando novas posturas” (Ribeiro, 2010, p. 21).

Desse modo, depreende-se na ideia de Martins (1991)

a escola só conseguirá ter um papel preponderante na dinâmica social se se converter num local para todos, se procurar respostas para os mais emergentes desafios e problemas da sociedade contemporânea e seja, em simultâneo, um lugar onde se adquirirão e desenvolverão competências que permitirão um total envolvimento com o real e verdadeiro projeto da sociedade, na participação e tomada de decisões. (Ribeiro, 2010, p. 21)

No entanto, para que isso ocorra, a instituição educativa terá de deixar de ser um espaço exclusivamente para transmitir conhecimentos instrumentais, técnicos e de pesquisa, de forma a encarar novos desafios, repensando na prática pedagógica que se desenvolve, associando-os aos 3C “concern, care and connection” (Marques, 1998, p. 14).

O desafio ora lançado – a luta por direitos, liberdades e garantias e a pretensa consolidação da cidadania - ganha contornos complexos, se pensarmos que o principal entrave ou causador do déficit de cidadania são os governos ou “as elites que têm mantido o poder com toda a astúcia que lhe é própria” (Ahlert, 2006, p. 678), fundamentalmente em sociedades menos evoluídas ou aquelas em que impera o autoritarismo, monarquismo ou guerras incessantes e intermináveis, obrigando que os cidadãos reivindiquem estes direitos fora das suas fronteiras de origem.

Nesta discussão vale alertar que “a cidadania não pode ser outorgada, ou cedida, mas deve ser uma conquista” (*ibidem*, p. 685), por isso, nesta missão, “os educadores têm um papel fundamental, o de provocar alunos e alunas a conquistá-la” (*ibidem*, p. 685). No mesmo diapasão, Streck (2001) aponta que

não existe num primeiro momento uma preparação para a cidadania para depois poder exercê-la. Educação é sempre exercício de cidadania como prática de liberdade. O pressuposto básico para isso é reconhecer a aluna e o aluno como co-cidadã e co-cidadão que, em todos os estágios de desenvolvimento em todas as modalidades de educação, são parte dos processos sociais de exclusão e de inclusão. (p. 58)

Já no entendimento de Ahlert (2006)

a educação para a cidadania (...) é um pressuposto para viver a democracia, pois o estado é uma disputa de classes com base em interesses opostos. É necessário impedir que as classes dominantes se perpetuem no poder no Estado. Por isso, é necessário preparar o cidadão para que ele possa ter capacidade participativa e decisória no processo democrático. (p. 686)

Na verdade, a política como parte do exercício da cidadania tem de encontrar lugar na educação, se tivermos em conta que “a prática educativa sempre traz em si uma filosofia

política, tenha o educador consciência disso ou não” (Ferreira, 1993, p. 5), além de que “não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político” (Freire, 2000, p. 127).

Perante o exposto acima, a importância da escola e de toda a educação aqui é significativa, pois tem como finalidade integrar o sujeito a sociedade, despertar nele os vários saberes e aprendizagens, relacionar-se com o mundo e trabalhar em diversas vertentes com autonomia e liberdade responsável. Ahlert (2006) indica que “a cidadania demanda de um sistema escolar que eduque o cidadão” (p. 690), daí que, os professores têm a incessante e árdua tarefa de promover práticas pedagógicas que habilitem o aluno enquanto cidadão a participar de forma crítica e construtiva na edificação de uma sociedade onde as liberdades, a democrática, o respeito aos deveres e a condição humana e os valores universais são res pública.

2.3.9. Promoção da parceria com a família

Os pais têm conhecimentos acerca das vidas dos filhos fora da escola que os professores não têm, e esses conhecimentos podem vir a ser úteis no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes (Ladson-Billings, 1992; Aspindler and Spindler, 1988). Mais importante ainda é que a familiaridade que se desenvolve entre a escola e os pais em resultado dessas parcerias pode, também, começar a criar fechamento social e a transformar as escolas, que passarão de organizações estranhas e hostis a verdadeiros ativos da comunidade.

Noguera (1999, cit. in Kickbusch, 2012, p. 85)

A sociedade progride continuamente e no sentido dinâmico, um movimento global, influenciado por vários dilemas, no qual se regista a ação educativa que se constrói. Nesta linha, um dos temas de maior interesse social e que tem afetado os professores e o sistema escolar diz respeito a incorporação da família no seu fazer educativo, dentro e fora dos muros da escola, para que em conjunto possam trabalhar para a formação de bons cidadãos, no combate à violência e outros males.

Assim, tendo como referencial os sistemas familiar e escolar, pode-se afirmar que o ato educativo compete, simultaneamente, aos pais e professores, pois se tivermos em conta

que a família é parte integrante de uma sociedade, “a escola não existe fora da sociedade, é o cais de chegada e de partida dos mesmos problemas que perturbam o mundo social” (Marques, 2014, p. 15).

Todavia, as diferenças existentes entre os sistemas familiar e escolar, não anula, nem obstaculiza a presença de objetivos comuns, o que pressupõe a necessidade de trabalharem em estreita colaboração em ações coordenadas e conjuntas. Esta é a realidade desejável, contudo como afirma Dias (1999), ainda “existem conflitos gerados entre o desejo de controlo familiar e a necessária independência profissional dos professores” (p. 15) o que tem levado, algumas vezes, à marginalização da família por parte das organizações escolares.

Sabe-se que a família é a primeira instância referencial da educação, sendo por conseguinte

o espaço privilegiado de socialização, de prática de tolerância e divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência e lugar inicial para o exercício da cidadania sob o parâmetro da igualdade, do respeito e dos direitos humanos (...) independente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturado. (Ferrari & kaloustian, 2004, p. 13)

Partindo desta premissa, torna-se imprescindível que a escola tenha a família como parceira, permitindo atuar de forma solidária e convergente, outorgando responsabilidades de carácter diferente aos professores e pais. Neste sentido, “a escola assumir-se-á como eixo de mudança e a inovação como um processo de construção e participação social. Uma inovação/processo que se torna gerador de mudanças de atitudes, de hábitos, (...) uma forma de viver a educação” (Dias, 1999, p. 15).

A escola está a passar por um processo de mudanças profundas, com vista a assumir uma missão nova que lhe esta a ser atribuída por esta sociedade emergente, porém, contínua a ser considerada – nalgumas sociedades – como uma instituição meramente de instrução académica, omitindo a diversidade sociocultural que lhe está implícita e excluindo, de certa maneira, os que são diferentes⁶.

⁶ Aqui “Diferentes” refere-se `a pessoas de outras raças, tribos, culturas, religiões, pessoas com deficiências motoras, pessoas com necessidades educativas especiais, etc.

Nesta matéria, Faustino (2014) refere que

a escola deve transformar-se num lugar onde o sentir, o pensar e o agir permitem a construção de projetos de si e dos outros, um lugar onde a liberdade, a participação, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade sejam postas em prática e a heterogeneidade cultural não seja entendida como uma patologia, mas, ao contrário, como parte integrante do ser humano e riqueza social, considerando cada indivíduo como um ser original, singular e diferente. (p. 39)

Como se percebe, a transição para uma escola onde as diferenças e os diferentes sejam aceites e respeitados permitindo a cada um, evoluir de forma individual e coletiva é um desafio para os professores e pais, face as apreensões e ruturas que tem trazido, que de certo modo, tem constituído uma dificuldade acrescidas nas, já por si, difíceis relações entre ambos.

Assim, o professor deve procurar conhecer a comunidade, seus modos de vida e relacionamento, pois tal como defende Dias (1999) se o professor conhecer o meio familiar, “autoestimula-se e estimula o grupo social família, sendo este mais facilmente implicado na dinâmica da escola” (p. 55). Em função deste diapasão, Dias (1999) refere cinco princípios, baseados na tipologia de Henderson (1987), que facilitam o envolvimento dos pais na escola:

- Clima aberto e amistoso, onde são facilitados, sem serem forçados, tanto ao nível físico e psicológico o encontro entre pais e professores.
- Existência de comunicação frequente e bilateral, de modo a que a informação seja variada e circule nos dois sentidos.
- Interação dos pais enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que os pais se impliquem ativa e positivamente na dinâmica da escola (vivenciando os problemas e as suas alegrias).
- Existência por parte dos órgãos de gestão e administração de uma verdadeira consciencialização das práticas de envolvimento parental, criando e

ativando os recursos possíveis para uma boa colaboração.

- Encorajamento do envolvimento parental, utilizando para isso vários recursos que disponibiliza com vista a motivar pais e professores de forma voluntária ao diálogo. (Dias, 1999, p. 55)

Como se pode notar, existem vários caminhos e estratégias que podem favorecer e enriquecer a relação/parceria escola/professores e a família/comunidade. Comer (1984, cit. in Graça, 2012) descreve que nesta parceria “o envolvimento dos pais mostra aos alunos que a aprendizagem formal e o bom desempenho escolar são importantes, resultando num ambiente escolar positivo que conduz à aprendizagem” (p. 6). A autora acrescenta, ainda, que “o envolvimento dos pais pode levar a reduzir a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição” (p. 5). Portanto, depreende-se que o reconhecimento dos benefícios desta parceria ajuda a aproximar e melhorar a relação destas duas instituições sociais.

Ainda sobre esta matéria, Kickbusch (2012) recorda-nos que quando os pais são integrados no ambiente escolar “como parceiros na educação dos seus filhos, e quando têm acesso a um apoio organizacional que lhes permite canalizar o seu interesse para benefício da escola” (p. 85), todo o trabalho desenvolvido nesta organização pode ajudar na potencialização das aprendizagens do aluno que se repercutirão no seu bem-estar.

Neste sentido, vale ressaltar que nos tempos hodiernos, em sociedades mais evoluídas, a família está nos espaços escolares e tem sido alargada e legitimada a sua zona de intervenção como fundamento do exercício da cidadania ativa, este olhar está virado particularmente para as “sociedades democráticas que aprofundam as formas de participação dos seus cidadãos nos assuntos públicos” (Graça, 2012, p. 8)

Ora se a parceria entre a escola/professores e a família é, de forma geral, desejável, então, torna-se indispensável quando se analisa a problemática do combate a violência de diferentes tipos “violência física, verbal, psicológica”, que invade o espaço escolar, familiar e/ou a comunidade.

A este propósito Larcher e Branco (2012) asseveram que

é fundamental começar por envolver os pais/encarregados de educação, professores, pessoal não docente, de modo a haver uma maior articulação, uma maior entrega por parte

destes intervenientes, procurando que o aluno se sinta bem, se sinta útil, valorizando-o. Nós, enquanto professores, somos também a causa e a consequência da violência nas escolas (...) é importante orientarmos os nossos alunos, trabalhá-los e tratá-los com o respeito que eles merecem. Ouvi-los é muito importante! (p. 65)

Neste âmbito, hoje tem sido constantemente debatido e consensualizado que no atual cenário educativo se deve desenvolver uma ação que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, sendo assim, as escolas e os professores precisam de estar mais abertos ao mundo, por meio de criação de parcerias, projetos envolventes e inovadores, inclusão de novos atores, mas também, unidos para combater a violência que se tem verificado através de problemas novos, problemas sociais, multiculturalidade, dificuldades linguísticas e de comunicação, a questão do género, as necessidades educativas especiais, entre outros.

Se tivermos em conta a afirmação de Marques (2014) de que “a violência (...) decorre (...) de problemas emocionais que atingem” (p. 32) principalmente as crianças e jovens, devido a

algum desinvestimento familiar, escolar e mesmo social no domínio afetivo, quer seja por falta de tempo por parte dos pais, demasiado formalismo por parte da escola, ou incapacidade comunitária e social, leva a que se quebrem determinados laços afetivos que suportavam e condicionavam comportamentos dos jovens. (p. 32)

Então, a escola deve apoiar o esforço das famílias e da comunidade, com o seu ímpeto reformista capaz de moldar, formando de forma cívica o seu público-alvo como garante da repreensão de ações maléficas como são as agressões físicas e verbais, intolerâncias, hostilidades, uso da força em vez do diálogo para resolução de problemas. Como se acabou de analisar, quase sempre os sujeitos envolvidos em “atos de violência apresentam um perfil de afastamento em relação à casa, à família e à escola, recorrendo ao grupo de pares para garantir o apoio emocional” (Marques, 2014, p. 32).

A violência é um mal que enferma as comunidades devido a causas sociais, económicas, políticas, étnicas, religiosas, entre outras, e se tem intensificado pelos novos modos de relacionamento social, fundamentalmente pela internet, redes sociais e outras ferramentas

tecnológicas, com forte tendência de estimular o porte de armas, envolvimento em lutas, o consumo de álcool, tabaco e drogas. Assim, face a esta vulnerabilidade a que estão submetidos os alunos, cabe ao professor/escola em parceria com a família/comunidade, atuar de forma educativa, usando estratégias diversas para oferecer modelos de condutas aceitáveis e referenciais éticos baseado numa pedagogia de valores como garantia da paz social.

Na visão de Gonçalves (2009), “a cooperação educativa entre professores e pais é uma situação saudável que pode levar a bom termo um verdadeiro projeto educativo” (p. 2), com efeito, estes “devem assumir o compromisso de planearem conjuntamente o desenvolvimento dos alunos” (*ibidem*, p. 2), evitando que os educandos “sofram de pressão de dois ambientes descoordenados e muitas vezes, com valores opostos” (*ibidem*, p. 2) tendo em conta que o “ato pedagógico não é uma relação unidirecional, mas um processo de múltiplas trocas, partilhadas diferentemente por cada um dos intervenientes” (*ibidem*, p. 2).

Assim, fica subjacente de que a parceria da escola/professores com a família nos tempos contemporâneos é urgente e recomendável, tendo em vista a procura da consagração das ações educativas inclusivas quer na escola, quer na família como garante da resolução de conflitos, dos direitos e deveres do homem, da democracia e participação de todos, da possibilidade de consensos, de aceitação das diferenças, beneficiando a cada um a sua realização pessoal e coletiva.

2.3.10. Preparação para o processo produtivo e para a vida

O desafio permanente de preparar uma geração para o trabalho e para toda a vida implica do professor não só conhecer o seu contexto social local e global, mas participar no enfrentamento dos problemas de várias naturezas da sua comunidade. Deste jeito, o professor terá a autoridade e legitimidade de influenciar os seus parceiros a assumir a verdadeira postura de cidadãos na sociedade e estes a influenciar o mundo.

Nesta perspetiva, pode-se referir que preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida, não é apenas um sair da escola, do processo de ensino formal, mas da inserção social responsável destes nos vários contextos sociais e profissionais existentes. É, também, transmitir uma maior quantidade de saberes para a sua existência e de uma

adaptação ao futuro, não esquecendo o conceito de aprender a aprender ao longo da vida. (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998)

Como sublinha Duarte (2000), o conceito aprender a aprender

preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprender aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. (p. 9)

Nota-se que esta aceção adota como panorama hegemónico o facto de que na atualidade as tecnologias do processo produtivo alteram rapidamente e exigem indivíduos sempre dispostos a ganhar novas competências, semelhantes aos distintos processos comerciais e industriais. Daí que, a escola incumbe ao professor a responsabilidade e a “necessidade de formar pessoas versáteis, capazes de aprender novas tarefas tão rapidamente quanto mudam as características dos recursos tecnológicos e das interfaces com os quais elas devem lidar diariamente” (Rothberg, 2006, p. 86)

Desta forma, o aprender a aprender deve ser a preservação da função da escola na socialização do conhecimento, tendo com pressupostos o alargamento dos horizontes intelectuais dos alunos, aliada à satisfação das necessidades colocadas de forma pragmática e imediata pelo quotidiano. Ademais,

reduzir o papel da educação/formação à aquisição de competências orientadas para o mundo do trabalho (numa perspetiva estreita, tecnicista), é uma visão redutora e limitada, cujos efeitos a médio e a longo prazo traduzirão seguramente as suas fragilidades – tanto a nível económico, como social e político. (Pires, 2003, p. 164)

Assim, o trabalho educativo não estaria “confinado a produzir unicamente sujeitos afinados ao imperativo social da produção de uma força de trabalho predisposta a enfrentar os desafios do universo económico atual, deixando de lado outros propósitos importantes com a emancipação social, cultural e política” (Rothberg, 2006, p. 86).

Todos sabemos que estamos perante um cenário onde frequentemente temos constatado o desaparecimento da garantia de trabalho para toda a vida. As mudanças na ciência e na tecnologia afetam o conhecimento e do mesmo modo a formação desse, havendo necessidade de aplicação de competências de trabalho que estão associadas às condições

sociais, político e culturais que atraem a sociedade melhorando as condições de trabalho e a sua produtividade. Assim, é preciso repensar sobre os paradigmas e os referenciais educativos que traduzam esta ligação, fundamentalmente através do questionamento sobre que atividade educativa é desenvolvida atualmente e para que finalidade, é, no nosso entendimento, uma empreitada basilar.

A educação já não pode funcionar sem se articular com as dinâmicas mais abrangentes da sociedade. A Unesco⁷ no seu relatório de 2010 defende que a sociedade que tem evoluído com o tempo perspetive atividades para a educação ao longo da vida como “chave que abre as portas do futuro” (Delors, 2010, p. 32), uma educação que “elimina a distinção tradicional entre educação formal, inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da sociedade educativa na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos” (Delors, 2010, p. 32).

Como se percebe, esta educação é concebida para que todos beneficiem das oportunidades oferecidas pela sociedade ao longo da vida, ou seja,

concebida como algo que vai muito mais além do que se prática, especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. (Delors, 2010, p. 32)

Se tivermos em conta esta perspetiva da educação defendida pela Unesco então, a dimensão social da educação pode ser compreendida como

aspectos-chave que promovem o desenvolvimento da pessoa e da sociedade, e também elementos necessários para o desenvolvimento de um processo de ensino baseado no conhecimento e na inovação -, então cada vez faz menos sentido a tradicional separação dicotómica entre educação/formação para o desenvolvimento pessoal e educação/formação para o trabalho. (Pires, 2003, p. 165)

⁷ Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI, Brasília, julho de 2010.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de se refletir às questões acima expostas à luz de um paradigma educativo que infere as emergências da sociedade e de um diálogo interdisciplinar, de educação ao longo da vida, produzido através de referenciais educativos e de um processo de interação social.

CAPÍTULO 3. AÇÃO EDUCATIVA: ENQUADRAMENTO LEGAL NO CONTEXTO ANGOLANO

Introdução

Neste capítulo é apresentado o quadro legal angolano relativo à ação educativa enquanto atividade ou prática instituída no sistema de educação e ensino do nosso contexto em estudo.

Todavia, convém recordar que a expressão ação educativa tem um significado polissémico e é usada em contexto escolar com finalidade variada, que corresponde a atividade, prática, intervenção, dinâmica, desempenho, conduta, exercício educativo. Esta expressão “ação educativa” pressupõe a realização de atividades concertadas entre todos os atores do sistema educativo.

3.1. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

Angola é um país que pertenceu às colónias portuguesas como província ultramarina, cujo sistema de ensino que vigorava era o da República Portuguesa. Em 1975, após a proclamação da independência nacional e implantação da República surge através dos princípios constitucionais aspetos que institucionalizavam o sistema de ensino angolano, sendo o princípio da gratuidade do ensino aquele que promoveu uma explosão escolar que se refletiu na afluência massiva dos cidadãos às escolas.

Dois anos mais tarde, em 1977, surge a primeira reforma educativa, é implementado um novo sistema nacional de educação e ensino que começou a vigorar em 1978, cujos princípios gerais eram:

- Gratuidade do ensino a todos os níveis;
- Igualdade de oportunidade no acesso e continuação dos estudos;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Apesar de a situação educativa em Angola ser precária na altura, este sistema de educação e ensino vigorou desde 1977 a 2001. Entretanto, a partir 1996 o governo angolano preocupado com o sistema de educação e ensino, após profunda avaliação do mesmo, associado as recomendações de Jomtien⁸ em primeira instância e de Dakar⁹ posteriormente, realiza a segunda reforma do sistema educativo que conduziu a aprovação

⁸Conferência de Educação para Todos realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia.

⁹Fórum Mundial de educação para Todos realizado de 26 a 28 de abril de 2000 em Dakar, Senegal.

da nova legislação designada Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei 13/2001, publicada em 31 de dezembro, cuja implementação se iniciou em 2002.

Devido às insuficiências detetadas quer no âmbito administrativo, quer no pedagógico, no sistema de educação implementado através da Lei 13/2001, embora reconhecendo tais insuficiências, contudo a mesma lei permitiu nos anos que se seguiram, o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional.

Com efeito, perante o novo panorama constitucional¹⁰ e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, traduzidos em distintos planos e programas estratégicos de desenvolvimento com vista a garantir projeção internacional no âmbito educativo, foi aprovada pela Assembleia Nacional a Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, designada ***Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*** (LBSEE).

A aprovação desta lei visa contribuir, no entender do legislador constituinte, para a criação de condições adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o fim de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do país, bem como a adoção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação.

Neste sentido, a Lei n.º 17/16 rege-se pelos seguintes princípios:

- Princípio da legalidade;
- Princípio da integridade;
- Princípio da universalidade;
- Princípio da democraticidade;
- Princípio da gratuidade;
- Princípio da obrigatoriedade;
- Princípio da intervenção do estado;
- Princípio da qualidade de serviços;
- Princípio da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos.

Desta forma, o Sistema de Educação e Ensino (SEE) passa então a reafirmar entre os seus objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e

¹⁰**Constituição da República de Angola** aprovada em 21 de janeiro de 2010, promulgada em 05 de fevereiro de 2010.

aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis da qualidade de ensino. Igualmente, é realçado que o SEE deve contribuir de modo mais efetivo, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os setores da vida nacional.

A mesma lei destaca que “o Sistema de Educação e Ensino deve garantir a reafirmação da formação dos cidadãos assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da atividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista” (p.3993). Outrossim, a Lei n.º 17/16 de 7 de outubro, “possibilita a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino” (p. 3993).

Nesta perspetiva, a ação educativa enquanto atividade pedagógica que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo a partir de sistemas organizados de conhecimento, deve ser um processo que privilegia as aprendizagens de forma sistemática e contínua,

cuja sua essência se alicerça na recolha de informações, pelo docente, aferidas nos diversos componentes dos níveis de aprendizagem que vão caracterizando os conhecimentos, as competências, as capacidades e as atitudes que os educandos devem necessariamente adquirir e desenvolver em função dos currículos escolares. (Afonso, 2006, p. 7)

3.2. Ação educativa: enquadramento normativo

Em termos normativos, o artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, nos seus números 1, 2 e 3 estipula que:

1. A educação¹¹ é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva.
2. Nos termos do previsto no número anterior; o indivíduo desenvolve-se na convivência humana, a fim de ser

¹¹ Termo plurissemântico que, enquanto atividade docente, pode significar ação educativa ou prática educativa.

capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz, da unidade nacional, na promoção e proteção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, económico, social e cultural.

Ainda a mesma lei nos descreve que

3. O Sistema de Educação e Ensino é o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente a formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista a construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social. (p. 3994)

Como se depreende desta lei, no contexto angolano a atividade educativa que se realiza no espaço escolar pelos professores deve basear o seu valor pedagógico naquilo que está postulado no sistema educativo para o alcance dos objetivos nele propostos, podendo a escola ser considerada como unidade estratégica da construção, (re)afirmação, mudança e inovação do conhecimento, “pois permite adequar o processo de ensino e aprendizagem a favor dos alunos em função das informações que ela proporciona” (Afonso, 2006, p. 7).

Neste sentido, a Lei n.º 17/16 postula no seu artigo 4.º os seguintes fins do Sistema de Educação e Ensino de Angola:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para desenvolvimento sócio-económico do país;
- b) Assegurar a aquisição de conhecimento e competência necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva;
- c) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;
- d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e contínua melhoria da qualidade de vida;
- e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito a vida e

- a dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e coletiva;
- f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;
 - g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo. (p. 3994)

Neste regime jurídico, também, é realçada a qualidade do serviço prestado, que assume cada vez mais relevância ao nível do sistema de educação e ensino como garantia da credibilização do desempenho da organização escolar e da participação e envolvimento da comunidade, ganhando, também, um destaque significativo como pressupostos da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas, como se descreve no art. 14.º da LBSEE¹²:

No exercício da atividade educativa, as informações de ensino devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar os melhores resultados no domínio científico, técnico, tecnológico e cultural e na promoção do sucesso escolar, da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação. (p. 3995)

Apesar desta lei perspetivar este desiderato, contudo, trata-se de um fim a ser alcançado, que exige das escolas e seus agentes a assunção do papel central enquanto elementos do SEE e, como tal, impõe uma maior responsabilização, organização, desenvolvimento e avaliação do sistema e modalidades de educação, bem como do desempenho das escolas. Todavia, convém ressaltar que em termos governamentais, é atribuída ao Ministério da Educação e ao Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação a administração central e definição das políticas educativas, porém não se pode abdicar das competências que as escolas e seus agentes possuem na prossecução e materialização dos fins do SEE de forma sistemática e permanente, cabendo ao professor a tarefa de operacionalização na sala de aulas dos pressupostos definidos na lei, nos currículos e programas de ensino. Dai que, o artigo 44.º define como objetivos gerais do subsistema de formação de professores, os seguintes:

¹² Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, aprovado pela Assembleia Nacional de Angola, publicada em Diário da República “Órgão Oficial da República de Angola, I Série, N.º 170, pp. 3994-4013.

- a) Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário a materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover a integridade, a idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;
- f) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente. (p. 3999)

De um modo geral, pode-se considerar que associado ao discurso que está subjacente no Sistema de Educação e Ensino angolano, está a necessidade de munir os docentes de ferramentas adequadas para a realização de uma prática pedagógica de qualidade, o que pressupõe criar dinâmicas para motivar os alunos para aprenderem a aprender e simultaneamente se autoavaliarem, com a finalidade de o professor “verificar e otimizar os processos e resultados do processo de ensino e aprendizagem, selecionando, classificando, clarificando e certificando, as competências adquiridas, as capacidades e atitudes desenvolvidas pelo aluno ao longo do ano letivo” (Afonso, 2006, p. 7).

Tendo como base a evolução do SEE e dos diferentes modelos pedagógicos ao nível nacional e internacional, a formação permanente de professores constitui uma das componentes mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, pois permite que o docente se atualize e se regule de forma desejada no exercício da atividade pedagógica, enfocando-se nas aprendizagens dos alunos, nas relações metodológicas de ensino-conteúdo, aluno-professor e da relação escola – comunidade.

Com base nestas linhas, a LBSEE salvaguarda a questão da formação superior dos docentes no campo pedagógico, reorganizando o campo curricular da área do conhecimento educativo e redefinindo os objetivos específicos do ensino superior pedagógico, tal como se estipula no seu artigo 51.º:

- a) Assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício do serviço docente e de apoio a docência, ao nível de graduação e pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor;
- b) Garantir o ensino superior pedagógico ao nível de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, conferindo o diploma de especialização;
- c) Assegurar a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de ações específicas de formação, equivalente à agregação pedagógica;
- d) Assegurar a formação contínua de professores e de agentes de educação.

Como se pode perceber, estes fins estão necessariamente indexados no(s) currículo(s) cujos objetivos e conteúdos são objeto de transmissão e formação, pelo facto de (re)definir e clarificar que tipo de homem se pretende formar e, ao mesmo tempo, o conjunto de saberes e valores que se deseja desenvolver nos alunos.

Com efeito, a universidade como instituição formal de educação, ensino, investigação e inovação e, ao mesmo tempo, espaço ideal de respostas às demandas sociais deve apoiar e “orientar a sua ação para resultados que lhe garantam uma boa imagem pública e, consequentemente, a sobrevivência organizacional” (Libório, 2005, p. 223).

Nesta perspetiva, para o alcance dos desideratos definidos na lei, o executivo angolano, aprovou outros diplomas que dão robustez ao Sistema de Educação e Ensino, tais como, o Decreto Presidencial n.º 160/180 de 3 de julho¹³, Decreto Presidencial n.º 191/18 de 8 de agosto¹⁴ e respetivos Estatutos remuneratórios só para citar alguns.

Assim, convém destacar que o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior estipula como deveres dos professores, os seguintes:

- a) Cumprir a lei e os regulamentos internos, bem como orientações da direção da sua instituição de ensino superior;
- b) Prestar o serviço docente e as demais funções com rigor científico e pedagógico, competência, dedicação e comprometimento, tendo em vista a sua contribuição

¹³ Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação, publicado no Diário da República, I Série, N.º 95.

¹⁴ Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, in Diário da República de Angola: Decreto Presidencial n.º 191/18 de 8 de agosto, publicado na I Série, N.º 118.

- para a melhoria contínua da eficiência e competitividade acadêmica da sua instituição;
- c) Ser idóneo e íntegro, bem como portador, defensor e promotor de valores, princípios e regras de ordem moral, ética, deontológica, cívica e de cidadania, de acordo com o código de ética e integridade vigente na sua instituição;
 - d) Estudar, investigar, analisar e aplicar de modo coerente e realista os resultados da ciência, da tecnologia e da inovação relacionados com a disciplina que leciona, de acordo com a realidade e as necessidades do desenvolvimento harmonioso e sustentável do País.
 - e) Estudar, desenvolver e aplicar permanentemente os métodos mais modernos da pedagogia e didática do ensino superior cujos resultados contribuam positivamente para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e empreendedor do estudante;
 - f) Produzir e publicar periodicamente livros e artigos científicos e outros materiais de suporte bibliográfico, fundamentalmente sobre a disciplina que leciona, e disponibilizar exemplares para a Biblioteca da Instituição;
 - g) Produzir e publicar periodicamente os resultados da produção acadêmica e científica em conferências, seminários, *workshops* ou entrevistas, em revistas de carácter científico, técnico ou cultural, interna ou internacional, e disponibilizar exemplares para a Biblioteca da Instituição;
 - h) Melhorar e modernizar progressivamente a sua capacidade docente e o seu desempenho profissional através do aprofundamento e da atualização dos seus conhecimentos e habilidades pessoais nos domínios técnico, científico, cultural e ético-profissional;
 - i) Contribuir para que o estudante obtenha, a par de uma formação técnica e científica adequada, uma formação integral, baseada em valores e princípios universais da moral, da ética, do civismo, humanismo e da cidadania;
 - j) Participar em reuniões, conferências, congressos, colóquios, *workshops* de carácter interno ou internacional e partilhar os seus resultados com os seus pares, colaboradores e estudantes;
 - k) Promover a partilha de conhecimentos técnicos e científicos no seio da comunidade académica e entre esta e a comunidade envolvente, no âmbito da extensão universitária;
 - l) Promover e participar em grupos de estudos, investigações e debates sobre assuntos académicos, técnicos, científicos, sociais, culturais e artísticos,

apoiando a formação científica, técnica e cultural dos
eus pares e colaboradores. (p. 4120)

Como se percebe, nestes deveres estão implícitas as principais exigências que a sociedade contemporânea solicita ao professor, ou seja, ele precisa estar envolvido na resolução dos problemas da sociedade, que com o seu rigor científico e pedagógico, competência, dedicação, comprometimento e profissionalismo ético, participe ativamente no exercício da cidadania, sem abdicar da sua tarefa de ser o mediador das aprendizagens dos alunos, transformando-os em cidadãos conectados à sua realidade social, através do trabalho colaborativo, respeito à diversidade e às diferenças, com valores humanos capazes de vencer os vários desafios que emergem na comunidade onde estão inseridos.

Ainda assim, embora se verifiquem avanços em termos legislativos e organizacional da escolarização fruto da estruturação política, económica, social e de interesses culturais de cada época, vários fatores como ideias, hábitos, pressões, estilos e rotinas de trabalho, pouco investimento devido a insuficiências de recursos concorrem para que não se alcancem muitos pressupostos instituídos na lei a curto prazo.

Entende-se que para que os docentes consigam contribuir no alcance de uma boa atividade educativa é imprescindível qualificá-los permanentemente para fazer face às transformações do mundo moderno, que cada vez mais gera maior complexidade no trabalho docente.

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

Introdução

Este capítulo dedica-se a delinear os procedimentos metodológicos que serviram de suporte ao presente trabalho com a aspiração de atingir os objetivos previamente traçados. Neste sentido, a finalidade da metodologia utilizada é clarificar os processos científicos e explicitar as ações do pesquisador, exibindo um leque de opções teóricas, epistemológicas e técnicas da investigação, ponderando, desde logo, os aspetos éticos e de valores que são subjacentes a toda a investigação científica.

Nesse quadro, a presente investigação afigura-se como um processo que busca a perceção das ações, dos fenómenos, das lógicas e dos significados dos processos educativos e sociais, que tem como finalidade, possivelmente, de orientar os professores no exercício na sua atividade de docência. Com efeito, todo processo de pesquisa pressupõe a escolha de teorias e visões do mundo que apoiam tanto a identificação do problema a investigar como o processo de recolha e análise da informação. A este respeito, Flores (2003) refere que

o desenvolvimento de um determinado projeto de investigação pressupõe sempre a consideração e a análise do espectro de possibilidades que os chamados “paradigmas de investigação” oferecem, ou seja, a opção por este ou aquele método de pesquisa e por determinado instrumento de recolha dos dados, reflete as crenças e conceções do pesquisador sobre o conhecimento e sua forma de produção e envolve por isso, uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos, que lhe estão subjacentes. (p. 395)

Decorrente desta ideia, qualquer paradigma de investigação a ser adotado por um pesquisador depara-se com um conjunto variado de conceções e perceções sobre a realidade, a ciência e o conhecimento científico, associada a uma multiplicidade de técnicas e de instrumentos de recolha e análise da informação.

Dito de outro modo, a complexidade dos fenómenos educativos e sociais exige para a sua compreensão, a assunção de uma variedade de métodos e instrumentos que favoreçam a sua análise, pois uma escolha inadequada, pode enviesar todo o processo. Na verdade, a opção por um paradigma – qualitativo, quantitativo ou misto – permite encontrar elementos que nos facilitam discernir de forma ampla o nosso objeto de investigação, que

para o presente caso são as percepções e as lógicas de ação educativas de docentes do ensino superior público.

4.1. A investigação em educação

Sendo um campo vasto e em contínuo questionamento, os atuais debates no âmbito da educação têm exercido de modo significativo, “uma forte pressão no sentido da melhoria dos processos educativos e de produção de novos conhecimentos e de novas perspetivas, com o intuito de sua melhor compreensão e transformação” (Vieira, 2016, p. 112).

Nestes termos, importa proceder ao esclarecimento entre “investigar sobre educação” e “investigar em educação”. Acerca deste debate, Berger (1992, cit. in Alves & Azevedo, 2016) defende que a investigação sobre educação “se ancora em quadros disciplinares específicos” (p. 8), enquanto Alves (2007) advoga que a investigação em educação tem como suporte “a ligação entre conhecimentos provenientes de vários campos disciplinares, de modo a ensaiar a construção de um pensamento alternativo sobre o objeto de investigação” (p. 9).

A investigação em educação é, também, uma área de pensamento e de ação pluri - referenciada se tivermos em conta a variedade de perspetivas epistemológicas, disciplinares, metodológicas e de práticas educativas, bem como de contextos profissionais, oportunidades formativas e percursos dos indivíduos que pesquisam em educação, a qual origina uma diversidade de interesses e trajetos de investigação no contexto da comunidade científica. (Berger, 2009)

A qualidade dos processos educativos é considerada como um fim a ser alcançado, pois permite a formação de cidadãos capacitados e competentes que possam viabilizar o processo de desenvolvimento humano e a efetiva inserção social, sendo por isso necessário compreender e reorientar tais processos. Deste modo, percebe-se nas ideias de Berger (2009) que a pesquisa em educação assume uma importante função por ser uma atividade sistémica e contínua de produção de conhecimento no domínio educativo com vista a dar respostas a problemas nesse campo. Como área complexa e pluridimensional, segundo Morgado (2012) a investigação no âmbito da educação alcança duas perspetivas:

- a) a perspetiva que a vê como forma de desenvolvimento e ampliação de um determinado corpo teórico de

- conhecimentos, procurando determinar a priori o que deve/pode acontecer na prática educativa, e,
- b) a perspectiva que considera prioritárias a análise, mudança e melhoria dessa prática, partindo de soluções que só a investigação educativa pode providenciar. (p. 43)

Ora, esta particularidade de cruzamento entre duas perspectivas que podemos considerar como sendo indissociáveis, constitui, igualmente, uma potencialidade, se se tiver em consideração que a união de perspectivas pode ampliar as possibilidades de entendimento dos fenómenos e/ou processos educativos, na medida em que alarga a compreensão e mobilização de uma variedade de perspectivas.

Nesta linha de pensamento, Alves e Azevedo (2010) defendem que “investigar em educação pode ser, por isso, trabalhar em permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspectivas presentes nessa abordagem” (p. 2).

Todavia, se esta abordagem holística e abrangente dos fenómenos e/ou processos educativos pode ser interessante e enriquecedora, porém confronta-se, simultaneamente, com a complexidade em identificar, analiticamente, potenciais objetos de investigação em educação.

É importante sublinhar que a nossa abordagem se circunscreve às perspectivas dos processos de ensino e aprendizagem em contextos de educação formal, cujo principal traço identitário dessa abordagem educativa se alicerça na dinâmica existente nas interações entre professores – alunos – conteúdos, nos contextos de educação escolar, ou seja, um processo que tenha a

perspetiva educativa (...) que se centra na dinâmica decorrente da interação entre indivíduos (alunos, estudantes, professores, educadores ou simplesmente aprendentes em geral) envolvidos em processos de ensino e de aprendizagem, os próprios contextos de ensino e/ou aprendizagem (escolares e não escolares, organizacionais ou sistémicos) e o conhecimento envolvido em toda essa dinâmica. (Alves & Azevedo, 2010, p. 7)

Isto significa que, a produção do conhecimento relacionada aos processos e/ou fenómenos educativos deve-se apoiar na perceção desses processos e na busca de soluções para os

complexos desafios que transpõem o trabalho do docente. Daí que a “investigação em educação, se desenvolvida pelos professores, pode e deve potenciar as mudanças qualitativas nas concepções e nas práticas educativas” (Vieira, 2016, p. 113).

Como tal, ao questionarem-se acerca do processo que desenvolvem e ao conceberem conhecimentos sobre a sua ação, os docentes desenvolvem um currículo valioso e, simultaneamente, crescem profissionalmente através de uma análise crítica e reflexiva sobre a sua prática, intervindo no sentido de a melhorar ou aperfeiçoar, envolvendo distintas concepções e saberes sobre a sua realidade.

Nestes termos, face às necessidades, curiosidades ou simples interesses que os professores vêm identificando durante os seus percursos profissionais, ao desenvolverem uma investigação em educação

o objeto de pesquisa (...) confunde-se como próprio sujeito, assumindo a investigação uma função de promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa. (Alves & Azevedo, 2010, p. 11)

Nesse aspeto, convém ressaltar a transversalidade da investigação em educação por, especialmente, aproximar o sujeito e o objeto de pesquisa e, concomitantemente, interrelacionar, quase sempre, três grandes unidades de análise: os sujeitos, os contextos e o conhecimento, pois todos estes elementos condicionam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na verdade, embora o processo educativo se apresente como um todo nas organizações escolares, contudo concordamos com a ideia de Ball e Forzani (2007) acerca do carácter singular e/ou plural das Ciências da Educação, constituindo esta ideia um eixo mobilizador da pesquisa educativa devido à pertinência de combinar diversas linguagens e perspetivas disciplinares para favorecer a construção de um conhecimento mais integrado aos processos e/ou fenómenos educativos na medida em que a institucionalização das Ciências da Educação como um campo de pesquisa, impulsionou o “crescimento de vários grupos profissionais e, em simultâneo, consolidou diversas disciplinas científicas” (Alves & Azevedo, 2010, p. 8).

Sobre este debate, Canário (2005) refere que “a constituição das ciências da educação como uma área científica própria é o resultado, por um lado, da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais e, por outro lado, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas” (p. 25).

Retomando os argumentos acerca da investigação em educação, importa trazer a esta abordagem as três grandes perspectivas de conduzir uma investigação em educação identificadas por Bernet (2007, cit. in Alves & Azevedo, 2010, p. 11). A primeira perspectiva que denomina de “*experimental*, consiste na construção de conhecimento educacional na base da ação educativa do próprio sujeito”. A segunda perspectiva designada de “*teórico-prático*, corresponde à construção de conhecimento não na base de ação educativa, mas com um contacto significativo com a realidade educacional, (...) não se baseia na própria experiência e sim de ajudar a produzir (ou reproduzir) a experiência de outros” (*ibidem*, p. 11). A terceira que chama de “*especulativa*, no quadro do qual a ciência educacional é inspirada quase inteiramente pelos discursos de outros e, no limite, a referência à realidade puramente retórica” (*ibidem*, p. 11). Contudo, como refere o autor, cada uma destas três perspectivas pode conduzir à realização de uma investigação em educação, encerrando nesses trabalhos maior ou menor qualidade.

Diante destas três perspectivas, que nos parecem pertinentes, fica patente que a tarefa de construção do saber por parte do investigador é complexa, pois “a investigação é recebida de forma muito ambivalente no mundo dos professores porque, por um lado, ela tende a fragilizar o seu estatuto e, por outro, pode contribuir para a definição da sua profissão” (Berger, 2009, p. 182).

Assim, investigar em educação para além de adotar múltiplas referências no campo disciplinar, deve resultar de um estudo científico de questionamento e investigação no interior do âmbito educativo por parte de profissionais e outros protagonistas dos processos e/ou fenómenos em estudo. Por esta razão, durante a nossa investigação – que retrata a ação educativa no atual momento histórico de Angola – foi fundamental que se fizesse o acasalamento de diversos saberes que dizem respeito ao homem, aos seus saberes e suas práticas educativas. Feita esta pertinente observação sobre a investigação em educação, passamos para as opções metodológicas que é o assunto a ser abordado a seguir.

4.2. Considerações metodológicas

O destaque que tem sido dado, na atualidade, à ação educativa como um processo que dá ênfase ao desempenho profissional do docente no contexto mundial, estimulou-nos a reconhecê-la como relevante tema de estudo. Com efeito, procurámos escolhas metodológicas coerentes que contribuíssem para melhor percepção do fenómeno investigado, como caminho para estabelecimento de uma visão mais aproximada ao nosso objeto de estudo.

A construção de uma investigação envolve inevitavelmente uma opção metodológica e epistemológica que melhor se enquadre nos objetivos de estudo, bem como, de um plano de pesquisa.

Como nos diz Flick (2009), um plano de investigação é

um plano para a recolha e a análise de indícios que possibilitarão ao investigador responder a quaisquer das questões a que se propôs. O plano de uma investigação afeta quase todos os aspetos, desde os mínimos detalhes da recolha dos dados até a seleção das técnicas de análises de dados. (p. 96)

Deste modo, a nossa proposta metodológica assentou numa abordagem de natureza quantitativa, que considerámos apropriada tendo em conta os objetivos que delineámos, embora tenham sido recolhidos alguns dados qualitativos complementares. De acordo com Flick (2009), este aspeto contribui para uma discreta triangulação.

Com recurso a esta abordagem, procurámos viabilizar a nossa preocupação de compreender e interpretar de modo amplo a realidade através das percepções e significados de sujeitos inquiridos. Neste sentido, a investigação adquiriu um certo perfil naturalista por não se ter qualquer controlo sobre a realidade em estudo, nem estar prevista alguma ação interventiva do fenómeno em análise, dedicando-se essencialmente em compreender “o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (Sacristan & Gómez, 1998, p. 102).

Neste quadro, atendendo aos objetivos do estudo, procurámos identificar, descrever e perceber as dinâmicas da ação educativa desenvolvida pelos docentes, o que pressupõe a compreensão dos aspetos sociais (interação entre os sujeitos envolvidos no contexto) e

psicológicos (impactos causados pelas lógicas de ação presentes nas aprendizagens interativas), resultante do instrumento empírico construído propositadamente para o efeito (o questionário).

4.3. Descrição do estudo

O estudo foi conduzido por metodologia de natureza essencialmente quantitativa com recurso ao inquérito por questionário, complementada com análise documental. Neste âmbito, elucidaremos as razões que motivaram às opções metodológicas, a escolha das instituições, os instrumentos construídos para a recolha de dados e os participantes da pesquisa, mas antes relembramos os objetivos da investigação.

Como já referido nos pontos anteriores, procurámos compreender a partir das manifestações e interações dos sujeitos participantes nas duas instituições de ensino superior selecionadas, as perceções e os significados construídos nas suas ações educativas.

Neste âmbito, a configuração da ação educativa quotidiana dos professores, “implica procurar nelas não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irredutível à lógica estrutural, porque é plural e diferenciada” (Oliveira, 2002, p. 43).

Assim, a opção metodológica de uma estratégia de investigação deve estar vinculada aos objetivos da pesquisa e, particularmente, da(s) questão(ões) a que o estudo pretende responder.

Conforme já referido, o estudo foi realizado em duas instituições do ensino superior público localizadas em Angola, envolvendo alguns professores que foram inquiridos por meio de questionário em papel. Foram selecionados professores com perfil de formação em ciências de educação, ciências pedagógicas e ensino das ciências.

O nosso objeto de estudo não analisa os contextos (instituições escolares selecionadas), mas sim as perspetivas e as dinâmicas/lógicas de ação inerentes à ação educativa dos professores, como alicerce para se responder aos objetivos do estudo. Todavia, sendo a instituição escolar uma organização complexa, não se pode ignorar que a sua conjuntura organizativa se reflete no fenómeno em estudo na medida em que, em concreto, a ação

educativa dos professores decorrer com maior ênfase no interior dessas instituições, sendo a sua organização, parte integrante do objeto de pesquisa.

Embora, a nossa investigação, reconheça a particularidade de cada uma das instituições em que se desenvolve o nosso estudo, contudo têm um conjunto de características que lhes são comuns, no sentido em que, o sistema de educação e ensino angolano tem um carácter centralizador e, as instituições escolares públicas, quer do ensino geral, quer do ensino superior, enquanto centro dinâmico de ação educativa (Lima L. C., 1998), procedem à consumação das diretrizes da administração central.

A nossa opção por duas instituições de ensino superior não tem a intenção de proceder a um estudo comparativo, mas alargar o número de participantes e de contextos, usufruindo de maior conhecimento acerca das perspetivas e lógicas de ação, apesar de reconhecer que esta opção nos exigiu recursos e dilatação do tempo para realizar a investigação.

Em certa medida podemos dizer que estas duas instituições têm uma função instrumental Stake (2012), pelo facto de não desejarmos estudar os “dois casos” em si mesmo, mas pretendemos compreender quais os desafios e que lógicas de ação intrínsecas à ação educativa dos professores atendem os pressupostos da educação contemporânea e em que medida essas dinâmicas favorecem ou não a atuação do professor na escola.

O conhecimento construído resulta de uma situação particular, que se delimitou no espaço e no tempo, e das interpretações subjetivas e específicas dos seus participantes, decorrente da maneira como “vivenciaram, perceberam e construíram as suas representações acerca de uma experiência particular” (Correia, 2016, p. 289). Neste sentido, deve ser afastada qualquer generalização das conclusões do estudo.

De recordar que, a opção metodologia que guiou a nossa investigação segue uma matriz que privilegia a abordagem de natureza essencialmente quantitativa, embora tenham sido recolhidos alguns dados qualitativos complementares, isto se deve ao facto de se ter concedido prioridade aos sujeitos da pesquisa, com a finalidade de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo com eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Pasathas, cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

A associação de diferentes técnicas, inquerito por questionário e a análise documental, possibilita a realização de uma discreta triangulação da informação com profundidade

que leva à compreensão dos resultados permitindo “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2014, p. 77). Stake (2012) defende que “a triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (p. 126), simultaneamente, isto ajuda a evitar o enviesamento dos dados e se alcança resultados mais seguros que contribui para a formação de uma visão holística e mais credível do contexto que se procura conhecer.

Sobre este assunto e na qualidade de investigadores, com o objetivo de produzir conhecimento, recolhemos uma quantidade considerável de dados que nos permitem chegar a conclusões sobre a problemática dos desafios que se impõe a ação educativa dos professores para atender aos pressupostos da educação contemporânea.

4.3.1. Objetivos da investigação

Na tentativa de dar resposta à seguinte questão: *Quais são os desafios que se colocam ao professor do ensino superior público de Angola e as lógicas de ação para atender aos pressupostos da educação contemporânea?* Definimos os seguintes objetivos:

1. Identificar, na perspetiva de professores do ensino superior público angolano, os desafios que se colocam à sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea;
2. Identificar as lógicas de ação usadas pelos professores do ensino superior público angolano para responder aos desafios da educação contemporânea.

A questão de pesquisa e os objetivos permitiram melhorar a clareza sobre o que se quer alcançar, demarcar e enfocar o nosso espaço de investigação, mormente, no que se refere ao processo de tomada de decisões sobre a recolha e a análise dos dados, assim como acerca dos instrumentos utilizados nesta recolha. É nesse sentido que nos preocupamos em obedecer os princípios éticos partilhados pela comunidade científica durante o processo investigativo.

4.3.2. Questões de ética na investigação

O nosso relacionamento com os intervenientes escolares – professores – participantes na pesquisa conduziu-se na neutralidade, na igualdade e na confiança, “procurando ter acesso às perceções, representações e significados que dão à sua ação” (Correia, 2016, p. 300). Com destaque aos elementos descritos, não deixamos de valorizar a colaboração e a disponibilidade dos demais atores escolares envolvidos na problemática em investigação.

Neste sentido, Vale (s.d.) indica-nos algumas condições da ética na investigação que devem ser respeitadas, tais como: “a) a prossecução do conhecimento; b) a presunção de que a investigação vai gerar conhecimento; c) a relação favorável benefícios – riscos para o sujeito da investigação; d) a seleção imparcial dos sujeitos; por fim, d) a imprescindibilidade da utilização de sujeitos humanos” (p. 2).

Assim sendo, foi dado um tratamento cuidadoso sobre as preocupações de cariz ético que devem estar subjacentes em qualquer trabalho de pesquisa no campo das ciências sociais e humanas, porquanto tem como objeto a conduta de seres humanos, podendo “dificultar, prejudicar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19).

Portanto, foram respeitados alguns direitos aos participantes da investigação, no sentido de evitar potenciais consequências negativas, mormente:

- a) o direito à privacidade ou não participação;
- b) o direito ao anonimato;
- c) o direito à confidencialidade, isto é, evitar que terceiros tenham acesso aos dados; e
- d) o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador, que deve agir de modo a garantir que os participantes não saiam prejudicados. (*ibidem*, p. 19).

Associado a estas direitos, Israel e Hay (2006) fazem menção aos códigos avançados no campo da biomedicina, depois de 1945, que foram refletidos na identificação dos princípios básicos que servem de referência na atualidade para o escrutínio das práticas profissionais, mormente, nas ciências sociais. São eles: “i) respeito pelas pessoas; ii) a beneficência e a justiça; iii) a confidencialidade no tratamento da informação; e iv) o consentimento informado adequado” (p. 39).

Nessa lógica, e levando em conta os procedimentos éticos e a preocupação pelo bem-estar e resguardo dos nossos intervenientes, foi salvaguardado o anonimato de todos os participantes da investigação “sendo identificados por códigos e sendo omitidas quaisquer informações que possam facilitar a sua identificação; a sua privacidade será respeitada, evitando-se questões pessoais desnecessárias e respeitando a não – participação” (Seabra, 2010, p. 173). No entanto, os dados recolhidos são usados unicamente para fins académicos, sendo que vigorará o consentimento informado anteriormente, serão eliminados os dados brutos após a defesa de tese.

4.4. Seleção das instituições

A escolha das duas instituições do ensino superior públicas versadas na formação de professores, gestores escolares e outros profissionais da educação, onde ocorreu a investigação, obedeceu a características e aspetos adequados aos objetivos que nos propusemos investigar, embora se reconheça as particularidades de cada uma enquanto unidade de estudo. Outrossim, a escolha de exatamente duas instituições, surgiu, fundamentalmente, da intenção de obter um maior número de participantes.

Quanto à seleção do público-alvo da investigação, esta foi criterial e por conveniência, não sendo por isso aleatório, nem probabilística, essa opção aparentou-nos ser a mais aconselhável para aprender com profundidade a problemática em estudo. Nesse sentido, sintonizamos as nossas perspetivas com os acordos investigativos de modo a decifrar a ação educativa dos docentes, para caracterizar e compreender essas práticas, aplicou-se inquéritos por questionário aos sujeitos, por forma a recolher as informações necessárias para caracterização da ação educativa assumida pelos professores, no momento da inquirição.

Com efeito, antes de abordarmos as técnicas de investigação e procedimentos de recolha de dados utilizados no nosso estudo, e por forma a mostrarmos o perfil dos contextos onde foi desenrolado o trabalho de campo, consideramos ser pertinente proceder a uma breve caracterização das instituições arroladas na investigação. No entanto, convém recordar que, ao selecionarmos como objeto do estudo empírico duas instituições ligadas à formação de profissionais da educação em várias vertentes, obedecemos a critérios estratégicos, de qualidade e quantidade de informação, a pertinência da informação e o

usufruto de um conjunto diversificado de dados de modo a encontrarmos homogeneidades e heterogeneidades nos procedimentos e nas intenções dos participantes em relação à ação educativa que desenvolvem nas instituições de formação.

4.4.1. As duas instituições do ensino superior em análise

As duas instituições de ensino superior públicas selecionadas para proceder à investigação sobre a problemática em estudo localizam-se em Angola, sendo uma na região nordeste e outra na região sul. São instituições que têm como objetivo formar profissionais da educação em várias vertentes. Tendo em conta os critérios previamente definidos (que adiante descreveremos), contactámos os seus gestores, de modo a averiguar a disponibilidade para o desenvolvimento da pesquisa. Para o efeito, foram entregues documentos com a descrição da investigação, os fins da mesma, as etapas do estudo na instituição e a respetiva calendarização e, no seguimento, obtivemos respostas favoráveis por parte das duas instituições.

Assim, foram considerados os seguintes critérios para a seleção dos docentes nas duas instituições públicas do ensino superior:

1. Professores cujo perfil de formação estivesse ligado à área de educação, designadamente ciências de educação, ciências pedagógicas, ensino das ciências e que possuam níveis académicos de licenciatura, mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento.
2. Professores que estivessem em pleno exercício de atividade docente, ou que estivessem a lecionar em acumulação com funções administrativas.
3. Professores que lecionassem em todos cursos de licenciatura e mestrados oferecidos pelas duas instituições de ensino superior.
4. Ter consentido participar deste estudo, após esclarecimento dos objetivos da investigação.

Atendendo às razões da seleção definidas e ignorada a situação do distanciamento geográfico das duas instituições, passamos para a caracterização das mesmas. No sentido de garantir o anonimato das instituições de ensino superior, iremos usar os acrónimos IES A e IES B.

A **IES A** é uma instituição de ensino superior pública, ministrando cursos de licenciatura em ciências da educação nas especialidades de Ensino de Química, Ensino de Matemática, Ensino Primário, Ensino Pré-Escolar, Ensino especial, Ensino de Física, Ensino de Linguística Portuguesa, Ensino de Linguística Inglesa, Ensino de Linguística Francesa, Ensino de Biologia e, desde 2018, em parceria com a Universidade de São Paulo, ministra o curso de mestrado acadêmico em Educação com dez linhas de pesquisa, respetivamente: a) Cultura, organização e educação; b) Didática, teorias de ensino e práticas escolares; c) Educação especial; d) Ensino das ciências e matemática; e) Estado, sociedade e educação; f) Filosofia e educação; g) História da educação e historiografia; h) Linguagem e educação; i) Psicologia e educação e h) Sociologia da educação.

Dispõe de infraestruturas e equipamentos adequados, apesar de alguns constrangimentos relativos ao número de salas de aulas e decréscimo de número de docentes nalguns cursos.

Nesta instituição foram inquiridos um total de 104 professores que lecionam em todos os cursos que constam da oferta educativa nos graus de licenciatura e mestrado, sendo 84 do sexo masculino e 20 do sexo feminino.

A **IES B** é, também, uma instituição de ensino superior pública, ministrando cursos de licenciatura em Ciências da Educação nas especialidades de Ensino de Química, Ensino de Matemática, Ensino de Pedagogia, Ensino de Física, Ensino de Linguística Portuguesa, Ensino de Linguística Inglesa, Ensino de Linguística Francesa, Ensino de Biologia, Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Informática Educativa, Ensino de Filosofia, Ensino de Sociologia, Ensino de Psicologia, licenciatura em Educação Física e Desporto, licenciatura em gestão e inspeção escolar. Igualmente, ministra o curso de mestrado acadêmico em Ensino das Ciências nas especialidades de Matemática, Física, Química, Biologia, o mestrado em Desenvolvimento Curricular, mestrado em ensino de História de África, mestrado em ensino da Língua Portuguesa e o mestrado em ensino de Ecologia e Gestão de Recursos Naturais.

Como é óbvio, esta instituição dispõe de infraestruturas e equipamentos adequados e modernos, apesar de alguns constrangimentos relativos à forma de funcionamento devido a dispersão organizacional.

Assim, foram inquiridos por questionário, nesta instituição de ensino, um total de 183 professores que lecionam em todos os cursos que constam da oferta educativa nos graus de licenciatura e mestrado, sendo 135 do sexo masculino e 48 do sexo feminino.

4.5. Técnicas de investigação e procedimentos de recolha de dados

Ao longo da descrição do estudo, as técnicas que serviram de suporte ao processo de recolha de dados foram a análise documental e o inquérito por questionário, neste aspeto sempre foi evidenciado o rigor ético sobre o objeto de estudo e o referencial teórico.

Assim sendo, Ketele e Roegiers (1999) defendem que a recolha de dados é

um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada, cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes. (p. 17)

Com base nisso, a análise documental apoiou-se no estudo dos documentos das instituições escolares (informação existente nos documentos elaborados, produzidas através de comunicações escritas, ficheiros, artigos científicos, documentos oficiais, arquivos, literaturas diversas, planeamento pedagógico dos professores, projeto político pedagógico da escola, projeto educativo, entre outros) e foi realizada no período da estruturação do enquadramento teórico, ou seja, na etapa de exploração, tendo se revelado importante por nos outorgar acuidade na procura por documentos que nos auxiliassem a encontrar significados, engrandecendo o nosso conhecimento e, simultaneamente, ajudou-nos a gerar ideias pertinentes.

Por outro lado, elegemos, o questionário por ser “um instrumento direto, conciso e simples de responder” (Arredondo & Diago, 2009, p. 72). Este instrumento foi de fácil aplicação e auxiliou-nos a centralizar o foco no objeto de investigação, bem como permitiu recolher um número enorme de informação quantificada, procedendo, assim, uma análise estatística sustentada.

De referir que, ambas as técnicas foram usadas no sentido de extrair, quer ao nível dos documentos, quer ao nível das respostas do questionário, abordagens ou informações úteis para a investigação.

Assim, seguindo com os procedimentos de recolha da informação, de modo a garantir a coerência entre o tema de investigação e a metodologia que foi adotada, organizou-se a

nossa pesquisa numa sequência harmónica de “etapas conceituais, metodológicas e empíricas” (Flick, 2009, p. 103).

Definida a sequência lógica do estudo, procurou-se incorporar na investigação o tema “os pressupostos da educação contemporânea na ação educativa do professor do século XXI” através da ligação entre o conhecimento conceitual obtido da bibliografia consultada e as manifestações empíricas reveladas nos *feedback* dos professores, por meio do instrumento de pesquisa aplicado e posteriormente analisado.

Durante o percurso do desenvolvimento do trabalho, foram, entretanto, aparecendo vários questionamentos em relação ao procedimento adotado, pois subsistia a necessidade evidente da abrangência de conhecimentos acerca das repercussões da ação educativa dos professores nos contextos estudados.

Fez-se, deste modo, uma análise prudente acerca das questões de investigação, tendo em consideração que estas “constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriação das decisões a serem tomadas” (Flick, 2009, p. 105).

Dando seguimento ao processo, construiu-se a matriz do questionário (Apêndices 1 e 4) – e a partir da matriz elaborou-se o questionário (Apêndices 2 e 5) que foi aplicado aos professores – que possibilitou a categorização dos dados considerados relevantes, associados, sempre, com os objetivos da pesquisa.

No entanto, dada a complexidade dos objetivos do estudo, durante a implementação das duas técnicas de recolha de dados que seleccionámos – análise documental e inquérito por questionário – foi possível obter um vasto leque de informações detalhadas e complexas, as quais foram analisadas, “à luz de um constructo teórico de suporte, através de técnicas de análise de conteúdo e/ou de estatística descritiva simples, de acordo com a natureza dos dados” (Gomes, 2015, p. 109).

De seguida, realiza-se a apresentação pormenorizada de cada uma das técnicas e instrumento adotados na recolha e na análise das informações, pelo que não se justifica o aprofundamento desta temática nesta secção. Passamos, desde já, à explicitação do inquérito por questionário.

4.5.1. Inquérito por questionário

Num projeto de investigação, a utilização do inquérito por questionário pode ter a vantagem de obter informações num período de tempo reduzido junto de um elevado número de sujeitos e, concomitantemente, diminuir ou não os custos financeiros.

O recurso ao inquérito por questionário como técnica apropriada para a recolha de dados no presente estudo serviu “para análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 189), ou seja, foi pertinente na medida em que permitiu a recolha de dados úteis e específicos sobre perspetivas e lógicas de ação de um número enorme de sujeitos, num curto espaço de tempo. Sem menosprezar as críticas que têm sido feitas por alguns autores relativamente à utilização do inquérito por questionário, em investigações que de alguma forma possuem certo carácter naturalista, considerou-se que a correlação “metodológica entre diferentes fontes de evidência empírica, qualitativas e quantitativas, constitui uma fonte de enriquecimento para um estudo desta natureza” (Correia, 2016, p. 310).

Assim sendo, a opção pela aplicação do inquérito por questionário, teve como propósito conseguirmos, como já referimos, recolher um maior número de dados nos dois contextos em estudo. Ademais, estes dados serviram-nos para abrir horizontes para as fases subsequentes da pesquisa. A partir do questionário (que designámos por Inventário dos Desafios da Educação Contemporânea – IDEC) pretendeu-se recolher informações quanto aos desafios que se apresentam à ação educativa dos professores, assim como as lógicas de ação usadas para atender os pressupostos da educação contemporânea através das interações/dinâmicas organizacionais.

Nesse sentido, tendo em conta que na maioria das instituições do ensino superior angolanas, os professores são os pilares do processo de educação, ensino, investigação e extensão universitária, preferimos aplicar o questionário simplesmente aos docentes de cada uma das instituições de ensino superior em investigação. Cientes das limitações desta escolha, em aspetos como a representatividade e a validade das respostas, se tivermos em consideração que foram excluídas as representações de outros agentes da comunidade escolar, considerou-se que por forma a granjear um número elevado de respostas das questões de pesquisa, os docentes constituíram uma franja de informantes

privilegiados no tocante ao desenvolvimento da ação educativa e às suas interações/dinâmicas/lógicas de ação para atender os pressupostos da educação contemporânea.

4.5.1.1. Construção e validação

Na elaboração do questionário (Inventário dos Desafios da Educação Contemporânea) tivemos consideração especial a uma premissa imprescindível, “ser perceptível para todos os inquiridos” (Martins, 2014, p. 276) de modo que na sua estruturação possibilitasse obter informações e dados que revelassem, além da caracterização do perfil dos professores, as perspectivas sobre os pressupostos da educação contemporânea e as lógicas de ação para atender a esses pressupostos.

Embora reconheçamos as vantagens, a opção pela enunciação de questões de tipologia aberta ou fechada nem sempre é pacífica, pois se por um lado nas questões abertas o sujeito responde através da elaboração de um texto livre ou baseado em critérios previamente definidos pelo inquiridor, por outro, nas questões fechadas, o sujeito responde segundo opções de resposta que melhor se ajusta à sua opinião, não podendo libertar-se dos critérios estabelecidos.

Assim, optámos (e pensámos ter conseguido) estruturar um questionário com itens claramente enunciados e organizado, de maneira harmónica e coerente, de administração direta aos atores participantes do estudo, com propósito de atenuar possíveis incompreensões devido ao distanciamento entre o pesquisador e os inquiridos. Neste aspeto, particular atenção foi debitada na formulação de questões que, quer ao nível da linguagem empregue, quer ao formato e ao ordenamento, fossem claramente percebidas.

Procurou-se elaborar um “questionário claro, acessível e objetivo com questões e afirmações curtas, diretas e limitadas a um só problema” (Gomes, 2015, p. 121), evitando indecisões, enviesamento de respostas dos inquiridos, assegurando a pertinência e a abrangência no conteúdo das perguntas. Para o nosso estudo escolhemos a tipologia fechada, o respondente, em cada item, opta entre as opções de resposta, por assinalar a que melhor corresponde à sua opinião. De acordo Ghiglione e Matalon (2005), as respostas fechadas têm “a vantagem de, para além de serem rapidamente respondidas,

facilitam ao respondente a seleção entre as várias opções/respostas alternativas, aquela que melhor corresponde à sua opinião e se adapta a situação” (p. 117).

Com efeito, as questões fechadas permitiram opções de respostas numa escala de concordância de quatro níveis (escala tipo Likert)¹⁵, que facilitaram a codificação das respostas. Para além dos quatro níveis (1-discordo totalmente, 2-discordo, 3-concordo e 4-concordo totalmente), foi acrescentada uma opção de resposta “Não sei ou Não se aplica” por considerarmos que, face à diversidade de inquiridos e das questões, algumas poderiam não se aplicar, bem como aproveitamos por esta via, evitar simultaneamente uma orientação excessiva das respostas dos participantes ao estudo.

A opção por uma escala com um número par de intervalos, impede o refúgio sistemático do inquirido no ponto médio da escala, que por vezes tem uma função neutral (informa pouco).

Desta feita, Dalmoro e Vieira (2014) defendem que “devido a algumas evidências de que a complexidade da tomada de decisão pode interferir nos resultados, em questionários que envolvem um grande número de questões, deve-se optar por escalas menores para diminuir o número total de opções a serem analisadas” (p. 172), como é o nosso caso. Por forma a clarificar esta passagem, tomamos o exemplo exposto por Dalmoro e Vieira (2014, p. 172): se um instrumento que possui 20 questões, numa escala de cinco pontos, serão objeto de análise pelo respondente 100 opções; para o nosso caso, cujo instrumento contém 74 questões, foram analisadas pelos respondentes 370 opções.

Portanto, “quanto maior a escala, maior a necessidade de processamento mental por parte dos respondentes” (Dalmoro & Vieira, 2014, p. 172), concomitantemente “quando o número de opções é muito grande, o indivíduo pode apresentar uma pré-disposição a manter a mesma resposta ao longo do instrumento (efeito status quo)” (*ibidem*, p. 172).

Ghiglione e Matalon (2005) advogam que

um questionário totalmente fechado, sobretudo se for longo, torna-se rapidamente fastidioso. Apoiando-se nas listas das respostas que lhe apresentamos, as pessoas podem refletir cada vez menos e tomar cada vez menos cuidado com o que dizem. Algumas podem também irritar-se ao ver que não as deixam exprimir-se livremente por lhes ser

¹⁵De acordo com Afonso (2005), “as escalas de Likert têm um carácter sumativo e consistem em escalas de cinco níveis para avaliar discordância ou concordância em relação a uma determinada atitude ou afirmação” (p. 108).

imposta a permanência num quadro que consideram inadequado. (p. 117)

Assim sendo, “a utilização de ponto neutro é defendida por ser uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar a sua opinião. Caso a escala seja “par”, a literatura tem sugerido a inclusão da opção *sem condições de opinar*” (*ibidem*, p. 172)”. Desta feita, no nosso questionário, colocamos a opção “não sei ou não se aplica”.

Lessard e Tardif (2012) defendem que se realizem investigações centradas na atividade do docente, dando destaque ao que realizam no seu quotidiano organizacional e não no que deveriam realizar. Igual opinião é partilhada por Pimenta (2012) que assevera que “o profissional docente deve refletir sobre a sua ação, buscando construir um repertório de experiências que mobilizem um conhecimento prático” (p. 23). Dito por outras palavras, o docente precisa compreender que o seu desempenho profissional depende, substancialmente, da “sua própria reflexão-ação, da sua facilidade de julgar o que necessita para aperfeiçoar cada vez mais a sua prática docente” (Silva, 2014, p. 43). Seguindo estas recomendações, o questionário foi construído no sentido de recolher informações sobre percepções e as lógicas de ação dos docentes em relação à sua prática docente.

O questionário está dividido em três secções: a primeira apresenta uma contextualização da investigação e a descrição do perfil dos docentes (sexo, idade, grau académico, área de formação, instituição de ensino em que labora, anos de serviço, função que exerce e curso em que leciona), preservando-se o anonimato das informações prestadas; a segunda secção foi reservada a questões acerca dos desafios da educação contemporânea, organizadas em nove subsecções que correspondem aos principais desafios da educação contemporânea (identificados na literatura); a terceira secção é composta pelos mesmos nove blocos, mas as questões estão direcionadas para as lógicas de ação seguidas pelos docentes na sua atividade profissional. As questões nestas duas secções são constituídas por afirmações (na positiva) com uma única escala, do tipo Likert, para dar resposta em que o inquirido assinala a opção que corresponde ao seu nível de concordância com a afirmação.

Tabela 2 – Secções do questionário de inquérito

Secções	
<p>Secção A – Descrição do perfil dos docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade • Grau académico • Área de formação • Instituição de ensino em que leciona • Anos de serviço • Função que exerce • Curso em que leciona
<p>Secção B – Desafios da educação contemporânea</p>	<p style="text-align: center;">Subsecções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua e desenvolvimento profissional; • Motivação; • Competência científica e pedagógica • Tecnologias; • Saberes integradores; • Educação para a inclusão social; • Educação para a cidadania; • Parceria com a família; • Preparação para o processo produtivo e para a vida.
	<p style="text-align: center;">Subsecções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua e desenvolvimento profissional; • Motivação; • Competencia científica e pedagógica • Tecnologias; • Saberes integradores; • Educação para a inclusão social; • Educação para a cidadania; • Parceria com a família; • Preparação para o processo produtivo e para a vida.
<p>Secção C – Lógicas da ação educativa usadas na educação contemporânea</p>	<p style="text-align: center;">Subsecções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua e desenvolvimento profissional; • Motivação; • Competencia científica e pedagógica • Tecnologias; • Saberes integradores; • Educação para a inclusão social; • Educação para a cidadania; • Parceria com a família; • Preparação para o processo produtivo e para a vida.

De salientar que na elaboração do questionário utilizaram-se questões que dessem respostas aos objetivos do estudo, neste sentido “foram realizadas seleções e adaptações das questões” (Matos, 2014, p. 41), com o fito de as enquadrar na conjuntura do ensino angolano.

No caminho entre a elaboração e a validação do questionário passámos por períodos de muitas incertezas e angústias, que apesar da clareza dos objetivos do estudo, não estávamos confiantes de que seguíamos no percurso certo, pois a grande dúvida que persistia era: se as questões estavam em consonância com os objetivos da investigação? Se as perguntas estariam de forma clara e lógica? Entre outras.

Com base neste raciocínio, construído o questionário, submetemo-lo a validação por um painel de especialistas, constituído por quatro Professores Doutores da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, entre os quais a Orientadora da presente investigação. Antes, foi-lhes enviada a matriz que serviu de base para a elaboração do questionário. O *feedback* dado foi de grande valia, pois através das suas sugestões, realizou-se a alteração de algumas questões tendo melhorado, substancialmente, a organização do questionário, alinhando-se os objetivos e o objeto de estudo, evitando-se ambiguidades na formulação das questões.

Ultrapassado este quesito e validado o instrumento de recolha de dados por especialistas, que consideramos de grande ganho, pois o questionário tornou-se num instrumento de pesquisa consistente e com os verdadeiros desígnios virados aos objetivos da investigação tanto na base teórica, como na base prática.

Nesta conformidade, foi feito um estudo-piloto¹⁶, em que os participantes foram criteriosamente selecionados quer na especificidade da área de formação e no curso que leciona, quer em termos de questões a pesquisar e dos objetivos a alcançar, tendo servido como base de evolução metodológica e técnica que garantisse a fiabilidade das informações recolhidas. Segundo Fox (1987), “a realização de um estudo-piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes” (p. 629). Neste âmbito, foram distribuídos dez questionários a docentes das duas instituições de ensino superior públicas onde o estudo principal foi realizado, escolhidos aleatoriamente¹⁷.

Antes, é essencial recordar que, contactámos cada um dos órgãos das duas IESP atempadamente para realizar a investigação - enquanto nos encontrávamos a frequentar a parte curricular do doutoramento e periodicamente relembávamos a abordagem inicialmente feita - e fomos autorizados. Nas fases de aplicação dos questionários quer no estudo-piloto, quer no estudo final, facultámos as informações precisas sobre o questionário e os seus objetivos e tivemos a colaboração destas entidades (direções, departamentos e repartições de ensino). Foi uma agradável surpresa verificar o nível de

¹⁶ Ver critérios de participação no estudo-piloto na secção 4.4.1, p. 117

¹⁷ Estes inquiridos foram excluídos do estudo principal

participação dos inquiridos, o que permitiu que em curto período de tempo, tivéssemos o retorno dos mesmos.

No contacto que mantivemos com os inquiridos, tratámos de esclarecer o trabalho investigativo, bem como o propósito da solicitação de colaboração. Nesse sentido, foi-lhes facultada a versão inicial do questionário em suporte de papel e esclarecido de modo oral os procedimentos a seguir no ato de preenchimento do questionário e aproveitámos esta importante ocasião para solicitar aos sujeitos que fossem honestos e nos alertassem para prováveis contrariedades concernente a formulação das questões, da sua clareza, da organização, da coerência, da dimensão, da pertinência, da atualidade, dos níveis de dificuldades encontrados com a leitura dos itens ou quaisquer outras sugestões que entendessem destacar enquanto respondentes.

A recolha dos questionários ocorreu cinco (5) dias após a entrega, cujo tempo de resposta por parte destes, variou entre os 15 e 25 minutos, de salientar que, os participantes da investigação eram docentes das duas instituições de ensino, alguns ocupam funções relevantes de direção e chefia e, detêm formação académica e especialização, como se observou da análise das respostas retiradas das questões da primeira secção. De destacar que, obtivemos 100 % de retorno, facto que nos motivou a prosseguir com o estudo, pois ficámos com a sensação de que seríamos bem-sucedidos quanto à investigação principal.

Terminado o estudo-piloto que nos proporcionou “informações relevantes para a investigação principal” (Hill & Hill, 2008, p. 69), procurou-se organizar o questionário de modo que as sugestões aprovoadas pelos sujeitos fossem analisadas e, de certo modo, aproveitadas na melhoria de alguns itens do questionário, como foi o caso de:

1. (Questão 65) – “Nas minhas aulas promovo a adaptação a ambientes multiculturais e a valorização dos diferentes saberes”, foi reformulada para: *nas minhas aulas promovo a adaptação a diversidade multiétnicas e a valorização dos diferentes saberes.*
2. Foi sugerida a inclusão de **Outros** no item **Área de formação** da Secção A: caracterização individual dos inquiridos, por segundo os nossos inquiridos, haver professores que lecionam nos cursos indicados no questionário que não se formaram em nenhuma das áreas estabelecidas, contudo estes sujeitos foram excluídos no estudo final, tendo em conta os critérios previamente estabelecidos.

3. Tendo sido considerado relevante o tema em investigação pelos inquiridos no estudo-piloto, foi, também, acolhida a sugestão para a inclusão de um número maior de professores, abrangendo todos os cursos lecionados das duas instituições, que inicialmente não seriam objeto de inquirição, pois o questionário se limitava aos docentes de três cursos, nomeadamente: ensino de pedagogia, ensino primário e ensino pré-escolar, permitindo aumentar, desta forma, o número de participantes ao estudo.
4. Relativamente as questões que foram colocadas na secção de “análise e avaliação do questionário” (Apêndice 2), conclui-se o seguinte:
 - a) Houve unanimidade na opinião de que há clareza nas questões enunciadas;
 - b) Também, é opinião consensual de que a apresentação é boa;
 - c) Quatro professores descreveram o questionário como sendo muito extenso e seis afirmaram que a dimensão é boa tendo em conta o grau académico que se almeja atingir.
 - d) O tempo de resposta variou entre os 15 e 25 minutos.

Em conformidade com estas relevantes sugestões, que foram por nós acolhidas, considerando que “não é possível produzir um instrumento de recolha de dados que seja unanimemente reconhecido como isento de erros” (Martins, 2013, p. 303), houve a necessidade de atualizar a matriz¹⁸ que serviu de suporte na elaboração da versão inicial do questionário, bem como o questionário.

4.5.1.2. Segunda etapa do questionário

Uma vez assumida a escolha pelo questionário fechado e feita a recolha da informação procedemos à sua organização e análise através dos *softwares* Excel e SPSS 24, após ter sido assegurada a validade e a fiabilidade a partir do estudo-piloto. Assim, ocupamo-nos no tratamento dos dados obtidos a partir da inquirição dos participantes. Esse processo revestiu-se de grande relevância para garantir a fiabilidade de toda a investigação, ou seja, “exigir que um instrumento de recolha de dados seja fiável é exigir que este seja consistente no sentido de produzir os mesmos resultados quando é repetidamente aplicado aos mesmos sujeitos ou objetos” (Martins, 2014, p. 285). Salienta-se que não é a

¹⁸ Apêndice 1

fiabilidade dos instrumentos que está em causa, mas sim a fiabilidade das ilações que são retiradas dos elementos recolhidos no instrumento da pesquisa. Este pensamento aplica-se, igualmente, à validade: “fiabilidade e validade referem-se a interpretações das pontuações dos testes, não ao teste em si” (Sireci, 2007, p. 479).

Nesta perspetiva, julgamos que é interessante estreitar as questões relativas a fiabilidade e a validade à sua essência contemporânea aos propósitos da nossa investigação e não avolumar conceitos que podem sustentar uma pesquisa mais aprofundada acerca da fiabilidade e da validade, “mas que não cabe no horizonte deste trabalho” (Martins, 2014, p. 287).

Cientes das limitações da nossa escolha em termos do instrumento utilizado, mesmo hesitantes, consideramos ser importante prosseguir a investigação, de notar que, provavelmente, somos pioneiros no estudo desta temática no contexto em que este decorreu, por isso procurámos ser muito cautelosos na inclusão de outras técnicas e/ou instrumentos de pesquisa, pois tivemos receio de enveredar num universo labiríntico sem saída, sendo que a construção da matriz e do questionário foi baseada/inspirada em diversos autores incluídos na revisão da literatura que se encontram sistematizados na Tabela 4:

Tabela 3 – Inventário das questões por categoria e subcategorias

Categoria	Subcategorias
Desafios da educação contemporânea e lógicas de ação	Formação contínua e desenvolvimento profissional (Casanova, 2014 e 2016), (Cassova, 2016), (Cró, 2001), (Costa A. B., 2016), (Novaes, 2017), (Nóvoa, 2009), (Salgueiro, 2014), (Seabra, 2010), (Silva, 2012).
	Motivação (Machado & Alves, 2014), (Moreira, 2014), (Ramos, 2013).
	Competência científica e pedagógica (Casanova, 2014), (Cassova, 2016), (Lustosa, 2016), (Novaes, 2017), (Pires, 2003), (Seabra, 2010), (Silva, 2012), (Vieira, 2016).
	Tecnologias (Freitas, 2012), (Morais, 2014), (Pereira, 2009), (Salgueiro, 2013), (Correia, 2016), (Gonçalves, 2009), (Lustosa, 2016), (Novaes, 2017), (Ngungui, 2017), (Pires, 2003), (Seabra, 2010), (Silva, 2012).

continua

Categoria	Subcategorias
Desafios da educação contemporânea e lógicas de ação	Educação para a inclusão social (Ahlert, 2006), (Braz, 2012), (Cassova, 2016), (Dias, 1996), (Gomes, 2015), (Machava, 2015).
	Educação para a cidadania (Ahlert, 2006), (Braz, 2012), (Faustino, 2014), (Marques, 2014).
	Parceria com a família (Cassova, 2016), (Dias, 1996), (Faustino, 2014), (Gonçalves, 2009), (Marques, 2014).
	Preparação para o processo produtivo e para a vida (Casanova, 2014), (Faustino, 2014), (Gomes, 2015), (Martins & Bellini, 2012), (Pires, 2003), (Seabra, 2010).

Ao analisar os dados recolhidos deparamo-nos com o cumprimento dos trâmites associados à avaliação da fiabilidade. Neste sentido, revestia-se fundamental associar à fiabilidade a análise da consistência interna, ou seja, ao cálculo do coeficiente de Cronbach. No âmbito deste processo, que mais adiante justificaremos nos pontos 4.5.1.3 e 5.3, feita a correlação entre diferentes itens através do cálculo do Alfa de Cronbach (consistência interna) verificamos que as médias dos itens atingiram valores próximos do valor mais elevado¹⁹ (4), com certas exceções de alguns itens. Nesse quadro, reagrupámos os itens do questionário de modo que fosse sustentado com cálculos e teorias necessárias à determinação da mencionada consistência.

Perante este dilema, estávamos num entrave investigativo, contudo não partimos para elaboração de um novo questionário, pois entendemos que teríamos consequências relevantes se fizéssemos modificações mais profundas ou introduzíssemos novas técnicas e/ou se construíssemos novo(s) instrumento(s), pois teríamos de recomeçar todo o processo de validação, submetendo o instrumento aos especialistas, bem como, se fosse possível aos amigos críticos. Por outro lado, esta situação possibilitou-nos economizar os recursos e o tempo destinado a entrega da investigação, embora reconheçamos que a utilização de novas técnicas e instrumentos pudesse, possivelmente, trazer nova informação que aprimorasse a investigação no seu todo, contudo não as menosprezamos nem as descartaremos para estudos futuros.

¹⁹ Explicaremos com mais detalhes no ponto 4.5.1.3 e 5.3

Assim, partimos compenetrados de que era necessário reorganizar os itens do questionário e os dados obtidos, pois essas correções/alterações realizadas aportariam melhorias essenciais a nossa pesquisa por estarmos convictos na ideia de que estavam reunidos os critérios mínimos de consistência interna exigidos no cálculo de alfa de Cronbach (valores igual a 0,64 e 0,61), se tivermos em conta que o nosso resultado era superior a 0,60 valor considerado respeitável para a realização de estudos de natureza quantitativa.

Com os itens (dados) do questionário reorganizados²⁰ em função das médias, desvio padrão, indicadores de assimetria e de curtose – não rotulámos como um novo questionário, uma vez que as alterações foram efetuadas em conformidade com os fatores de proximidade de consistência interna (assunto que veremos mais adiante) – passou-se para uma nova fase de análise, tendo como primeira tarefa a atribuição de designações em numeração romana às categorias/fatores do questionário.

Assim, tínhamos de nos desvencilhar deste imbróglio que à primeira vista não tinha saída, tendo em conta que foi um período conturbado, de muita hesitação e agitação intelectual. Porém, apoiando-se nas leituras, fomos à procura da ajuda daqueles que já trilharam estas e outras trajetórias académicas, enfrentando decisões relativas ao conteúdo e às características das ferramentas investigativas, por presentirmos de que é a maneira mais ajuizada de se atracar a um bom porto.

Neste sentido, ao trilharmos por caminhos de certa forma melindrosos e sinuosos, estávamos à procura de encontrar respostas à questão de partida que atempadamente foi enunciada na parte introdutória e no ponto 4.3.1 e com base no reagrupamento dos itens do questionário²¹, começámos por atribuir novas designações às categorias (fatores)²², cujo processo não foi fácil, pacífico e, possivelmente, não será consensual aos olhos de quem nos lê, em função da reorganização dos itens, pois muitos itens foram deslocados das categorias iniciais para outros espaços, tudo em prol da consistência interna²³ e

²⁰ Ver no ponto 4.5.1.3 e 5.3 (neste processo, houve a supressão de alguns itens que não reuniam valores relevantes para o estudo).

²¹ Ver tabelas 18 e 19.

²² As novas categorias que passámos a chamar de fatores, foram ordenadas em numeração romana, evitando-se desta forma as designações anteriores em função da recombinação dos itens.

²³ Segundo Balbinotti e Barbosa (2008, p. 5) para a consistência interna, os índices α de Cronbach sejam testados usando-se os seguintes critérios: índice α superiores a 0,80 são considerados desejáveis; índice α superiores a 0,70 são considerados recomendáveis; índice α superiores a 0,60 devem ser aceites apenas para uso em pesquisa (desaconselhável o uso clínico). Sendo assim, qualquer resultado superior a 0,60 pode ser interpretado como consistência interna satisfatória, no enquadramento da pesquisa.

buscando obter um valor de classificação do nosso estudo que seja admissível como detentor de excelência.

Depois de sair do labirinto em que nos encontrávamos, tendo em conta que para dar seguimento ao trabalho tivemos que tomar decisões e estas, quer tenha sido demoradamente refletida ou seguida por impulso, têm sempre consequências, pelo que quem decide tem de coabitar com os efeitos colaterais das suas escolhas; no caso da autoria de uma investigação, este tem a obrigação de analisar todo o manancial literário de que dispõe e decidir sobre que opinião melhor se ajusta a sua pesquisa.

Assim, temos em posse as informações necessárias da reorganização do questionário efetuado para desenvolver cuidadosamente a segunda etapa do processo de análise dos dados. Este procedimento exige “uma atenção redobrada uma vez que qualquer erro que seja eventualmente cometido agora só produzirá efeitos nefastos (...) que pode enviar o nosso estudo” (Martins, 2014, p. 296). De seguida, vamos explicar os procedimentos de determinação da consistência interna que serviu para a validação de constructo do Inventário dos Desafios da Educação Contemporânea (IDEC), que nos conduziu para a realização da segunda análise dos dados da nossa investigação.

4.5.1.3. Procedimentos de determinação da consistência interna

Antes de iniciarmos a descrição dos procedimentos de determinação da consistência interna, importa clarificar que, quando construímos um questionário começamos com muitos itens pois sabemos de antemão que a estatística nos vai eliminar uma série deles. O facto de ficar com menos itens do que tinha à partida não tem nada de mal, bem pelo contrário, pois os que ficam são aqueles que a estatística nos diz que se agrupam em factores com consistência interna.

Neste contexto, o instrumento que apresentamos tem duas partes ou dimensões (A e B). A dimensão A é composta por 42 itens e pretende avaliar as perspetivas dos professores sobre os desafios da educação contemporânea. A dimensão B é composta por 32 itens e pretende avaliar as “lógicas de ação” na educação contemporânea, usadas pelos professores.

Num primeiro momento apresentamos as características metrológicas dos itens em função das médias (M), desvio padrão (DP), indicadores de *assimetria* e de *curtose* relativamente

ao conjunto dos itens que compõem as duas partes do questionário de cada uma das dimensões.

a) Dimensão A – Desafios da Educação Contemporânea

Os valores obtidos apontam médias dos itens próximas do valor mais elevado (4) com exceção de um único item que se encontra no valor médio da respetiva distribuição (2). Os valores de *assimetria* situam-se abaixo da unidade como é desejável, havendo valores mais elevados de *curtose* em particular nos itens 29 e 31 (Almeida & Freire, 2000).

Tabela 4 – Características metrológicas dos itens da Dimensão A

Itens	M	DP	Assimetria	Curtose
1	3.78	.415	-1.362	-.145
2	3.55	.512	-.376	-1.485
3	3.50	.501	.007	-2.014
4	3.45	.571	-.554	.007
5	3.82	.389	-1.634	.674
6	2.43	1.025	.027	-1.133
7	3.66	.523	-1.345	1.733
8	3.78	.415	-1.362	-.145
9	3.56	.524	-.554	-1.053
10	3.46	.646	-.936	.506
11	3.90	.306	-2.599	4.787
12	3.69	.463	-.825	-1.328
13	3.45	.570	-.414	-.778
14	3.67	.471	-.722	-1.489
15	2.00	.910	.819	.023
16	2.32	.954	.024	-.920
17	3.44	.759	-1.740	4.229
18	3.22	.859	-1.038	.528
19	3.51	.541	-.435	-1.008
20	3.09	.840	-.851	.544
21	3.52	.678	-1.626	3.620
22	3.55	.612	-1.302	1.951
23	3.49	.560	-.640	.096
24	3.54	.506	-.243	-1.745
25	3.51	.668	-1.152	.690
26	3.54	.577	-1.680	7.586
27	3.69	.477	-1.037	-.431
28	3.60	.505	-.571	-1.280
29	3.59	.646	-2.583	11.123
30	3.61	.568	-1.246	1.210
31	3.57	.638	-2.267	9.086
32	3.80	.402	-1.492	.226
33	3.68	.475	-.871	-.982
34	3.68	.475	-.871	-.982
35	3.57	.510	-.435	-1.433
36	3.36	.620	-1.575	7.544

Itens	M	DP	Assimetria	Curtose
37	3.52	.541	-.997	4.085
38	3.30	.797	-1.250	1.936
39	3.61	.489	-.437	-1.821
40	3.40	.787	-1.284	1.158
41	3.37	.525	-.482	3.987
42	3.61	.489	-.437	-1.821

b) Dimensão B – Lógicas de Ação da Educação Contemporânea

Os valores obtidos apontam médias dos itens próximas do valor mais elevado (4). Os valores de *assimetria* situam-se próximos da unidade como é desejável (Almeida & Freire, 2000), havendo valores mais elevados de *curtose* em particular nos itens 64 e 71.

Tabela 5 – Características metrológicas dos itens da Dimensão B

Itens	M	DP	Assimetria	Curtose
43	3.70	.457	-.898	-1.203
44	3.48	.541	-.872	3.865
45	3.52	.500	-.091	-2.006
46	3.62	.506	-.756	-.864
47	3.61	.495	-.554	-1.476
48	3.39	.516	.157	-1.274
49	3.43	.543	-.320	-.138
50	3.56	.497	-.247	-1.953
51	3.66	.498	-.911	-.568
52	3.22	.689	-.904	1.973
53	3.60	.498	-.493	-1.546
54	3.56	.497	-.261	-1.945
55	3.54	.500	-.148	-1.992
56	3.60	.492	-.393	-1.859
57	3.45	.498	.204	-1.972
58	3.48	.596	-.674	-.499
59	3.58	.494	-.334	-1.902
60	3.49	.728	-2.266	7.843
61	3.68	.484	-.942	-.646
62	3.57	.503	-.373	-1.659
63	3.61	.497	-.523	-1.513
64	3.57	.580	-1.867	8.049
65	3.68	.468	-.773	-1.412
66	3.61	.536	-1.493	5.471
67	3.59	.494	-.348	-1.892
68	3.54	.565	-1.228	3.915
69	3.48	.501	.077	-2.008
70	3.62	.546	-1.605	5.459
71	3.48	.689	-2.248	9.018
72	3.33	.470	.739	-1.464
73	3.72	.451	-.973	-1.061
74	3.88	.328	-2.323	3.419

Foram estes dados que serviram para análise da consistência interna que, posteriormente, foram associados aos dados da correlação interna²⁴, permitindo a recombinação dos itens por categorias/fatores do questionário. Para a determinação destes dados utilizámos o *software* SPSS 24 para o sistema operativo *Windows*.

Vale salientar que o processo de análise e interpretação destes dados, foi um período de muito investimento intelectual e temporal para compreender os conceitos e cálculos estatísticos que provêm de cálculo de alfa de Cronbach e dos fatores de correlação interna de Pearson, pois embora tenhamos feito este trabalho, contudo humildemente consciencializamo-nos de que tínhamos de deixar de fazer parte das fileiras daqueles que nunca consultaram alguns artigos de e sobre Cronbach e das correlações de Pearson, que face a complexidade e da envergadura científica dos seus trabalhos, tínhamos que incluir no nosso trabalho.

Porém, independentemente da consulta feita, também, partilhamos a ideia de que

ainda que tenhamos aprendido à nossa custa a razão que ainda hoje justifica que este trabalho continua a ser significativamente mais citado do que consultado, face à nossa formação de base não podíamos prosseguir o nosso caminho investigativo sem reconhecer que vamos engrossar as fileiras daqueles que recorrem ao coeficiente de consistência interna enquanto meros utilizadores advertidos e não enquanto conhecedores compulsivos. (Martins, 2014, p. 311)

4.5.2. Análise documental

Nesta investigação recorreu-se à análise documental como uma das técnicas de recolha e interpretação de informação utilizada pelo pesquisador para dar respostas aos propósitos definidos na pesquisa empírica. De acordo com Ludke e Marli (1986) esta técnica

embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema. (p. 31)

²⁴ Ver o ponto 5.2.2 – Correlações de Pearson entre as duas dimensões

Assim, a análise documental ajudou, não só para complementar as informações, mas examinar os documentos oficiais²⁵ e os documentos reguladores²⁶ enquanto fonte primária de informações, que permitiu identificar e problematizar os desafios que se configuram na ação educativa de docentes para atender os pressupostos da educação contemporânea no contexto de Angola.

Esta técnica, contribuiu para constatar, consolidar e validar a informação obtida na outra técnica (inquérito por questionário). Ademais, Bogdan e Biklen (1994) advogam que “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (p. 180). Para estes investigadores, devido à subjetividade e ao facto de exporem um “retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (*ibidem*, p. 180), muitos autores omitem os normativos oficiais da categoria de dados, porém “na pesquisa qualitativa estes assumem uma importância gigantesca pois possibilitam o acesso à perspetiva oficial, assim como, às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (*ibidem*, p. 180).

A análise documental permitiu, igualmente, obter dados de uma maneira indireta, não interferente (Afonso, 2014). Nesta perspetiva, numa primeira etapa do trabalho de campo procedeu-se à recolha e análise de diversos documentos oficiais (Afonso, 2005, 2014) cedidos pelas instituições de ensino respetivamente, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, Estatuto Remuneratório dos Docentes do Ensino Superior, o Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior (PDI - IES), Planos Curriculares, Planos de Estudo, Programas de Ensino, Projetos Investigativos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada uma das duas instituições em estudo, Plano Pedagógico dos Cursos (PPC), Planos de Atividades Anuais, Planos de Harmonização Curriculares, entre outros; ou que constavam nas páginas da internet e das bibliotecas. Tratou-se, particularmente, da recolha e análise de documentos oficiais e reguladores, quer internos, quer externos.

²⁵Documentos oficiais são aqueles que dependem da autoridade pública, de agentes do estado que agem no quadro das suas competências. São os exemplos da Lei de Bases do sistema de educação e Ensino, o Estatuto da Carreira Docente Universitária, etc.

²⁶Documentos reguladores, refere-se ao primeiro contacto estabelecido com os documentos para conhecer o texto e dele retirar as “primeiras impressões”, que possibilitarão a formulação de categorias analíticas (Bardin, 2011, p.96).

O estudo destes documentos foi feito na etapa inicial do trabalho de campo tendo contribuído para se ter a apropriação dos significados conferidos pelas instituições de ensino aos processos educativos e suas dinâmicas de realização. Nesta fase, “não houve a preocupação de se criar um corpus documental de análise formal” (Correia, 2016, p. 309). Entretanto, a análise documental foi essencial para a percepção dos contextos que desejávamos investigar e para a planificação e estruturação das outras etapas do trabalho empírico.

Várias deslocções foram feitas às duas instituições de ensino superior, com vista a percebermos melhor acerca das dinâmicas do processo educativo que ali ocorrem, tendo sido recolhidas informações e documentos que se revelaram importantes para se dar resposta aos propósitos do presente estudo, pois ao serem associados a outros, contribuíram para termos um conhecimento mais concreto acerca da problemática em investigação.

4.6. Procedimento de tratamento e análise de dados

A análise dos dados é um procedimento pelo qual os dados em bruto originam interpretações sustentadas em evidências. Este procedimento abrange “processos de classificação, combinação e comparação de material” (Seabra, 2010, p. 169) para retirar “o seu significado e implicação, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente” (*ibidem*, p. 169).

Os dados recolhidos, após a aplicação dos questionários, foram objeto de tratamento em termos estatístico. Socorremo-nos aos *softwares* informáticos Excel 365 e Statistical Package for the Social Science - SPSS 24, para descrever os participantes, os resultados obtidos para cada item e realizar às análises estatísticas necessárias. Pelo facto, conjecturamos que os documentos e os dados analisados nos possibilitaram descobrir ainda mais acerca do desenvolvimento do processo educativo nas duas instituições de ensino, suas particularidades, seus planos contínuos para alcançar metas exitosas e/ou almejadas, seus *modus fazendi* ou *modus operandi*.

Nesta lógica, de forma a realizar-se o tratamento e a análise dos dados resultantes da busca empírica efetuada, procedeu-se à organização da informação com a finalidade de operacionalizar e sistematizar as ideias obtidas com a questão e os objetivos da

investigação; nesse processo, a análise foi feita recorrendo-se a leitura integral de todo manancial literário recolhido.

Em simultâneo a este processo, à medida que se foram lendo os dados, procurou-se desenvolver uma lista preliminar com tópicos presentes nos dados para definir as categorias e subcategorias de codificação. Como esclarece Vala (2005) “uma categoria é composta habitualmente por um termo chave que indica o significado central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 115). Nesta linha de pensamento, as categorias constituíram, neste estudo, uma via para classificação dos dados de modo que o “material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

De seguida, apresentamos, na Tabela 6, as dimensões e categorias de análise que foram a base do processo de codificação dos dados.

Tabela 6 – Síntese de dimensões para a análise de dados

Dimensões	Categorias
Desafios da educação contemporânea	Formação contínua e desenvolvimento profissional
	Motivação
	Competência científica e pedagógica
	Tecnologias
	Saberes integradores
	Educação para a inclusão social
	Educação para a cidadania
	Parceria com a família
	Preparação para o processo produtivo e para a vida
Lógicas de ação	Formação contínua e desenvolvimento profissional
	Motivação
	Competência científica e pedagógica
	Tecnologias
	Saberes integradores
	Educação para a inclusão social
	Educação para a cidadania
	Parceria com a família
	Preparação para o processo produtivo e para a vida

Importa referir que essas dimensões e categorias foram fundamentais para a construção do questionário que foi aplicado. Assim, a partir do questionário, conseguiu-se obter muitas evidências associadas aos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Introdução

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos, que foram objeto de análise, discussão e interpretação à luz dos referenciais teóricos que expusemos anteriormente, pois terminado o processo de aplicação do questionário de investigação, é nosso propósito proceder a complementaridade entre os pressupostos teóricos e os empíricos deste trabalho. Nesta base, procurámos, a partir da análise interpretativa e descritiva, dar respostas à questão de partida desta pesquisa e aos objetivos que guiaram o percurso investigativo.

Neste sentido, através de Tabelas procedeu-se a organização, tratamento e apresentação dos dados, tendo sido essencial a sua interpretação de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Assim sendo, com a intenção de atingir os objetivos da investigação, procedeu-se a uma análise cuidada, pois para além da exposição e da análise das informações recolhidas na vertente empírica da investigação, considerou-se oportuno incluir referências que resultam das análises feitas à literatura. Auguramos que este vínculo prático – teórico possibilite estabelecer uma ligação quer direta, quer lógica com os objetivos deste estudo.

5.1. Caracterização dos participantes

Qualquer estudo empírico recorrer sempre a uma recolha de dados. Esses dados são “informações na forma de observação, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades” (Hill & Hill, 2008, p. 41). Estas entidades podem ser pessoas singulares, famílias ou instituições, para as quais o pesquisador, a partir das informações fornecidas, se propõe a extrair conclusões.

Neste aspeto, após se circunscrever o campo de análise resultante dos objetivos do estudo, iniciamos por delimitar os sujeitos que pretendíamos investigar (professores do ensino superior público cujos critérios já foram enunciados) e decidiu-se abranger duas instituições de ensino, com as quais trabalhámos e seleccionámos o nosso público-alvo do estudo.

Os dados para a caracterização dos participantes foram objeto de tratamento estatístico tendo-se recorrido às medidas de tendência central (média, mediana, moda) através da estatística descritiva. Na verdade, a estatística descritiva foi utilizada para a descrição dos dados, desde a “recolha, organização, apresentação, análise e interpretação de conjuntos de dados” (Ferreira, 2005, p. 8).

Antes de passarmos à caracterização dos participantes, recordamos os critérios para a sua seleção: serem professores com perfil de formação ligado à área de educação, designadamente ciências de educação, ciências pedagógicas, ensino das ciências; possuírem níveis académicos de licenciatura, mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento; serem professores que estão em pleno exercício de funções docentes, ou que estejam a lecionar em acumulação com funções administrativas; serem professores que lecionam em todos cursos de licenciatura e mestrados oferecidos pelas duas instituições de ensino superior públicas - foram inquiridos **287** sujeitos de ambos os sexos distribuídos conforme se ilustra na Tabela 7.

Tabela 7 – Número de participantes inquiridos nas instituições de ensino superior públicas por sexo

Instituições de ensino superior públicas	Masculino		Feminino		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
IES A	84	29,3	20	6,9	104	36,2
IES B	135	47,0	48	16,7	183	63,7
Total	219	76,3	68	23,6	287	100

De entre os 287 participantes inquiridos, temos 84 docentes do sexo masculino e 20 do sexo feminino, perfazendo 104 docentes que lecionam nos cursos de licenciatura e curso de mestrado da IES A; para a IES B, temos 135 docentes do sexo masculino e 48 do sexo femininos que lecionam nos cursos de licenciatura e dos mestrados desta instituição. Desta forma, procurámos identificar no conjunto dos professores, aqueles que se ajustavam aos propósitos referidos anteriormente.

5.1.1. Características pessoais e profissionais dos participantes

Nesta secção apresentamos os dados pessoais e profissionais dos nossos participantes ao estudo, obedecendo uma série de elementos, tais como: idade, grau académico, área de

formação, tempo de serviço, função que exerce e curso que leciona, como se pode observar na Tabela 8:

Tabela 8 – Características pessoais e profissionais dos inquiridos

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS		N	%
Idade	Até 30 anos	20	7,0
	31 a 40 anos	63	22,0
	41 a 50 anos	88	30,7
	Mais de 50 anos	116	40,4
Grau académico	Licenciados	52	18,1
	Mestres	138	48,1
	Doutores	97	33,8
	Pós-Doutores	-	-
Área de formação	Ciências da Educação	152	53,0
	Ciências Pedagógicas	105	36,6
	Ensino das Ciências	30	10,5
Tempo de serviço	1 a 5 anos	22	7,7
	6 a 10 anos	43	15,0
	11 a 20 anos	98	34,1
	21 a 30 anos	77	26,8
	31 a 40 anos	47	16,4
Função que exerce	Professor	245	85,4
	Professor e Cargo	42	14,6
Curso que leciona	E. Primário	9	3,1
	E. Especial	10	3,5
	E. Pré-escolar	9	3,1
	Licenciaturas Ciências	70	24,4
	Licenciaturas Ensino	105	36,6
	Mestrados	84	29,3

A partir da tabela depreende-se a seguinte informação:

- O primeiro elemento de análise é a **idade**, cuja subdivisão obedeceu a um agrupamento de quatro faixas etárias respetivamente, até de 30 anos, dos 31 - 40 anos, dos 41 – 50 anos e mais de 50 anos. É notório, que a maioria dos sujeitos está na faixa etária entre os mais de 50 anos (40,4%), seguidos dos de 41 a 50 anos (30,7%), totalizando 71,1% dos inquiridos. O remanescente – entre os menos de 30 anos (7,0 %) e dos 31 a 40 anos (22,0 %) – representa 29 % dos participantes ao estudo.
- Relativo ao **grau académico**, destacou-se com mais expressividade a classe dos mestres com 48,1 %, seguindo-se-lhes os doutores 33,8 %, os licenciados 18,1 %. Curiosamente, estes resultados demonstram que o nível de participantes com

títulos académicos de mestrado e doutoramento é significativo, quanto ao primeiro (nível académico de mestrado) se deve ao facto de haver soluções locais em termos de oferta educativa e ao doutoramento deve-se ao facto de terem sido inquiridos muitos professores que lecionam nos cursos de mestrados oferecidos pelas duas instituições.

- No tocante a **área de formação**, participaram no estudo professores pertencentes à área da Educação, cujos critérios de seleção²⁷ previamente assinalámos. Assim sendo, constata-se que 53,0 % são docentes formados em ciências da educação, 36,6 % em ciências pedagógicas e 10,5% dos docentes inquiridos têm formação na área de ensino das ciências.
- No que respeita ao **tempo de serviço**, os dados foram agrupados em cinco classes que serviu para analisar o ciclo de vida profissional dos docentes. Como é possível observar na tabela 11, a classe dos 11 a 20 anos “fase média da carreira” é aquela em que uma maioria significativa dos respondentes 34,1% se encontra. A classe dos 21 a 30, também denominada fase de serenidade, corresponde a 26,8 % dos sujeitos inquiridos. A classe dos 31 a 40, designada de fase de preparo para a aposentadoria das obrigações profissionais, corresponde a 16,4%. A classe dos 6 a 10 anos de serviço, fase média da carreira, foram 15% dos inquiridos, enquanto a classe de 1 aos 5 anos, fase inicial da carreira representou 7,7 % dos sujeitos inquiridos.
- No que se refere à **função exercida**, é possível constatar a partir da análise na tabela que, a grande maioria dos sujeitos no estudo 85,4% são simplesmente docentes e só 14,6 % deles, acumulam a docência com a ocupação de cargos de direção e/ou chefia.
- Quanto ao **curso onde lecionam**, é notório que a grande maioria dos inquiridos leciona nos cursos de licenciatura que constam da oferta formativa²⁸ das duas IESP, respetivamente 36,6% em Licenciaturas de Ensino, 24,4% Licenciaturas em Ciências, 3,5% Ensino Especial, 3,1% Ensino Primário e 3,1% Ensino Pré-Escolar, enquanto 29,3 % dos docentes participantes do estudo, lecionam nos cursos dos mestrados.

²⁷ Ver no ponto 4.4.1 – As duas instituições do ensino superior em análise

²⁸ Ver o ponto 4.4.1 – As duas instituições do ensino superior em análise

5.2. Apresentação e análise dos dados

Nesta parte apresentamos os estudos de validade de constructo do questionário Inventário dos Desafios da Educação Contemporânea – IDEC criado especificamente para este estudo a partir da revisão da literatura neste domínio.

O IDEC é composto por duas dimensões. A dimensão A, denominada de *Desafios da Educação Contemporânea* e a dimensão B, denominada de *Lógicas de Ação da Educação Contemporânea*.

Para além dos estudos de correlação entre as duas dimensões, iremos verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no que se refere à perceção dos professores em função de determinadas características, ou seja, idade, sexo, grau académico, área de formação, instituição, anos de serviço, função que desempenha e curso a que leciona.

De recordar que foi utilizado o *software* SPSS 24, que nos auxiliou para se realizar as análises dos dados do questionário e, esta análise será intercalada com a análise mais descritiva e interpretativa dos dados.

5.2.1. Análise das dimensões A e B do IDEC (total dos itens do inventário inicial)

Num primeiro momento procedemos à codificação dos fatores/categorias das duas dimensões do IDEC como se pode observar na Tabela 9.

Tabela 9 – Codificação dos fatores da estrutura original do IDEC

Dimensões	Código	Fatores/ Categorias	Itens
A Desafios da educação contemporânea	AFCDP	Formação contínua e desenvolvimento profissional	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10
	AMOT	Motivação	11, 12, 13, 14
	ACCP	Competências científico-pedagógicas	15, 16, 17, 18, 19, 20
	ATEC	Tecnologias	21, 22, 23, 24, 25
	ASInt	Saberes integradores	26, 27, 28

continua

Dimensões	Código	Fatores/ Categorias	Itens
A Desafios da educação contemporânea	AEIS	Educação para a inclusão social	29, 30, 31, 32
	AEC	Educação para a cidadania	33, 34, 35, 36
	APF	Parceria com a família	37, 38, 39
	APPPv	Preparação para o processo produtivo e para a vida	40, 41, 42
B Lógicas de ação	BFCDP	Formação contínua a desenvolvimento profissional	43, 44, 45, 46, 47
	BMOT	Motivação	48, 49, 50, 51
	BCCP	Competências científico-pedagógicas	52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
	BTEC	Tecnologias	59, 60, 61
	BSInt	Saberes integradores	62, 63, 64
	BEIS	Educação para a inclusão social	65, 66
	BEC	Educação para a cidadania	67, 68, 69, 70
	BPF	Parceria com a família	71
	BPPPv	Preparação para o processo produtivo e para a vida	72, 73, 74

Em seguida, apresentamos as características metrológicas dos fatores em função das médias (M), desvio padrão (DP), indicadores de *curtose* e de *assimetria* tendo em conta as duas dimensões construídas inicialmente (Tabela 10).

Os valores apresentados consistem nas médias obtidas em cada um dos fatores. O desvio padrão situa-se próximo de um. Os valores da *assimetria* e da *curtose* situam-se próximos da unidade como é desejável (Almeida & Freire, 2000) com exceção do fator Parceria com a Família (BPF) que regista o valor mais elevado de *curtose*.

Tabela 10 – Características metrológicas das escalas do IDEC

Dimensão	Fator	Média	DP	Assimetria	Curtose
A Desafios da educação contemporânea	AFCDP	31.88	1.990	-.265	.321
	AMOT	11.95	.945	-.669	-.141
	ACCP	15.10	1.863	-.133	-.050
	ATEC	14.81	1.372	-.700	.052
	ASInt	8.43	.760	-1.118	2.306
	AEIS	11.72	1.111	-1.249	2.109
	AEC	11.77	.875	-.506	.011
	APF	8.01	1.012	-.928	1.523
	APPPv	7.98	.898	-.876	.932

continua

Dimensão	Fator	Média	DP	Assimetria	Curtose
B Lógicas de ação	BFCDP	15.06	1.109	-.583	-.019
	BMOT	11.29	.859	-.240	-.184
	BCCP	21.47	1.467	.060	-.418
	BTEC	8.30	.873	-1.382	3.563
	BSInt	8.37	.715	-.301	-.662
	BEIS	5.49	.546	-.624	-.925
	BEC	11.52	.986	-.712	2.309
	BPF	3.48	.688	-2.248	9.018
	BPPPv	8.34	.630	-.242	-.064

Em função destes resultados apresentados, avançamos para as correlações dos fatores das dimensões A e B do IDEC.

5.2.2. Correlações de Pearson entre as duas dimensões

Posteriormente, efetuaram-se correlações²⁹ (Pearson) entre as duas dimensões (A e B), cujo resultado pode ser visualizado na Tabela 11.

Quatro dos fatores da dimensão A (AEIS, AEC, APF e APPPv) apresentam correlações positivas com fatores da dimensão B e dois (ATEC e APF) apresentam correlações negativas.

Tabela 11 – Correlação entre as diferentes dimensões do IDEC

Fator/Categorias	BFCDP	BMOT	BCCP	BTEC	BSInt	BEIS	BEC	BPF	BPPPv
AFCDP	-.021	.103	.085	.044	.069	.011	-.021	.088	-.001
AMOT	-.059	.001	-.045	.056	-.018	.010	-.016	-.033	.041
ACCP	-.043	.005	-.102	.045	.045	-.011	-.080	.067	-.053
ATEC	.034	-.090	-.183**	.014	.007	.072	-.075	-.070	.078
ASInt	.014	-.059	-.016	.024	.031	.076	.012	-.035	.000
AEIS	-.106	-.023		.148*	-.026	.014	-.021	-.110	-.024
			-.014						
AEC	.229**	.072	.149*	-.007	.204**	.001	.162**	.049	-.011
APF	-.090	.011	-.085	-.057	.255**	-.146*	.067	.022	.236**
APPPv	.181**	.106	.154**	.181**	.107	.268**	.191**	.121*	.070

**Correlation is significant at the 0.01 level; *Correlation is significant at the 0.05 level.

²⁹ De acordo com Filho e Júnior (2009, p. 118), a correlação é uma medida padronizada associada a intensidade e o sentido da relação linear entre duas variáveis quantitativas.

Na Tabela 11, observamos os valores referentes ao coeficiente de correlação³⁰ de Pearson (r)* que serviram para analisar se existe uma relação linear entre os fatores (variáveis) da dimensão A e B. Essa relação entre os fatores é evidenciada pela formação de um padrão na Tabela de dispersão, pelo que ao analisar a nossa Tabela, os dados entre dois fatores de escala métrica encontram-se organizados nos espaços cartesianos X (fatores da dimensão B) e Y (fatores da dimensão A). Nessa lógica, verificamos através da correlação linear a representação simultânea dos valores dos dois fatores quantitativos medidos em cada elemento do conjunto de dados. Esta comparação de dados é muito útil, pois nos indica a intensidade, o sentido da relação linear e o tipo de correlação entre dois fatores (variáveis).

Nesta vertente, chamamos Cohen (1988, cit. in Filho e Júnior, 2009) para nos situar sobre o tipo de valores correlacionáveis entre dois fatores (variáveis), assim “valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados pequenos; valores entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados médios; e valores entre 0,50 e 1 podem ser considerados como grandes” (p. 119). Igualmente nesta discussão, trazemos a classificação ligeiramente diferente apontada por Dancey e Reidy (2005, cit. in Filho e Júnior, 2009), “ $r = 0,10$ até $0,30$ (fraco) correlação fraca; $r = 0,40$ até $0,60$ (moderado) correlação moderada; $r = 0,70$ até 1 (forte) correlação forte” (p. 119). De qualquer modo, independentemente do sinal, quanto mais próximo de 1 “maior é o grau de dependência estatística linear entre as variáveis. No outro oposto, quanto mais próximo de zero, menor é a força da relação” (*ibidem*, p. 120).

Para a compreensão da Tabela 12, observamos que grande parte dos fatores (variáveis) das correlações possuem valores significativamente próximos de zero, sendo considerada uma correlação fraca, o que indica que muitos itens pertencentes nestes fatores/categorias das dimensões A e B não são correlacionáveis, ou seja, tal como defendem Filho e Júnior (2009), linearmente uma não depende da outra (podendo em casos raros, existir uma dependência não linear), pois de acordo a literatura, “uma correlação próxima de zero aponta-nos que as duas variáveis não são relacionáveis linearmente” (Faísca, 2010, p. 4), enquanto as correlações positivas “indicam-nos que as duas variáveis movem-se juntas, e a sua relação é forte quanto mais a correlação se aproxima a 1” (*ibidem*, p. 5), ou seja, estão acima da média de X e Y; e há duas correlações lineares inversas, ou seja, os fatores

³⁰ Segundo Faísca (2010), o valor do coeficiente de correlação de Pearson (r)* está sempre entre 1 e -1, ou seja, $-1 \leq r \leq 1$. Assim, se r está próximo de 1, há uma forte correlação positiva; se r está próximo a -1, há uma forte correlação negativa; e se r está próximo de 0, não há correlação linear.

são negativos, isto indica-nos que os dois fatores (variáveis) movimentam-se em direções opostas (são correlacionáveis negativamente).

Nesta linha, temos:

Correlação positiva entre:

- Educação para a inclusão social (AEIS) e Tecnologias (BTEC);
- Educação para a cidadania (AEC) e Formação contínua a desenvolvimento profissional (BFCDP);
- Educação para a cidadania (AEC) e Competências científico-pedagógicas (BCCP);
- Educação para a cidadania (AEC) e Educação para a cidadania (BEC);
- Educação para a cidadania (AEC) e Saberes integradores (BSInt);
- Parceria com a família (APF) e Saberes integradores (BSInt);
- Parceria com a família (APF) e Preparação para o processo produtivo e para a vida (BPPPy);
- Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Formação contínua a desenvolvimento profissional (BFCDP);
- Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Competências científico pedagógicas (BCCP);
- Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Tecnologias (BTEC);
- Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Educação para a inclusão social (BEIS);
- Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Educação para a cidadania (BEC);
- Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Parceria com a família (BPF).

Nota 1: os valores destes fatores em termos de correlação são positivos, o que transmite a ideia de existência de intensidade e o sentido da relação linear associadas aos dois fatores.

Correlação negativa entre:

- Tecnologias (ATEC) e Competências científico-pedagógicas (BCCP)
- Parceria com a família (APF) e Educação para a inclusão social (BEIS)

Nota 2: Estes dois fatores estão correlacionados negativamente, o que significa que, proporcionalmente, se movem em direções opostas.

Diante desta profusão de dados, importa questionar faz sentido esta correlação?

A resposta a esta questão é sim, pois, por um lado isto permitiu excluir os itens cujas correlações item-total eram inferiores (próximas de zero (0)) e/ou negativas. Por outro, depreende-se que os incrementos alcançados para os fatores das dimensões A e B com a exclusão de itens foi favorável ao estudo, tendo em consideração que permitiu alcançar

valores do coeficiente alfa de Cronbach acima de 0,60, números apontados como respeitáveis para a realização de investigação desta natureza.

Olhando para os itens dos fatores Educação para a inclusão social (AEIS) e Tecnologia (BTEC), verifica-se que a correlação entre dois fatores, atinge valores de 0,148, o que nos permite deduzir, à luz da revisão da literatura (Cohen, 1988; Filho & Júnior, 2009), que esta correlação é fraca, ou seja, linearmente há uma correlação entre estes fatores, contudo, ela é débil.

Simultaneamente, as correlações entre os itens dos fatores Educação para a cidadania (AEC) e Formação contínua a desenvolvimento profissional (BFCDP) cujo valor é 0,229; entre os itens dos fatores Educação para a cidadania (AEC) e Competências científico-pedagógicas (BCCP) cujo valor é 0,149; entre os itens dos fatores Educação para a cidadania (AEC) e Saberes integradores (BSInt) cujo valor é 0,204; entre os itens dos fatores Educação para a cidadania (AEC) e Educação para a cidadania (BEC) cujo valor é 0,162; entre os itens dos fatores Parceria com a família (APF) e Saberes integradores (BSInt) cujo valor é 0,255; entre os itens dos fatores Parceria com a família (APF) e Preparação para o processo produtivo e para a vida (BPPPy) cujo valor é 0,236; entre os itens dos fatores Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Formação contínua a desenvolvimento profissional (BFCDP) cujo valor é 0,181; entre os itens dos fatores Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Competências científico pedagógicas (BCCP) cujo valor é 0,154; entre os itens dos fatores Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Tecnologias (BTEC) cujo valor é 0,181; entre os itens dos fatores Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Educação para a inclusão social (BEIS) cujo valor é 0,268; entre os itens dos fatores Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Educação para a cidadania (BEC) cujo valor é 0,191 e, finalmente, entre os itens dos fatores Preparação para o processo produtivo e para a vida (APPPy) e Parceria com a família (BPF) cujo valor é 0,121. Todos estes fatores, revelam o mesmo comportamento, isto é, não tendo atingido valores iguais ou superiores a 0,30, o que permite inferir que os itens destes fatores são correlacionáveis, porém a intensidade e o sentido de correlação linear é fraca, ainda assim, é possível serem estudados.

Já as correlações dos itens dos fatores Tecnologias (ATEC) e Competências científico-pedagógicas (BCCP) cujo valor de correlação é -0,183; e os itens dos fatores Parceria

com a família (APF) e Educação para a inclusão social (BEIS) cujo valor é -0,146. Para além de serem negativas, revelam que os itens destes fatores se movimentam em direções opostas (são correlacionáveis negativamente).

5.2.3. Comparação das respostas com características pessoais e profissionais

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no que se refere à perceção dos professores em função de determinadas características (idade, sexo, grau académico, área de formação, instituição, anos de serviço, função que desempenha e curso a que leciona) fizemos o teste das correlações ANOVA. Os resultados do teste mostram que não há diferenças estatisticamente significativas para as variáveis: anos de serviço e função desempenhada. Os resultados para as restantes variáveis registaram diferenças estatisticamente significativas, conforme ilustram as tabelas seguintes.

Na Tabela 12 apresentamos as correlações relacionadas com a idade, agregando os dados da média (M), desvio padrão (DP), a razão F probabilidade ou significância (p) que serviram para análise do teste das correlações ANOVA.

Tabela 12 – Comparação das respostas por relação com a idade

Fator	Idade	M	DP	F	P
BEC	Até 30	10.96	.300	4.651	.003
	31 a 40	11.28	.119		
	41-50	11.63	.098		
	Mais de 50	11.66	.093		

Os resultados da ANOVA indicam existir diferenças estatisticamente significativas quando se considera a idade dos sujeitos em BEC - Educação para a cidadania ($F = 4.651$; $p < .05$), (BEC) mais valorizado consoante aumenta a idade como podemos ver pelo valor das médias obtidas nos diferentes grupos de idade. Tendo em conta que este fator está na dimensão “Lógicas de ação”, podemos afirmar que à medida que aumenta a idade dos professores, a educação para a cidadania parece estar mais presente nas suas práticas.

Na Tabela 13 apresentamos as correlações relacionadas com o sexo.

Tabela 13 – Comparação das respostas por relação com o sexo

Fator	Sexo	M	DP	F	P
ACCP	Masculino	15.27	1.807	7.576	.006
	Feminino	14.56	1.952		
BPPPv	Masculino	8.39	.625	6.332	.012
	Feminino	8.17	.621		

Encontram-se diferenças estatisticamente significativas na ANOVA quando se considera o sexo dos sujeitos em ACCP - Competências científico pedagógicas e Preparação ($F = 7.576$; $p < .05$) e em BPPPv - Processo produtivo e para a vida ($F = 6.332$; $p < .05$). Em ambas as situações o valor das médias é mais elevado no sexo masculino. No que se refere a estes dois fatores, sendo que o primeiro está na dimensão “Desafios da educação contemporânea” e o segundo faz parte da dimensão “Lógicas de ação”, podemos inferir que os inquiridos do sexo masculino tendem maioritariamente a incorporar as competências científico-pedagógicas para as suas perspetivas de trabalho e a preparação para o processo produtivo e para a vida parece ser, também, uma preocupação que faz parte das suas práticas.

A correlação dos fatores com o grau académico está representada na Tabela 14.

Tabela 14 – Comparação das respostas por relação com o grau académico

Fator	Grau académico	Média	DP	F	P
ACCP	Licenciado	14.64	1.901	5.403	.001
	Mestre	14.64	1.787		
	Doutor	15.51	1.818		
BEIS	Licenciado	5.24	.529	3.605	.014
	Mestre	5.49	.586		
	Doutor	5.55	.509		

Encontram-se diferenças estatisticamente significativas quando se considera o grau académico dos sujeitos em ACCP - Competências científico pedagógicas ($F = 5.403$; $p < .05$) e em BEIS - Educação para a inclusão social ($F = 3.605$; $p < .05$). Em ambas as situações o valor mais elevado das médias pode ser observado nos professores com o grau de doutor. Considerando que o fator Competência científico-pedagógicas encontra-se na dimensão “Desafios da educação contemporânea” e Educação para a inclusão social está na dimensão “Lógicas de ação”, podemos conjecturar que à medida que aumenta o grau

académico dos docentes, estes tendem a elevar os seus desempenhos profissionais e promover uma educação inclusiva. Igualmente, podemos conjecturar que a conjugação destes dois pressupostos, permite-lhes desenvolver nas suas atividades, práticas educativas em que os sujeitos conseguem (re)afirmar a sua identidade, independentemente da condição física, social, cultural, económica, política, entre outras.

Os dados de correlação da Tabela 15 foram apresentados por área de formação.

Tabela 15 – Comparação das respostas por relação com a área de formação

Fator	Área de Formação	Média	DP	F	P
BCCP	Ciências da Educação	21.28	1.359	3.106	.046
	Ciências Pedagógicas	21.59	1.517		
	Ensino das Ciências	21.93	1.708		
BEIS	Ciências da Educação	5.38	.557	6.530	.002
	Ciências Pedagógicas	5.60	.508		
	Ensino das Ciências	5.61	.520		
BEC	Ciências da Educação	11.38	1.032	3.613	.028
	Ciências Pedagógicas	11.62	.946		
	Ensino das Ciências	11.82	.768		

Os resultados da ANOVA indicam existir diferenças estatisticamente significativas quando se considera quando se considera a área de formação em BCCP - Competências científico-pedagógicas ($F = 3.106$; $p < .05$), BEIS - Educação para a inclusão social ($F = 6.530$; $p < .05$) e Educação para a cidadania ($F = 3.613$; $p < .05$), sendo as médias mais elevadas obtidas pelos professores cuja área de formação é o ensino das ciências em todos os fatores. Sendo que estes fatores estão na dimensão “Lógicas de ação”, podemos inferir que os docentes formados nas áreas de ensino das ciências tendem a construir nas suas atividades, dinâmicas de trabalho onde as lógicas dominantes são as das competências científico-pedagógicas, educação para a inclusão social e educação para a cidadania.

Na Tabela 16 estão exibidos os dados da correlação em função da instituição.

Tabela 16 – Comparação das respostas por relação com a instituição¹

Fator	Instituição	Média	DP	F	P
AFCDP	IES A	31.51	2.129	6.094	.014
	IES B	32.10	1.874		
ATEC	IES A	14.61	1.392	3.587	.059
	IES B	14.92	1.350		

Encontram-se diferenças estatisticamente significativas na ANOVA quando se considera a instituição em AFCDP - Formação contínua e desenvolvimento profissional ($F = 6.094$;

$p < .05$) e ATEC – Tecnologias ($F = 3.587$; $p < .05$), sendo as médias mais elevadas encontradas nas Instituições (IESA e IES B). Atendendo que o fator formação contínua e desenvolvimento profissional e o fator Tecnologia se encontram na dimensão “Desafios da educação contemporânea”, podemos indiciar que estes dois fatores estão nas perspetivas pessoais e profissionais dos docentes, constituindo-se como uma preocupação destes profissionais.

As correlações relativas ao curso em que leciona estão na Tabela 17.

Tabela 17 – Comparação das respostas por relação com o curso que leciona2

Fator	Curso que leciona	Média	DP	F	P
AMOT	E. Primário	11.36	1.173	3.939	.002
	E. Especial	11.05	1.072		
	E. Pré-Escolar	11.88	.600		
	Licenciaturas Ciências	12.02	.759		
	licenciaturas Ensino	11.85	1.064		
	Mestrados	12.17	.828		
ACCP	E. Primário	14.44	2.279	9.057	.000
	E. Especial	13.06	2.514		
	E Pré-Escolar	15.08	1.311		
	Licenciaturas Ciências	14.59	1.432		
	licenciaturas Ensino	14.94	1.936		
	Mestrados	16.02	1.596		
ATEC	E. Primário	13.62	1.644	2.757	.019
	E. Especial	13.96	1.968		
	E Pré-Escolar	15.37	1.401		
	Licenciaturas Ciências	14.82	1.103		
	licenciaturas Ensino	14.79	1.468		
	Mestrados	14.97	1.265		
ASInt	E. Primário	8.03	1.123	2.515	.030
	E. Especial	7.93	.926		
	E Pré-Escolar	8.96	.484		
	Licenciaturas Ciências	8.51	.512		
	licenciaturas Ensino	8.39	.766		
	Mestrados	8.44	.844		
AEIS	E. Primário	11.11	2.225	2.550	.028
	E. Especial	10.90	1.768		
	E Pré-Escolar	11.72	.654		
	Licenciaturas Ciências	11.91	.812		
	licenciaturas Ensino	11.61	1.128		
	Mestrados	11.86	1.032		
BMOT	E. Primário	11.83	1.780	2.774	.018
	E. Especial	11.30	.674		
	E Pré-Escolar	11.75	.306		
	Licenciaturas Ciências	11.48	.855		
	licenciaturas Ensino	11.20	.824		
	Mestrados	11.13	.775		

Fator	Curso que leciona	Média	DP	<i>F</i>	<i>P</i>
BCCP	E. Primário	21.88	2.256	4.116	.001
	E. Especial	22.57	1.114		
	E Pré-Escolar	21.95	.920		
	Licenciaturas Ciências	21.89	1.638		
	licenciaturas Ensino	21.18	1.315		
	Mestrados	21.22	1.346		

Os resultados da ANOVA indicam existir diferenças estatisticamente significativas quando se considera o curso que leciona. Encontram-se assim diferenças na dimensão A – Desafios da Educação Contemporânea em AMOT - Motivação ($F = 3.939$; $p < .05$), mais nos professores de Licenciaturas em Ciências e Mestrados; em ACCP - Competências científico pedagógicas ($F = 9.057$; $p < .05$), mais em professores de Mestrado e em Ensino Pré-Escolar; em ATEC – Tecnologias ($F = 2.757$; $p < .05$) mais em Ensino Pré-Escolar e no Mestrado; em ASInt - Saberes integradores ($F = 2.515$; $p < .05$) mais em Ensino Pré-Escolar; e em AEIS - Ensino para a inclusão social ($F = 2.550$; $p < .05$) mais Licenciaturas em Ciências e Mestrados.

Tendo em conta que todos estes fatores pertencem à dimensão “Desafios da Educação Contemporânea, podemos conjecturar o seguinte: no respeitante à motivação (AMOT), os professores das licenciaturas em ciências e dos mestrados tendem a estar mais motivados nas suas práticas educativas, comparativamente aos professores de outros cursos. No tocante aos fatores de Competências científico-pedagógicas (ACCP) e Tecnologias (ATEC) depreende-se, em função dos dados, que os professores que lecionam nos cursos de mestrados e de ensino pré-escolar, são os que têm estes fatores mais presentes nas suas práticas. Relativo aos Saberes integradores (ASInt), pode se aludir que nas atividades educativas dos professores do ensino pré-escolar há predominância no uso deste fator para a sua atividade. Enquanto o fator Educação para a inclusão social (AEIS) parece estar mais presente nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam nos cursos de licenciaturas em Ciências e nos Mestrados.

Diante destes dados, fica evidenciado que na perspetiva dos professores, estes fatores se constituem como os desafios da educação contemporânea que mais se apresentam nas suas conjunturas de trabalho.

Na dimensão B- Lógicas de Ação usadas na Educação Contemporânea existem diferenças estatisticamente significativas em BMOT – Motivação ($F = 2.774$; $p < .05$) com valores

mais elevados nos professores da Educação Pré-Escolar e do Ensino Primário e em BCCP - Competências científico pedagógicas ($F = 4.116$; $p < .05$) com mais destaque nos professores de Ensino Especial. Quanto a esta análise, podemos afirmar que o fator Motivação (BMOT), comparativamente com outros cursos, aparentemente está mais presente nas atividades educativas dos professores de ensino pré-escolar e do ensino primário. Enquanto o fator competências científico-pedagógicas (BCCP) é mais evidenciado nas práticas educativas dos professores do ensino especial, por provavelmente, a sua atividade requerer grandes desempenhos, se tivermos em conta que estes trabalham com estudantes que posteriormente vão trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.

5.3. Estudo de validade do constructo do Inventário dos Desafios da Educação Contemporânea – IDEC

Apesar da reduzida dimensão da amostra optámos por realizar um estudo exploratório em termos de estrutura fatorial do IDEC embora todas as cautelas de análise devam ser tomadas nestas circunstâncias, pelo que esta estrutura não foi adotada na análise das diferenças das variáveis em estudo. Será, no entanto, o ponto de partida para um estudo a realizar posteriormente com uma amostra de maior dimensão considerada válida pela literatura (dez sujeitos por item).

a) Estudo exploratório sobre a estrutura fatorial do IDEC

Apesar da reduzida dimensão da amostra optámos por realizar um primeiro estudo exploratório em termos de estrutura fatorial do IDEC embora todas as cautelas de análise devam ser tomadas nestas circunstâncias, pelo que esta estrutura não será adotada mais tarde na análise das diferenças das variáveis em estudo. Será, no entanto, o ponto de partida para um estudo a realizar posteriormente com uma amostra de maior dimensão considerada válida pela literatura (dez sujeitos por item).

A análise estatística efetuada à componente A do questionário revela valores de adequação para o índice de KMO = .643, apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados ($\chi^2_{(210)} = 1035.373$; $p=.000$) indicando que a análise das componentes principais pode ser realizada e que as variáveis são correlacionáveis.

Para testar a validade interna do questionário procedemos à análise fatorial (componentes principais com rotação *varimax*) tendo sido considerados todos os fatores isolados com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade e ao estudo da consistência interna das escalas. A estrutura resultante na parte A é explicada em 57.9% pela estrutura fatorial obtida pelos sete fatores que compõem a dimensão A do inventário.

Tabela 18 - Estrutura fatorial e consistência interna da dimensão A do IDEC

Fator	Itens		A	α global
I	5-A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo.	.629	.62	.64
	9-A formação contínua promove a cooperação entre os professores.	.760		
	27-Os saberes integradores promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas.	.586		
	32-A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores.	.507		
II	7-A formação contínua é um dever de todos os agentes da educação.	.679	.53	
	13-A motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula.	.487		
	26-Os saberes integradores (SI) melhoram a compreensão do mundo.	.410		
	30-A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais.	.474		
III	11-A motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem.	.733	.49	
	17-O mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem.	.639		
	25-A utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores.	.571		
	33-A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela.	.392		
IV	1-Sinto necessidade de me atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para a atividade docente.	.728	.42	
	4-A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor.	.571		
	29-A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.	.560		
V	15-O mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares.	.779	.44	
	16-O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino.	.733		
VI	21-As TIC contribuem para melhorar o ensino.	.804	.47	
	31-A educação para a inclusão social contribui para a equidade e justiça social.	.642		
VII	22-As TIC ajudam os alunos a aprenderem melhor	.539	.30	
	23-As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI.	.742		

A análise realizada levou a uma versão final de 21 itens. Com referimos anteriormente a amostra é reduzida pelo que os resultados devem ser olhados com cautela.

A análise estatística realizada à dimensão B revela valores de adequação para o índice de KMO = .588, apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados ($\chi^2_{(136)} = 701.322$; $p=.000$) o que indica que a análise das componentes principais pode ser realizada e que as variáveis são correlacionáveis.

Para testar a validade interna do questionário procedemos à análise fatorial (componentes principais com rotação *varimax*) tendo sido considerados todos os fatores isolados com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade e ao estudo da consistência interna das escalas. A estrutura resultante na parte B é explicadas por 57.1% pelos sete fatores que compõem a dimensão B do inventário.

Tabela 19 – Estrutura fatorial e consistência interna da dimensão B do IDEC.

Fator	Itens		α	α global
I	56-Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e de trabalho autónomo	.757	.54	.61
	67-A minha prática é regida por uma educação democrática e de valores.	.673		
	68-Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável.	.411		
II	51-Crio situações para os alunos refletirem “na” e “sobre” a sua ação.	.713	.47	
	58-Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”.	.489		
	62-Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores.	.519		
IV	50-Crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens.	.803	.47	
	53-Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos.	.507		
	57-Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo.	.352		
V	49-Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes.	.633	.43	
	73-Promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária.	.689		
	74-Preparo os estudantes para os quatro pilares da ed: “saber ser, saber conhecer, saber estar e saberes viver com os outros”.	.661		
VI	43-Tenho feito formação contínua por iniciativa própria.	.628	.42	
	45-A formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional.	.763		
	55-Utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.	.457		
VII	64-Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas.	.734	.38	
	70-Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.	.587		

A análise realizada levou a uma versão final de 17 itens. Tal como sublinhado por Maroco e Garcia-Marques (2006), de um modo geral, para um instrumento ou teste ser classificado como apresentando fiabilidade apropriada o valor de α deverá ser, pelo menos de .70. Contudo, os autores acrescentam que em alguns cenários de investigação das ciências sociais um $\alpha = .60$ pode considerar-se aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução. Neste caso, apresentamos também o factor VII com valor de $\alpha = .38$ seguindo o critério de precaução recomendado.

5.4. Análise dos itens das dimensões A e B

Terminada a análise fatorial – correlacional, avançamos nesta secção, que reúne as análises das respostas aos itens, com a finalidade de robustecer as aferições dos fatores pertencentes às duas dimensões do questionário (IDEC), após o processo de verificação da fiabilidade e da correlação. Pelo que, antes de avançarmos, importa recordar que no centro deste estudo está a identificação de perceções e lógicas de ação educativa de professores do ensino superior público angolano, oriundos de duas instituições, diferenciados por géneros, idades, grau académico, área de formação, anos de serviço, função que desempenham e cursos que lecionam.

De igual modo, entendemos ser relevante não olvidar que as análises que serão desenvolvidas nas subsecções a seguir têm como propósito, fornecer as informações necessárias para a concretização dos objetivos que nos comprometemos concretizar e não apenas fornecer uma profusão de dados estatísticos que apesar de serem pertinentes poderão não servir os propósitos do estudo.

Neste âmbito, não se procurou unicamente garantir o rigor científico que certamente é fundamental em estudos desta natureza, mas sobretudo minorar ou dirimir, as indefinições associadas à extração de informações oriundas dos “dados recolhidos, suas análise e extrapolações” (Martins, 2014, p.350). Assim, desenvolvemos duas tarefas essenciais:

- a) Análise bifurcada das respostas resultantes da associação das respostas convergentes (concordo e concordo plenamente) e divergentes (discordo totalmente e discordo) e por fim a opção neutral “Não sei ou não se aplica”.

- b) Análise estatística descritiva em termos de frequências e de medidas de tendência central (média, mediana e moda).

Passamos a apresentar a descrição e interpretação dos dados obtidos no questionário.

5.4.1. Análise dos itens da dimensão A - “Desafios da Educação Contemporânea”

Na Tabela 20 são apresentados os dados dos itens reorganizados³¹ e as suas frequências relativas em valor percentual expressas na escala do tipo Likert previamente construída e o valor das médias. As respostas dos professores inquiridos estão codificadas nos quatro níveis de concordância (1-discordo totalmente, 2-discordo, 3-concordo e 4-concordo totalmente) e, tal como anteriormente explicado, foi acrescentada uma opção de resposta neutra “0 = Não sei ou Não se aplica” por considerarmos que, face à diversidade de inquiridos e das questões, algumas poderiam não se aplicar.

Como aclarado, vamos refletir sobre as opções de respostas dos itens dos sete (7) fatores que serviram para analisar as perceções dos professores sobre os desafios da educação contemporânea, mas antes, convém fazer uma breve observação aos dados que apresentamos na Tabela 20.

Tabela 20 – Dados dos itens da dimensão A - “Desafios da Educação Contemporânea”

Fator	Itens	Frequências relativas (%) ³²					Soma ³³ 3+4	Média
		0	1	2	3	4		
I	5-A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo.				18,5	81,5	100	3,82
	9-A formação contínua promove a cooperação entre os professores.			1,4	40,8	57,8	98,6	3,56
	27-Os saberes integradores promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas.			0,7	29,3	70,0	99,3	4,69
	32-A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores.				20,2	79,8	100	3,80

³¹ Esta reorganização/reagrupamento foi feita em função do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna e da correlação fatorial, com efeito, foram excluídos e deslocados itens dos espaços iniciais para outros fatores. Para mais compreensão, vide os pontos 4.5.1.3 e 5.4;

³² Valores de frequências relativas expressas em percentagem (%);

Legenda:

- 0 = Não sei ou não se aplica;
- 1 = Discordo totalmente;
- 2 = Discordo;
- 3 = Concordo;
- 4 = Concordo plenamente

³³ Valores da soma das frequências relativas das opções de respostas concordantes (concordo e concordo totalmente).

Fator	Itens	Frequências relativas (%) ³⁴					Soma ³⁵ 3+4	Média
		0	1	2	3	4		
II	7-A formação contínua é um dever de todos os agentes da educação.		0,3	1,4	30,0	68,3	98,3	3,66
	13-A motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula.			3,8	47,7	48,4		96,1
	26-Os saberes integradores (SI) melhoram a compreensão do mundo.	0,7			43,6	55,7	99,3	3,54
	30-A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais.		0,3	3,1	31,7	64,8	96,5	3,61
III	11-A motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem.				10,5	89,5	100	3,90
	17-O mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem.	1,0	1,7	4,9	37,3	55,1	92,4	3,44
	25-A utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores.		0,7	7,7	32,1	59,6	91,7	3,51
	33-A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela.			0,3	31,4	68,3	99,7	3,68
IV	1-Sinto necessidade de me atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para a atividade docente.				22,0	78,0	100	3,78
	4-A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor.		0,3	2,8	48,1	48,8	96,9	3,45
	29-A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.	1,4		0,3	34,5	63,8	98,3	3,59
V	15-O mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares.		31,4	47,7	10,8	10,1	79,1	2,00
	16-O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino.	0,3	23,0	31,4	34,8	10,5	54,4	2,32
VI	21-As TIC contribuem para melhorar o ensino.	0,3	1,4	4,2	34,1	59,9	94	3,52
	31-A educação para a inclusão social contribui para a equidade e justiça social.	1,0	0,3	0,7	36,2	61,7	97,9	3,57
VII	22-As TIC ajudam os alunos a aprenderem melhor		1,0	3,1	35,5	60,3	95,8	3,55
	23-As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI.		0,3	2,1	45,3	52,3	97,6	3,49

É possível observar que no conjunto dos dados globais relativos aos desafios da educação contemporânea, todos os itens foram respondidos pela totalidade dos inquiridos (n=287),

³⁴ Valores de frequências relativas expressas em percentagem (%);

Legenda:

- 0 = Não sei ou não se aplica;
- 1 = Discordo totalmente;
- 2 = Discordo;
- 3 = Concordo;
- 4 = Concordo plenamente

³⁵ Valores da soma das frequências relativas das opções de respostas concordantes (concordo e concordo totalmente).

facto que consideramos positivo e aproveitamos para sombrear em cada item, as opções de respostas mais frequentes (moda).

Neste sentido, importa relatar que se constata uma predominância de respostas nos níveis de concordância 4 e 3 da escala (4-Concordo totalmente, 3-Concordo), sendo “concordo totalmente” aquela que mais se destaca. Porém, há um item em que a opção “concordo” se destaca e, similarmente, há um outro em que a opção “discordo” é a que mais se manifesta, contudo, apesar de haver maior dispersão nas quatro opções de respostas na soma das frequências dos dois itens, a resposta pende para as opções discordantes (*itens 15 - O mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares e 16 - O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino*). Com exceção destes dois casos, os sujeitos parecem ter uma perspectiva globalmente concordante – se adicionarmos as frequências entre as respostas das opções “concordo totalmente e concordo” – acerca daqueles que consideram com sendo os desafios da educação contemporânea que podem contribuir para melhorar as suas destrezas, suas relações, os seus *modus operandi* e *faciendi*, em fim, os seus desempenhos pessoais, profissionais e organizacionais.

Da leitura da Tabela 20, ressaltam também, no conjunto de 21 itens da dimensão A, 19 itens perfazendo 90,5% dos sujeitos inquiridos que responderam concordantemente “concordo totalmente e concordo” e dois itens representando 9,5% dos sujeitos que responderam discordantemente “discordo e discordo totalmente”. Percebe-se que grande parte dos professores (90,5%) manifestam perspectivas concordantes com aqueles que são os desafios que se lhes apresentam no seu contexto pessoal, profissional e organizacional para atender os pressupostos da educação contemporânea, evidenciando o reconhecimento e consciência destes desafios.

No cômputo geral, a opção de resposta neutra teve os valores mais baixos de 0,3% nos itens *16-O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino e 21-As TIC contribuem para melhorar o ensino* e o valor mais alto de 1,4% no item *29-A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça*.

Outro estudo que, também, convém ser feito está baseado numa análise exaustiva à componente dedutiva dos itens dos fatores/categoria da dimensão A do questionário, ligada aos aspetos positivos³⁶ dos desafios da educação contemporânea.

Assim, conforme se observa na Tabela 20, face aos resultados das frequências obtidas, torna-se evidente que os sujeitos inquiridos valorizaram positivamente as afirmações de cada um dos 19 itens dos fatores do questionário da dimensão A, o que indicia que os docentes reconhecem que estes elementos podem ser potencializadores do desenvolvimento das capacidades e competências dos professores à luz da sua prática profissional.

Simultaneamente, as percentagens relativamente ao grau de unanimidade na concordância “concordo totalmente e concordo”, permitiram inferir que no entender dos sujeitos inquiridos, as perspetivas sobre: *a formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo, a educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores, a motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem e sinto necessidade de me atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para a atividade docente*, sem desprimor das outras perspetivas, poderão ser aquelas que vão, certamente, contribuir grandemente para a melhoria do seu desempenho profissional, quer contribuindo para a melhoria da qualidade docente, quer para promover a responsabilização do docente no exercício do seu trabalho, quer, ainda, para promover o rigor e a excelência, que poderão elevar a motivação no desempenho da sua atividade.

Na verdade, em função das percentagens dos níveis de concordância “concordo totalmente e concordo” obtidos nos itens, depreende-se que os 19 itens dos fatores elencados na Tabela 20, se forem alcançados/trabalhados, podem ser grandes potenciadores das finalidades da educação contemporânea, considerando que poderão fomentar a valorização da atividade e da profissão docente, contribuindo para identificar e auxiliar a dirimir ou colmatar as insuficiências, os constrangimentos e as dificuldades dos docentes na sua atividade profissional e organizacional.

Na Tabela 20, temos também os aspetos considerados menos positivos, comparativamente aos aspetos apresentados anteriormente, como são os itens 15- *o mais*

³⁶ O valor das frequências absolutas dos aspetos positivos é o resultado da soma entre as opções de resposta dos níveis de concordâncias “concordo e concordo totalmente”.

importante é ensinar os conteúdos disciplinares e 16- o mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino.

Observando estes dois itens, pode-se conjecturar que estes resultados se devem, talvez, por os professores entenderem que, no atual momento, ensinar deve envolver uma multiplicidade de dimensões e não somente dimensões disciplinares e metodológicas, ou seja, ensinar precisa ser um processo de (re)construção e (re)capacitação do homem em várias dimensões para poder atuar em diferentes esferas da vida pessoal, profissional, organizacional e comunitária.

5.4.2. Análise dos itens da dimensão B – “Lógicas de ação”

Na Tabela 21 vamos analisar as lógicas de ação que são evidenciadas nos itens, através de níveis de concordância assinalados. Na base da análise está, essencialmente, em causa, a identificação e descrição das lógicas de ação assinaladas pelos professores inquiridos. No seu conjunto, estas lógicas devem ser vistas como “as coerências que ressaltam *expost* da observação de práticas e de decisões na organização relativas a diversos aspetos funcionais da organização, ou do seu funcionamento global” (Barroso, 2006, pp. 179-180).

Tabela 21 - Dados dos itens da dimensão B – Lógicas de ação.

Fator	Itens	Frequências relativas (%)					Soma 3+4	Média
		0	1	2	3	4		
I	56-Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e de trabalho autónomo				40,4	59,6	100	3,60
	67-A minha prática é regida por uma educação democrática e de valores.				41,5	58,5	100	3,59
	68-Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável.	0,3		1,4	41,5	56,8	98,3	3,54
II	51-Crio situações para os alunos refletirem “na” e “sobre” a sua ação.			1,0	32,4	66,6	99	3,66
	58-Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”.			5,2	41,5	53,3	94,8	3,48
	62-Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores.			0,3	42,2	57,5	99,7	3,57

continua

Fator	Itens	Frequências relativas (%)					Soma 3+4	Média
		0	1	2	3	4		
III	50-Crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens.				43,9	56,1	100	3,56
	53-Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos.			0,3	39,4	60,3	99,7	3,60
	57-Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo.				55,1	44,9	100	3,45
IV	49-Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes.		0,3	1,4	53,0	45,3	98,3	3,43
	73-Promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária.				28,2	71,8	100	3,72
	74-Preparo os estudantes para os quatro pilares da ed: “saber ser, saber conhecer, saber estar e saberes viver com os outros”.				12,2	87,8	100	3,88
V	43-Tenho feito formação contínua por iniciativa própria.				29,6	70,4	100	3,70
	45-A formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional.				47,7	52,3	100	3,52
	55-Utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.				46,3	53,7	100	3,54
VI	64-Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas.	0,7		0,3	39,0	59,9	98,9	3,57
	70-Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.	0,3		1,0	34,1	64,5	98,6	3,62

À semelhança do que se verificou com as perspetivas dos inquiridos acerca da educação contemporânea, relativamente às lógicas de ação as respostas tendem igualmente para a concordância, ou seja, nos 17 itens da dimensão B, a generalidade dos sujeitos inquiridos optaram pelas opções de resposta “4-concordo totalmente e 3-concordo”. Também se constata que os itens discordantes “1-concordo totalmente e 2-discordo” tiveram valores muito baixos, traduzindo, deste modo, a pouca discordância diante das afirmações associadas aos itens da dimensão B.

Nota-se que dos 17 itens, apenas dois *57-Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo e 49-Abordo temas relacionados*

com as experiências e vivências dos estudantes foram aqueles em que a opção “concordo” registou maior frequência, 55,1% e 49%, respetivamente.

Em relação às opções discordantes, apesar de serem em minoria, a opção “discordo” obteve o valor de frequência mais alto (5,2%) no item *58-Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”* e o valor mais baixo (0,3%) nos itens *62-Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores*, *53-Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos* e *64-Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas*. Importa referir, também, que tivemos uma única questão em que se registou a opção “discordo totalmente”, tendo alcançado o valor 0,3% no item *49-Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes*.

Quanto à opção neutra “0=não sei ou não se aplica”, a Tabela 22 ilustra que em dois itens *68-Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável* e *70-Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional* obtiveram 0,3%, o valor mais baixo, sendo o valor mais alto, 0,7%, registado no item *64-Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas*.

A partir da leitura aos dados percebe-se que, no conjunto, se tivermos em conta que o nível de concordância “concordo totalmente e concordo” atingiu valores de frequências absolutas entre 94,5% e 100%, então, podemos inferir que as lógicas de ação assinaladas pelo professores inquiridos, estão muito alinhadas com os pressupostos da educação contemporânea, apontam para práticas de ensino e aprendizagem de qualidade que abrangem uma multiplicidade de desafios e de dimensões, todas elas viradas para os quatro pilares da educação definidos pela Unesco como essenciais para se viver no século XXI, mormente, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a estar e aprender a viver com os outros, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

5.4.3. Análise comparativa entre as dimensões A e B

Comparando as duas Tabelas (20 e 21), ou seja, os itens da Dimensão A com os da Dimensão B, percebe-se que das opções de respostas dos 38 itens do questionário IDEC reorganizado, de modo geral, os inquiridos penderam maioritariamente para as

perspetivas concordantes, níveis 4 e 3 da escala “4-concordo totalmente e 3-concordo”, sendo a opção de resposta concordo totalmente (moda) aquela que globalmente mais se destacou, seguindo-se da opção concordo. Detalhadamente podemos afirmar que a opção concordo totalmente foi destacada 34 vezes no somatório dos itens das duas dimensões, sendo 19 vezes na dimensão A e 15 na dimensão B. Isto demonstra a posição de concordância assinalável.

De salientar, ainda, que nas duas dimensões que analisámos, cujas opções de respostas são globalmente concordantes (concordo totalmente e concordo), a percentagem da opção concordo totalmente mais alta (89,5%) verificou-se no item 11-*a motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem* e a mais baixa (48,4%) está no item 13-*a motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na sala de aula*, ambos da dimensão A.

Nesta análise, não foram considerados os valores da opção concordo totalmente das duas afirmações que na globalidade as respostas penderam para preferências discordantes, nomeadamente 15-*o mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares* e 16-*o mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino* cujos valores alcançados foram 10,1% e 10,5% respetivamente.

Quanto à opção de resposta concordo, obtive na totalidade dos itens das duas dimensões o valor mais alto (55,1%) na afirmação 57-*Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo* e o valor mais baixo (10,5%) no item *a motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem*.

Relativamente às opções discordante (discordo totalmente e discordo), verificamos que no conjunto de 38 itens das duas dimensões, a opção “discordo” foi aquela que os inquiridos assinalaram mais vezes (24 vezes), comparativamente à opção discordo totalmente (12 vezes). De salientar que há itens cujas respostas não registaram discordância (discordo totalmente e discordo), ou seja, nestes itens houve unanimidade nas opções de respostas concordantes (concordo totalmente e concordo).

Assim, a opção de resposta “discordo” que obteve a percentagem mais alta (47,7%) no item 15-*o mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares* e mais baixa (0,3%) nos itens 33-*A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela*; 29-*A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça*; 62-*Capacito os estudantes para trabalharem os*

saberes integradores; 53-Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos e 64-Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas. Enquanto, a opção “discordo totalmente” obteve, igualmente, a percentagem mais alta (31,4%) no item *15- o mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares* e a percentagem mais baixa foi de (0,3%) nos itens *32-A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores; 30-A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais; 4-A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor; 23-As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI e 49-Abordo temas relacionados com a experiência e vivências dos estudantes.*

No tocante à opção neutral “não sei ou não se aplica”, foi assinalada em nove (9) itens das duas dimensões (Tabelas 20 e 21). De notar que esta opção obteve a percentagem mais alta (1,4%) no item *29-A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça* e as percentagens mais baixas nos itens (0,3%) *16-O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino; 21-As TIC contribuem para melhorar o ensino; 63-Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável e 70-Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.* Convém salientar que a opção neutral não foi realçada em todos os itens, ou seja, esta opção não foi assinalada em 29 dos 38 itens do questionário IDEC reorganizado.

Em jeito conclusivo, verifica-se que os resultados globais nas duas dimensões (Tabelas 20 e 21), na generalidade dos itens, os inquiridos manifestaram perspetivas concordantes (concordo totalmente e concordo), exceto em dois itens da dimensão A, cuja tendência discordante (discordo totalmente e discordo) foi a mais dominante. Assim, a partir dos resultados obtidos depreende-se que na perspetiva dos professores, estes desafios e lógicas de ação educativa, se incorporadas no seu trabalho docente, pode beneficiar o processo de ensino repercutindo maior coerência com os desafios da educação do século XXI.

5.5. Análise documental

A etapa inicial desta pesquisa consistiu na recolha e análise dos documentos tendo sido efetuada a sua leitura integral (ver os documentos consultados abaixo). Este processo foi longo e decorreu durante toda a investigação, pois permitiu sustentar o trabalho empírico.

A análise documental é um procedimento importantíssimo por revelar ao investigador múltiplas perspetivas de fontes de referências. No nosso caso, esta análise foi realizada permanentemente com o propósito de extrair informações pertinentes acerca da temática pesquisada.

Posto isto, primeiramente analisámos o que tínhamos em termos legais, neste capítulo destacam-se a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino como o documento normativo que regula e orienta o funcionamento do sistema de educação e ensino angolano, fazendo parte da mesma os pressupostos legais que permitem a operacionalização da atividade educativa nos diferentes subsistemas de educação e ensino angolano. O Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior³⁷ como instrumento legal que define a trajetória do pessoal docente do ensino superior, criando um elo entre o progresso profissional e a aquisição de conhecimentos, competências, habilidades e a assunção de funções de crescente grau de responsabilidade e complexidade. Enquanto, o Estatuto Remuneratório dos Docentes do Ensino Superior é o documento onde constam os índices remuneratórios dos docentes por escalão, podendo ser providos através do grau académico e trabalho desenvolvido, tal como assegura o estatuto da carreira docente.

Além dos normativos mencionados, foram consultados os seguintes documentos reguladores: o Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior (PDI - IES), Planos Curriculares, Planos de Estudo, Programas de Ensino, Projetos Investigativos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada uma das duas instituições em estudo, Plano Pedagógico dos Cursos (PPC), Planos de Atividades Anuais, Projeto educativo da Instituições e dos cursos, entre outros.

A análise destes documentos foi relevante, pois contribuiu para extrair e/ou complementar as informações e delinear os desafios contemporâneos no âmbito educativo que se colocam aos professores na sua ação educativa, tendo permitido efetuar a articulação das

³⁷ Extraído da Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior da República de Angola, Art. 3º, (pp. 4112-4113).

ideias com vista a encontrar identidades de referência, que abordaram o mesmo tema, ou temática similar de modo incessante.

CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Introdução

Neste capítulo fazemos a discussão sintetizada da informação recolhida no estudo empírico procurando dar resposta aos objetivos da investigação enunciados. Vamos estabelecer considerações que terão fundamento na literatura que sistematicamente temos vindo a analisar, pois deduzimos que dessa forma conseguiremos, apontar as perspetivas e as lógicas de ação inerentes aos desafios da educação contemporânea consideradas relevantes pelos participantes deste estudo.

Neste sentido, procedemos à análise e discussão de cada item do questionário IDEC reorganizado, promovendo momentos de reflexão com sentido de ponderação, coerência e rigor científico, com propósito de sustentar as nossas inferências.

Embora, tal como temos vindo a destacar, esta investigação seja pioneira no contexto em que se realizou, contudo constitui um passo ou pistas na evolução desta temática, pelo que as inferências que apresentamos, não são passíveis de fomentar quaisquer tipos de generalizações, limitando-se apenas a dar contributos para a problemática que pesquisámos. Ademais, as limitações que impusemos na metodologia³⁸ usada e aos sujeitos participantes ao estudo assim o exigem.

Assim sendo, entendemos que todos os comentários e deduções que serão efetuadas nesta secção têm como propósito descrever, unicamente, as perspetivas e lógicas de ação de professores do ensino superior público angolano inquiridos, tendo em conta as leituras ou análises das suas realidades, ou seja, são reflexões circunscritas aos seus contextos.

Feito este esclarecimento preambular, na prossecução da análise dos dados obtidos junto dos professores que voluntariamente concordaram participar deste estudo, iniciaremos o processo de apreciação dos resultados obtidos.

6.1. Discussão dos resultados à luz dos objetivos da investigação

Objetivo 1. Identificar, na perspetiva de professores do ensino superior público angolano, os desafios que se colocam à sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea.

³⁸ Quer em relação aos métodos e técnicas usadas, quer aos instrumentos de recolha de dados, quer também as instituições e as características dos inquiridos.

As respostas dos professores relacionadas com a sua atividade profissional permitiram traçar as seguintes perspetivas para os desafios da educação contemporânea:

a) Perspetivas relativas ao item 5 da dimensão A

Em relação ao item 5 – *A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo*, infere-se, com base nos resultados obtidos nas respostas concordantes (100%), que os professores perspetivam que as necessidades do sistema educativo podem reger/dirigir as suas ações de formação profissional com o intuito de atender os desafios que dele advêm. Outrossim, estes resultados permitem criar a ideia de que os sujeitos inquiridos perspetivam a formação contínua como forma de dar respostas às inovações e mudanças que permanentemente têm surgido no campo educativo e não apenas como resultante das necessidades subjetivas sentidas pelos docentes.

Ainda neste ponto, estamos de acordo que face às necessidades e dinâmicas no campo educativo que se têm verificado, quer no âmbito da oferta de formação, quer dos conteúdos “resultante dos progressos do conhecimento e das inovações que tem surgido nos processos educativos e, ainda, como resultado das alterações da política educativa em qualquer nível em que os desempenhos profissionais ocorram” (Martins & Pardal, 2017), os professores terão de fazer “levantamentos dessas necessidades junto dos órgãos de direção de escolas e junto dos alunos” (*ibidem*, 2017).

Assim, em função das necessidades do sistema educativo, entendemos que na perspetiva dos inquiridos, a formação contínua deve surgir/servir como fundamento para a melhoria qualitativa do serviço que é prestado pelos professores que, de certo modo, se traduzirá, no alcance de bons resultados de aprendizagem do aluno (Casanova, 2014 e 2016; Novaes, 2017; Nóvoa, 2009; Salgueiro, 2014; Silva, 2012).

b) Perspetivas relativas ao item 9

Os sujeitos inquiridos concordaram (98,6%) com a afirmação de que *a formação contínua promove a cooperação entre os professores*. Estes resultados permitem-nos deduzir que os participantes percecionam a formação contínua como uma oportunidade para promover a colaboração profissional entre docentes, pois esta colaboração “lhes possibilita melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas e desenvolverem-se profissionalmente” (Ferreira & Oliveira, 2015).

Depreende-se ainda que, estas dinâmicas de trabalho colaborativo pode ser a via facilitadora para a (re)construção de uma nova profissionalidade, a profissionalidade

contemporânea, aspeto indicado como relevante na revisão da literatura de autores como Casanova (2014), Cassova (2016), Costa (2016), Cró (2001), Novaes (2017), Nóvoa (2009), Seabra (2010), Silva (2012), pois segundo estes autores, esta poderá melhorar e ajudar o professor a exercer “a sua função com responsabilidade e autonomia, agindo de forma eficaz e criativa na resolução de problemas, promovendo o prazer e o gosto pela descoberta e atualizando os seus conhecimentos científicos constantemente” (Salgueiro, 2014, p. 7).

c) Perspetivas relativas ao item 27

Quanto à afirmação *os saberes integradores promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas*, pode-se depreender, em função dos resultados concordantes, de que na perspetiva dos inquiridos, os saberes integradores para além de contribuírem para florescimento multifacetado do indivíduo e melhorar a sua aprendizagem em várias dimensões, pois no campo pedagógico estes saberes se relacionam com o “contexto sócio histórico dos estudantes” (Fernandes, et al., 2014, p. 361), constituem um pilar integrador de auxílio à educação e a aprendizagem que se quer holística para o séc. XXI.

Os resultados obtidos levam-nos a perspetivar que os professores atribuem grande importância aos saberes integradores tendo em conta que estes viabilizam a (re)afirmação do desenvolvimento integral dos alunos que se manifesta mediante as suas aprendizagens, mormente “aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comum” (Delors, et al., 2010) enquanto ser social e socializante, pois os saberes integradores “englobam todos os conhecimentos (...), envolvem as habilidades e os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelo docente para que os alunos aprendam” (Fernandes, et al., 2014, p. 361).

d) Perspetivas relativas ao item 32

No que diz respeito à afirmação *a educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores*, o grau elevado de concordância permite-nos inferir que os professores reconhecem que face às demandas do mundo contemporâneo, a educação inclusiva é a forma mais correta de (re)afirmação e emancipação da diversidade humana, significa que é um desafio permanente com que os professores se debatem tendo em consideração a multiplicidade sociocultural, económica e religiosa dos alunos.

Nessa vertente, a preparação dos professores deve ser com o sentido de desenvolver competências que os ajudem a dirimir possíveis fatores geradores de tensões e/ou

conflitos em função do mosaico humano diversificado com que se deparam na sala de aulas.

Estes resultados permitem, também, deduzir que os professores reconhecem que é importante que se dê primazia à educação inclusiva na formação dos professores como forma de garantir um ensino de qualidade que atenda a todos, respeitando a diversidade humana e as diferenças individuais, eliminando as possíveis barreiras e assegurando “o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece” (Alonso, 2013, p. 5), permitindo transformar a escola num espaço onde todos possam realizar as suas aspirações educativas.

e) Perspetivas relativas ao item 7

À semelhança dos itens 5 e 9, os inquiridos concordam que *a formação contínua é um dever de todos os agentes da educação*³⁹. Neste âmbito, pode-se deduzir que os professores consideraram que quem tem a tarefa de ensinar, deve ter o desafio e a obrigação de se manter permanentemente atualizado e esta formação precisa seguir, fundamentalmente, três vertentes: a científica (tem que ver a atualização permanente do conhecimento, acompanhando as novidades e descobertas da sua área), a pedagógica (tem que ver com o aprender e desenvolver novas práticas/dinâmicas e técnicas de ensino) e a pessoal (tem que ver com o saber lidar com as dinâmicas, comportamentos e demandas da heterogeneidade escolar).

Os inquiridos, igualmente, evidenciaram através destes resultados, que a formação contínua deve ser um desafio permanente em função da necessidade de qualificação pessoal e profissional de todos os autores do sistema de educação e ensino. Este aspeto, também, é destacado por Nóvoa (2003) quando advoga que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (p. 23). Ademais na Lei 17/16 “Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola”, 6.º ponto⁴⁰ do artigo 50.º e na alínea

³⁹ O Decreto Presidencial n.º 160/18 “Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação”, descreve agente de educação como o educador de infância, professor, técnico pedagógico e especialistas da administração da educação em efetivo serviço nos diferentes subsistemas de ensino e demais áreas de serviço do Sector da Educação e ensino (p. 3720)

⁴⁰ A formação contínua de professores e agentes de educação é assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionada para o ensino superior pedagógico ou por outras instituições autorizadas para o efeito. (Extraído de Lei n.º 17/16 de 7 de outubro, p. 4000).

d) do artigo⁴¹ 51.º, está contemplada a questão da formação contínua como um fator indispensável para a valorização dos agentes da educação.

f) Perspetivas relativas ao item 13

No tocante à afirmação *a motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula*, a partir dos resultados pode-se deduzir que os docentes na generalidade consideram a motivação como fator que aproxima e envolve os alunos do assunto de aula, pois é um dos principais requisitos que pode facilitar a aprendizagem dos alunos (Machado & Alves, 2014). Porém, cabe ao docente como mediador do processo de construção do conhecimento, organizar e gerenciar os assuntos que são abordados na sala de aula com vista a despertar a motivação do aluno que o levará a ter interesse na aula em função dos objetivos a serem atingidos.

Todavia, estamos de acordo que, em muitos casos, a desmotivação ou o desinteresse na aula gera graves consequências e pode “afetar diretamente (...) os alunos em função das áreas de estudo, dos níveis do sistema educativo e das características socioculturais de quem aprende, entre outras variáveis” (Torre, 1999, p. 7). No entanto, embora saibamos que fatores intrínsecos como a família, os problemas internos do aluno, entre outros possam influenciar seu interesse na aula, porém fatores extrínsecos como os objetivos ou as metas a alcançar, a boa planificação da aula, a utilização dos recursos educativos, o atendimento à diversidade multicultural e/ou das diferenças individuais, o domínio do conteúdo por parte dos professores, a boa organização da sessão de aula, a criatividade, entre outros, podem ajudar a provocar o interesse do aluno na aula, pois quer para o professor, quer para o aluno, a motivação é a parte nuclear e imprescindível do processo de ensino e aprendizagem, tal como defende Huertas (2001) “la motivación en la escuela depende más del tipo de metas que com regularidade se plantee un alumno que del tipo de atribuciones que haga” (p. 256).

g) Perspetivas relativas ao item 26

Os resultados obtidos confirmaram que os docentes consideram que *os saberes integradores melhoram a compreensão do mundo*. Ademais, a diversidade de saberes sejam os relacionados com a experiência ou com o conhecimento são fundamentais à ação educativa do professor tal como defende Morin (2000), pelo que o docente precisa ser detentor de saberes holísticos, pois torna-o apto a exercer com competência a sua tarefa,

⁴¹ Ver página 99

o que pressupõe a necessidade de aprender permanentemente “no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao seu trabalho docente” (Dassoler & Lima, 2012) que o possibilitará a ter uma conceção científica do mundo.

O docente é um profissional que trabalha com pessoas por isso é fundamental que domine um conjunto de saberes “saber ser, saber fazer e saber agir⁴²” que servirão de suporte à sua prática educativa e social, habilitando-o a ter uma percepção do mundo. Neste âmbito, os resultados permitem-nos confirmar que os docentes perspetivam que os saberes integradores incidem sobre várias dimensões de conhecimento, além de permitir ao professor fortalecer o seu “bem-estar intelectual e a estreita interação entre o emocional e o cognitivo” (Kickbusch, 2012, p. 63).

Desta forma, entendemos que é urgente (re)ligar os saberes a dinâmica do desenvolvimento do homem, pois a competência e eficácia profissional do professor depende decisivamente do domínio de saberes integradores ou holísticos que devem ser encarados como uma necessidade para educação do século XXI e para a construção de trabalho docente de qualidade (Morin, 2000).

h) Perspetivas relativas ao item 30

No que diz respeito à afirmação *a educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais*, a partir dos dados recolhidos percebe-se que os professores concordaram que a promoção de uma educação inclusiva para além de ser uma responsabilidade, é a forma de quebrar barreiras de discriminação de diversas maneiras, pois face ao mosaico sociocultural de alunos é importante que se garanta a participação plena de cada do aluno como ser humano de modo a viabilizar a construção de uma sociedade cada vez mais solidária e justa.

Vivemos em sociedade dominada por muitas diferenças sociais, culturais, religiosas e as exclusões de várias formas que emergem em todos os cantos, com particular incidência nas unidades escolar, sendo por isso um compromisso do professor enquanto ser promotor

⁴² Segundo Gondim e Cols (2003), o saber ser está relacionado com características pessoais que contribuem para qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento. O saber fazer se refere às habilidades motoras e ao conhecimento necessário para o trabalho. O saber agir se aproxima da noção de competência, ou seja, capacidade de mobilizar conhecimento, habilidades e atitudes de trabalho.

da ação educativa, preparar alunos para a compreensão e transformação desta realidade, com vista a assegurar uma integração igualitária para todos.

Os resultados levam-nos a deduzir que os inquiridos consideram que deve ser tarefa do professor articular a sua prática pedagógica com perspetivas inclusivas, onde cada aluno possa evocar as suas potencialidades no sentido de desenvolver aprendizagens que garantam um bom processo relacional, social e cultural.

i) Perspetivas relativas ao item 11

Os resultados obtidos na afirmação *a motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem* permitem-nos inferir que os professores consideram que, tal como a reflexão feita na alínea f), o envolvimento do aluno na aula depende grandemente da sua motivação, pois alunos motivados têm interesse na aula, o que lhes possibilita “descobrir o verdadeiro sentido da vivência escolar, aprendendo, numa relação comum e mútua os conhecimentos que são apresentados pelos professores” (Silva, 2014, p. 19), por isso, cabe ao professor encontrar estratégias e recursos que estimulem a motivação do aluno e este sinta a vontade de aprender, pois há uma forte e mútua interligação entre a motivação e a aprendizagem. (Kickbusch, 2012)

Das análises que fizemos da literatura (Machado & Alves, 2014; Moreira, 2014; Ramos, 2013) e os resultados concordantes obtidos, podemos deduzir que os inquiridos consideraram a motivação como um fator ativo e dinâmico que pode viabilizar a aprendizagem do aluno, por isso o exercício docente precisa estar voltado à perceção do universo do aluno, pois este fator para além de ser dinamizador do processo de ensino e aprendizagem, possibilitará ativar as outras capacidades do aluno como a curiosidade, a atitude, entre outras, fornecendo estímulos que lhe permite envolver-se em atividades escolares, despertando nele o sentimento e a necessidade de se desafiar constantemente para que por meio da aprendizagem, domine mais conhecimentos e a partir destes adquira competências.

j) Perspetivas relativas ao item 17

Os inquiridos concordaram com a afirmação de que *o mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem*. Estes dados evidenciam que os professores estão preocupados em alcançar resultados de aprendizagem mais coerentes com as necessidades da contemporaneidade, levando em consideração que “os processos de docência e aprendizagem se encontram em mudanças, uma verdadeira transmutação

de conceções, atitudes, processos e estratégias” (Rosário, et al., 2010, p. 350), sendo por isso necessário envolver o “aluno na condução autónoma do processo de aprendizagem” (*idem*, p. 350). Nesta perspetiva, é fundamental que os professores trabalhem com os alunos para que de maneira motivada, crítica e autónoma, adotem uma postura construtiva nas suas aprendizagens.

As pesquisas dedicadas aos processos de autorregulação de aprendizagem (Chaleta, 2013; Simão, 2002; Silva, Simão, & Sá, 2004; Zimmerman, 2000) apontam para uma crescente preocupação dos professores com a qualidade de aprendizagem dos estudantes, sendo por isso necessário que progressivamente se capacite ou se ensine aos estudantes, “estratégias que lhes permitam enfrentar e superar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, permitindo que o estudante modifique o seu desenvolvimento consoante as informações que vai adquirindo ao longo do tempo” (Chaleta, 2013, p. 83), caso contrário, o défice na autorregulação da aprendizagem pode levar o estudante a experienciar o insucesso académico, pelo facto de não adotar “uma abordagem profunda⁴³ ao estudo para o incremento da motivação e da aprendizagem académica com qualidade” (Rosário, et al., 2010, p. 350), o que, muitas vezes, compromete a continuação dos seus estudos.

Assim, podemos perspetivar que têm maior possibilidade de alcançar o sucesso académico, os alunos que autorregulam a sua aprendizagem. Ademais, os resultados tenderam a traduzir que a relevância da autorregulação da aprendizagem dos estudantes está no facto de os professores perspetivarem que esta potencializará os estudantes na sua capacidade de captar ou transferir conhecimentos, através da utilização de “estratégias de pensamento que lhes permitem rever e monitorizar tanto o seu desempenho como os seus objetivos, de forma a encontrar satisfação e sucesso no produto de determinada aprendizagem” (Chaleta, 2013, p. 83).

k) Perspetivas relativas ao item 25

Os resultados certificam que os inquiridos concordaram com a afirmação de que *a utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores*. Assim, podemos deduzir, em função dos resultados, que a primazia dada às TIC, está no facto de os

⁴³ De acordo com Rosário, et al., (2010) a abordagem profunda caracteriza o comportamento dos estudantes que estão intrinsecamente motivados e que utilizam estratégias que visam a compreensão dos significados dos materiais de aprendizagem, como a integração do novo conhecimento no já adquirido. (p. 350)

professores estarem conscientes da multiplicidade de competências e habilidades que a utilização das “TIC traz para fins pedagógicos” (Peralta & Costa, 2007, p. 82). Embora saibamos que o uso das TIC por si só não é suficiente para a promoção/o desenvolvimento de um bom processo de ensino e aprendizagem, pois “a competência pedagógica e a competência didática também são necessárias se se quiser levar a cabo intervenções educativas efetivas e eficientes” (Peralta & Costa, 2007, p. 83), contudo as TIC trazem inovações que beneficiam grandemente as atividades e relações de educação e ensino.

Parece-nos justo reconhecer que o uso das TIC provocou uma reconfiguração dos processos e espaços educativos, revolucionou o ensino quer presencial, quer à distância, por isso é prioritário que na formação seja inicial, seja contínua, se treinem, capacitem ou se reciclem os professores para que usem esses meios e metodologias de trabalho docente interativo e participativo, através de uma boa gestão, na construção e partilha do conhecimento, para isso é necessário que os professores dominem estas ferramentas, pois ajudam na realização de todo o tipo de trabalho (Costa, 2007; Freitas, 2012; Morais, 2014; Peralta & Pereira, 2009; Salgueiro, 2014).

Nesse sentido, os resultados obtidos levam-nos a concluir que o domínio e experiência de trabalho com as TIC, em contextos educativos, é uma necessidade premente para os professores. Assim, o processo de capacitação quer inicial, quer permanente dos docentes deve possuir abordagens ligadas ao uso das tecnologias com vista a (re)orientar e valorizar as competências curriculares e didáticas no mundo contemporâneo enquanto ferramentas com potencial em educação, tanto na construção, divulgação ou partilha da informação e do conhecimento (Peralta & Costa, 2007).

1) Perspetivas relativas ao item 33

Os inquiridos consideraram que *a educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela*. Os resultados leva-nos a inferir que os docentes valorizam a educação para a cidadania, para além de ser “uma forma de expressão e de emancipação humana, plena forma de liberdade” (Santos, 2016, p. 9), é também umas das formas de vencer as várias crises que geram conflitos e/ou violência que tem sido registados na escola e na comunidade daí ser necessário debater com os alunos os fundamentos que sustentam a cidadania.

Nesse sentido, a educação para a cidadania não visa reivindicar somente o exercício das liberdades plenas dos indivíduos numa sociedade, pois é um desafio que deve estar

direcionada, também, para a prevenção dos conflitos, da violência, da exclusão e de outros males se tivermos em conta que “a cidadania se situa no campo político-estratégico de garantia do que a modernidade empreendeu de conquistas civilizatórias” (Santos, 2016, p. 10).

Desta forma, em função dos resultados obtidos deduzimos que os professores estão cientes de que o propósito da educação é a integração dos indivíduos na sociedade, e, quer queiramos ou não, todo o acto pedagógico é político e o acto político é pedagógico (Freire, 2000), pois se direciona para a vivência e participação do indivíduo na *res publica*, por isso a atividade educativa do professor deve estar permanentemente voltada para a formação da cidadania do aluno como forma de conquista e construção das liberdades e do bem-estar das sociedades, tal como defendem Ahlert (2006), Braz (2012), Faustino (2014), Lima (2016).

m) Perspetivas relativas ao item 1

Os sujeitos inquiridos unanimemente indicaram que *sentem necessidade de se atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para a atividade docente*. Infere-se que estes atribuem grande importância à sua atualização e qualificação profissional, pois pode ser considerada como uma “via para a consolidação da trilogia dos saberes docentes, nomeadamente: saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes)” (Nóvoa, 2009, p. 29). É, também, uma das formas de (re)afirmação de um conjunto interminável de competências, que no entender de Nóvoa (2009), permitem construir a profissionalidade docente e se resume em: a) conhecimento; b) cultura profissional; c) tacto pedagógico; d) trabalho em equipa; e) compromisso social.

Neste sentido, fica evidente através dos resultados que os inquiridos consideram que a atualização permanente dos saberes e competências lhes possibilita trocar experiências e apreender com outros professores, refletir sobre o trabalho realizado, dirimir as prováveis lacunas da formação inicial e construir práticas educativas que conduzam os estudantes à aprendizagem plena (Casanova, 2016; Cró, 2001; Nóvoa, 2009; Seabra, 2010).

Outrossim, se pode perspetivar que a atualização constante dos docentes é um exercício que os ajudará no aperfeiçoamento e na inovação, enquanto atores pedagógicos, devendo para o efeito trabalhar a partir das dimensões colaborativas e coletivas, para conduzir e conquistar os alunos no sentido de ultrapassar as fronteiras de aprendizagem escolares,

intervindo no espaço público que a educação lhes confere, ou seja, é um caminho para atingir o sucesso do trabalho docente.

n) Perspetivas relativas ao item 4

Os resultados obtidos da afirmação *a formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor* convergem com as afirmações dos itens 5, 9, 7, 1. Neste ponto em concreto, é possível inferir que os inquiridos percecionaram que são grandes os desafios que enfrentam enquanto profissionais da educação, pelo que a formação contínua é fundamental para a sua sobrevivência profissional e esta formação precisa ser, também, dominada por referências, carências e necessidades internas do professor para atender ao sistema educativo.

Neste âmbito, manter-se atualizado é um exercício docente permanentemente, sendo por isso uma das formas de promover práticas pedagógicas de qualidade. Porém, também, deve caber ao professor participar do processo de seleção/eleição das áreas e temáticas que necessita de reforçar nos seus saberes e nas suas competências.

Assim, os resultados obtidos levam-nos a concluir que os inquiridos sentem que a sua formação contínua “deve dedicar uma atenção especial às suas dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o seu tacto pedagógico” (Nóvoa, 2009, p. 38).

o) Perspetivas relativas ao item 24

Em relação à afirmação *a educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça*, os resultados obtidos em função do grau de concordância dos inquiridos, vem demonstrar que os professores reconhecem que possuem uma missão primordial na materialização destes fins, já que “está entre as suas responsabilidades, além da transmissão dos conhecimentos académicos, o desenvolvimento, em seus educandos, dos valores responsáveis pela formação de uma sociedade humana” (Chaleta, 2013, p. 68) mais justa e emancipada, assente nos valores éticos e que respeite as diferenças individuais, promovendo os ideais inclusivos para atender às necessidades educativas de todos.

Na verdade, “a construção da escola para a diversidade humana” (Abenhaim, 2005, p. 48) é um caminho para a conquista dos direitos de todos os cidadãos, por isso há necessidade de abandonar o modelo de educação excludente e segregacionista e promover um fazer educativo mais proveitoso, voltado para a inclusão e excelência, assente nos valores de

responsabilidade, de solidariedade, de justiça, de equidade, entre outros. Portanto, os resultados evidenciam que os professores acreditam que promover uma educação para a inclusão é desenvolver uma educação cuja ambição fundamental é responder a um cenário educativo de heterogeneidades e adaptações, aperfeiçoando “as práticas pedagógicas e aliar-se à comunidade para atender às diferentes condições dos indivíduos” (Marvão, Barcellos, & Freitas, 2006, p. 55).

p) Perspetivas relativas ao item 15

Os resultados obtidos da afirmação *o mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares* levam-nos a inferir que os inquiridos, apesar de reconhecerem a relevância dos conteúdos disciplinares, porém não atribuem maior relevo a este instrumento, pois a ação educativa não se limita à transmissão dos conteúdos disciplinares, senão a conjugação de diferentes componentes educativos que objetivem desenvolver o potencial dos alunos, florescendo as suas capacidades e valores para a vivência em sociedade. Desse modo, se requer que os professores considerem o acto de ensinar como a associação de conhecimentos que permitem fundamentar, desenvolver e partilhar ações de aprendizagem que beneficiem ambos os atores (professor-aluno).

Assim, em função dos resultados discordantes obtidos, perspetivamos que os professores consideraram que o acto de ensinar não se resume a conteúdos disciplinares, mas à incorporação de elementos e atividades que visem despertar nos alunos as “competências intelectuais, abraçando uma série de aspetos emocionais, sociais, espirituais e cognitivos que são necessários para uma aprendizagem ao longo da vida, como a perseverança, a curiosidade, o autoconhecimento e a colaboração” (Kickbusch, 2012, p. 101).

q) Perspetivas relativas ao item 16

Os dados recolhidos da afirmação *o mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino* permitem-nos inferir que os inquiridos parecem acreditar que não basta ensinar metodologias, embora elas favoreçam a prática educativa, porém ensinar exige muito mais: recursos educativos, conteúdos, estratégias de avaliação, entre outros.

Parece evidente que, na perspetiva dos professores, o mais importante no processo de ensino e aprendizagem é capacitar os estudantes para que “atingam os seus objetivos, desenvolvam o seu conhecimento, o seu potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” (Kickbusch, 2012, p. 88).

r) Perspetivas relativas ao item 21

A partir dos dados da afirmação *as TIC contribuem para melhorar o ensino* podemos inferir que os inquiridos consideram as TIC como ferramentas que proporcionam um auxílio gigantesco nas práticas pedagógicas dos docentes⁴⁴, pois além de ser um ganho e um desafio permanente dos professores e das escolas, levando em consideração que elas trouxeram várias inovações ao processo de ensino, apoiando o desenvolvimento das potencialidades intelectuais dos professores e alunos, bem como renovando as ações educativas que ocorrem no ambiente escolar.

Assim, podemos concluir que os professores acreditam que a utilização das TIC fortalece o envolvimento/participação efetiva do aluno no processo de ensino que cada vez mais se tem tornado flexível e aberto, sobretudo na promoção e respeito das aprendizagens do aluno.

s) Perspetivas relativas ao item 31

Quanto à afirmação, *a educação para a inclusão social contribui para a equidade e a justiça social*, deduz-se, a partir dos resultados obtidos, que os professores acreditam que entre os desafios educativos, profissionais e até mesmo organizacionais que se apresentam na contemporaneidade ao trabalho docente, está a promoção de uma educação assente na equidade e na justiça sociais, pois para atingir estes dois fins é necessário, tal como defende Alves (2017), que os caminhos da equidade e da justiça social passem por

atender e cuidar de cada aluno tendo em conta as suas necessidades e potencialidades; orientar as ações educativas de acordo com a diversidade dos sujeitos; reduzir as condições desiguais que existem entre os sujeitos através de discriminações positivas; assegurar a igualdade de oportunidade de aprendizagem a todos os sujeitos e assegurar que a desigualdade inicial leve a um tratamento diferenciado que permita a todos aprender e assim a caminhar para uma igualdade tendencialmente mais efetiva.
(p. 65)

Assim, podemos perspetivar que os inquiridos consideraram que a questão da equidade educativa e a justiça social se perfilam como dois grandes desafios da educação contemporânea, pelo facto de poder gerar um bem-estar pessoal e comum na relação

⁴⁴ Ver: padrões de competências TIC para professores, UNESCO, 2008, disponível através de <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/manuais-guias-e-cartilhas/padroes-de-competencias-em-tic-para-professores-diretrizes-de-implementacao>.

pedagógica que se constrói no ambiente escolar, elevando a qualidade de aprendizagem que favorece a construção de uma educação cada vez mais inclusiva.

t) Perspetivas relativas ao item 31

Os resultados obtidos na afirmação *as TIC ajudam os alunos a aprenderem melhor* permitem-nos deduzir que os inquiridos consideraram que as tecnologias promovem oportunidades de aprendizagens efetivas em função das inúmeras potencialidades que oferece no modo como se ensina e na qualidade do que se aprende.

Assim, deduzimos que os professores acreditam que uma mediação da relação do saber com utilização das TIC de forma dinâmica e interativa, pode contribuir significativamente na construção do conhecimento e tornar as aprendizagens dos alunos mais efetiva, por isso os professores têm o desafio de usar as TIC para desenvolvimento de competências dos alunos e tornar os “ambientes de aprendizagem mais proficuos e interessantes” (Marques, 2012, p. 2).

u) Perspetivas relativas ao item 23

Como último desafio da educação contemporânea esta a afirmação *as TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI*, deduzimos em função dos resultados concordantes obtidos que face à variedade de dimensões de aprendizagem, abrangendo os quatro pilares da educação que constituem um “quadro integrador de apoio à educação holística para o século XXI” (Kirkbusch, 2012, p. 59), nomeadamente “aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser” (Delors, et al., 2010) as tecnologias deve ser consideradas fulcrais para aperfeiçoar as aprendizagens e competências dos alunos.

Vale realçar que, na atualidade a construção e partilha do conhecimento ocorre em sistemas flexíveis e abertos devido, fundamentalmente, ao “uso das ferramentas das TIC” (Morais, 2014, p. 96), pelo que este desafio contemporâneo da incorporação do mundo tecnológico no trabalho docente é uma das formas de reduzir o fosso entre o aluno e a comunidade, pois “as TIC são reconhecidas por muitas escolas (...) como forma de fortalecer o envolvimento da família na aprendizagem dos alunos e incentivam a aprendizagem fora da sala de aula” (Kirkbusch, 2012, p. 66).

Assim, os resultados levam-nos a considerar que as TIC são essenciais para viver no século XXI como para o futuro da aprendizagem do aluno por “apoiar a personalização, a informalização e a colaboração” (Kirkbusch, 2012, p. 66) entre os agentes do processo

de ensino e aprendizagem, colocando um “grande desafio às escolas, que terão de se reinventar como sistemas flexíveis `a comunidade” (*idem*, p. 66), no sentido de apoiar os alunos a “desenvolvem competências pessoais, sociais e de aprendizagem utilizando uma grande variedade de tecnologias” (*idem*, p. 66).

Objetivos 2. Identificar, as lógicas de ação usadas pelos professores do ensino superior público angolano, para responder aos desafios da educação contemporânea.

Partindo do pressuposto de que as lógicas de ação são construídas pelos sujeitos, no caso em estudo pelos professores, através das dinâmicas ou interações que orientam as suas práticas educativas no seu contexto organizacional, então “procuraremos em seguida identificar a orientação que é percebida como dominante e que permite explicar o funcionamento global das escolas através da análise das práticas dos atores envolvidos no processo de regulação interna” (Barroso, 2006, pp. 179-180).

Neste quadro, todas as lógicas de ação educativas propostas mereceram opinião favorável dos inquiridos, o que nos vem demonstrar a relevância que os professores atribuem a essas dinâmicas de trabalho docente como pressupostos para responder aos desafios da educação contemporânea. Assim, passaremos de imediato a proceder às considerações para cada item:

a) Considerações relativas ao item 56

A partir dos resultados obtidos da afirmação *promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e trabalho autónomo*, podemos deduzir que, como forma de atender aos desafios da educação contemporânea, as lógicas de ação dos professores inquiridos são dominadas por dinâmicas que lhes possibilitam alcançar essas finalidades com vista a melhorar o universo cultural dos alunos em decorrência do trabalho docente que desenvolvem no seu contexto organizacional, no caso concreto nas duas instituições públicas de ensino superior.

Igualmente, os resultados obtidos neste item permite-nos deduzir que há uma enorme preocupação dos professores em desenvolver um trabalho educativo de qualidade, uma vez que essas “lógicas são construídas pelo observador a partir dos efeitos que decorrem das práticas, independentemente da consciência que os atores têm sentido (orientação)

das suas ações” (Barroso, 2006, p. 179) com o fito de oferecer “aos alunos uma forma de aprendizagem mais holística e coerente, que lhes permite estabelecer ligações e aplicar conhecimentos em várias áreas” (Kickbusch, 2012, p. 85).

b) Considerações relativas ao item 67

Quanto à afirmação, *a minha prática é regida por uma educação democrática e de valores*, os resultados obtidos permitiram inferir que as lógicas de ação dos professores são orientadas por práticas educativas que respeitam a autonomia e envolvimento de cada aluno presente na sala de aula. Assim, podemos deduzir, também, que as lógicas de ação dos inquiridos são construídas com o sentido de respeito, solidariedade, responsabilidade, cooperação, entre outros valores que viabilizam a inserção e o direito de participação de cada aluno em todos os assuntos da aula, permitindo que cada um expresse as suas escolhas e respeite as opções de outrem como pressuposto para viver em sociedade de forma digna e satisfatória segundo suas aptidões, seus valores e desejos.

Neste sentido, para que haja uma efetiva legitimação de uma educação democrática e de valores é necessário que as lógicas de ação dos professores estejam enraizadas no respeito pela diversidade sociocultural que se verifica na sala de aula como caminho para a construção da autonomia que se repercute na participação de cada aluno na tomada de decisões com base em regras bem definidas.

c) Considerações relativas ao item 68

Em relação à afirmação, *tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e participativa*, podemos, a partir da análise quantitativa das respostas concordantes (98,3%), deduzir que, de modo geral, as lógicas de ação dos professores são realizadas com o sentido de promover uma cultura de cidadania plena dos estudantes, se atendermos que a educação escolar constitui uma base referenciada que pode contribuir e impulsionar um movimento social como fundamento da efetiva construção da cidadania ativa e participativa. Ademais, através dos resultados obtidos e da literatura consultada, designadamente Ahlert (2006), Braz (2012), Faustino (2014), Lima (2016), Marques (2014), podemos concluir que na contemporaneidades, a formação para a cidadania tem sido privilegiada na educação, pois se percebe que em muitos casos os professores promovem e elegem a educação para a cidadania como mola impulsionada das suas ações educativas e do “processo de formação, para que os alunos se tornem capazes de participar das atividades (...) mediante atitudes de respeito,

dignidade e solidariedade mútuas” (Ahlert, 2006, p. 678), como forma de dialogar e interagir enquanto integrantes de uma comunidade com vista a participar na defesa dos direitos de “todos para uma vida saudável e bem-estar de toda a população” (*ibidem*, p. 678).

Outrossim, sendo o exercício da cidadania uma das grandes questões da educação na atualidade, os resultados obtidos permitem inferir, também, que os professores têm promovido a sua atividade no sentido de desenvolverem a cidadania ativa e participativa como uma forma de garantia e reivindicação de um conjunto de direitos dos alunos a partir da escola, com vista a participar ativamente numa sociedade que se quer plural, igualitária, livre e que cada cidadão se sinta responsável pelo bem-estar de todos e não uma sociedade privada.

d) Considerações relativas ao item 51

Os resultados certificaram-nos (99 % das respostas concordantes) de que os professores inquiridos consideram que no âmbito do seu desempenho *criam situações para os alunos refletirem na e sobre a sua ação*. Os estudos que serviram de base na elaboração desta questão Casanova (2014), Cassova (2016), Freitas (2012), Lustosa (2016), Novaes (2017) Pires (2003), Silva (2012), Vieira (2016) confirmam a relevância da reflexão na e sobre a ação, pois segundo estes autores, isto cria um ambiente escolar mais interativo, melhora o desempenho e as aprendizagens.

Nesta perspetiva, estes resultados obtidos vieram confirmar que as tendências reflexivas no âmbito da educação afigura-se, na atualidade, como relevantes quer para o professor, quer para o aluno, se atendermos que estas reflexões se dão por meio do pensamento e da ação, pois segundo Nunes (2002), estas possibilitam criar perspetivas da ação educativa que se desenvolve, ou seja, permite proceder uma “reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática” (p. 2), objetivando fomentar oportunidades de aprendizagem do aluno, levando em consideração que na sala de aula o aluno, em alguns casos, “coloca para si as questões do quotidiano como situações problemáticas” (Nunes, 2002, p. 2) quando procura interpretar aquilo que vivencia no seu dia-a-dia com situações abordadas na sala de aula, o que o leva a fazer uma reflexão na e sobre a ação educativa com vista a reorientar e compreender o momento que vive. Ainda destes resultados, depreende-se que se tem dado grande relevância a função da reflexão, pois ela assume

posição central, interferindo nas ações educativas com fito de as reconstruir, visando o progresso pessoal e profissional dos professores e alunos.

e) Considerações relativas ao item 58

Quanto à afirmação *incentivo os alunos a aprenderem com erros*, através dos resultados obtidos em função do grau de concordância (94,8 %) percebe-se que os docentes inquiridos demonstram que em suas aulas, aproveitam o(s) erro(s) como parte integrante do processo de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que no campo da educação, é incorreto afirmar que o erro é inaceitável, pois aceitar o erro é buscar respostas para a sua correção, igualmente, parece ser o meio correto, o caminho construtivo e potencial para alavancar a aprendizagem do aluno.

Nesta senda recorreremos a Munhoz e Martins (2015) que defendem que o erro é o motor do crescimento intelectual do homem, se se tiver em conta que é através do erro que o aluno ou o professor procura respostas para vencer o que lhe inquieta. Por isso, discutir e refletir sobre os erros que são cometidos pode permitir a mudança da percepção sobre eles quer por parte dos alunos, assim como dos professores.

Portanto, os resultados permitem aludir, igualmente que, “quando professores aprendem de seus erros, eles podem se tornar mais dispostos a deixar os alunos a aprenderem com os deles” (Munhoz & Martins, 2015, p. 3). Ademais, “a aprendizagem pelo erro é um incentivo direto para que tanto o aluno como o professor assumam em sua integralidade os riscos que leva, ao acerto, sem que haja medo de punição pelos erros” (Munhoz & Martins, 2015, p. 8). Porém, apesar de os professores considerarem os erros como fraco desempenho e se encorajar os alunos a não cometer, contudo autores como Aquino (1997), Souza e Souza (2015), Torre (2007), Villas (2013), Zenhas (2015) defendem que quanto mais se erra, mais se cria a oportunidade de vencer este(s) erro(s) e concomitantemente mais se aprende.

Por isso, podemos concluir que o problema não está em errar, mas sim em aproveitar e usar o(s) erro(s) como oportunidade para promover a aprendizagem, incentivando os alunos a não ter medo de arriscar, de explorar e expor as suas ideias, como forma de encontrar novos caminhos para o sucesso. Ademais, a partir dos dados recolhidos fica evidente de que aprender deve significar, tanto para o aluno como para o professor, a capacidade de ousar, de vencer o medo de errar e examinar esses erros, como forma de encontrar respostas para os problemas.

f) Considerações relativas ao item 62

Os dados obtidos⁴⁵ da afirmação *capacito os estudantes para trabalhar nos saberes integradores*, permitiram inferir que as dinâmicas de trabalho docente são construídas no sentido de despertar os múltiplos saberes dos alunos, já que este facto se pode constituir em passos para o crescimento intelectual do aluno, numa perspetiva integrada de atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno. (Lustosa, 2016; Novaes, 2017; Silva, 2012).

Estes resultados levaram-nos a deduzir que os inquiridos consideram os saberes integradores como uma via que estimula o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno, pois fomenta o domínio de diferentes áreas de conhecimentos e diferentes temáticas, pelo que trabalhar com e para os saberes integradores ajuda o aluno a construir “uma trajetória de luta em nome de uma formação autónoma e com base sólida, construída coletivamente, com um grande reforço das bases democráticas” (Novaes, 2017, p. 45).

Igualmente, depreende-se em função dos resultados obtidos que, o desempenho profissional dos inquiridos é realizado na perspetiva de trabalhar os saberes integradores dos alunos, ajudando-os a desenvolverem as suas capacidades e a consolidar as habilidades, competências e conhecimentos, pautados nas experiências construídas a partir da realidade social e histórica.

g) Considerações relativas ao item 50

Quanto à afirmação *crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens*, podemos inferir, em função dos resultados obtidos (100% concordantes), que as lógicas de ação dos professores são construídas na perspetiva de proporcionar aprendizagens que se repercutem no crescimento intelectual dos alunos. A unanimidade na concordância dos professores evidencia a preocupação destes na realização do potencial de cada aluno através do desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, humanas e físicas de modo individual e coletivo.

Igualmente, o grau elevado de concordância vem demonstrar que os inquiridos atribuem grande relevância ao processo de transferência de conhecimentos para gerar aprendizagem, que em grande medida, é dependente de condições concretas de trabalho e da partilha de interesses de ensino comuns entre estes dois parceiros (professor-aluno).

⁴⁵ 99,7 % das respostas concordantes

Este aspeto reforça a ideia de que é importante que o professor torne “o papel da ação educativa ajustado às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade” (Bulgraen, 2010, p. 33).

Desta forma, entendemos que as lógicas de ação dos professores são construídas por interações e dinâmicas de partilha de conhecimento entre professor e aluno, atendendo que

o ensino tem como função principal garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de maneira que, o professor planeie, dirija e comande o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. (Bulgraen, 2010, p. 34).

h) Considerações relativas ao item 53

Em relação à afirmação *coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos*, deduz-se, com base nos resultados concordantes (99,7%), que a primazia do trabalho docente tem sido direcionada no sentido de desenvolver oportunidades de aprendizagens dos alunos. Com efeito, priorizar as aprendizagens dos alunos significa elaborar e desenvolver, de forma concertada, atividades educativas que possibilitem o florescimento do aluno e por esta via, alcançar várias dimensões de aprendizagens quer superficiais, quer profundas⁴⁶ que se transformam em aprendizagem mais profícuas e efetivas, “mas também como um processo integral com muitas dimensões” (Kickbusch, 2012, p. 58).

Neste contexto, os resultados obtidos ilustram que as lógicas de ação educativa dos professores são direcionadas para potencializar as suas aprendizagens, contribuindo dessa maneira para o seu bem-estar quer ao nível individual, quer ao nível social. Ademais, a orquestração da aprendizagem dos alunos deve ser a missão principal dos professores como forma de despertar neles as suas esferas cognitivas, emocionais, espirituais e físicas.

⁴⁶ Segundo Rosário, et al (2010), a aprendizagem superficial descreve uma aprendizagem guiada por motivos extrínsecos à tarefa de aprendizagem e estratégias orientadas para consumir o mínimo de tempo e de esforço; enquanto a aprendizagem profunda caracteriza o comportamento dos estudantes que estão intrinsecamente motivados e que utilizam estratégias que visam a compreensão dos significados dos materiais de aprendizagem, como a integração do novo conhecimento no já adquirido. (p. 350)

i) Considerações relativas ao item 57

Os resultados obtidos (100% concordantes) da afirmação *promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo* permitem-nos deduzir que as lógicas de ação dos professores têm sido baseadas essencialmente no desenvolvimento de múltiplas competências de que os estudantes necessitam para, enquanto cidadãos participarem em diferentes contextos sociais.

Ademais, estas lógicas que têm sido construídas no contexto escolar pelos professores devem envolver todos os membros dessa comunidade, como forma de ajudar a aprendizagem e o desenvolvimento de competência dos estudantes, pois Kickbusch (2012) advoga que a “aprendizagem ocorre não só através do currículo formal, mas também através da experiência diária dos alunos na escola – e para além dela” (p. 86). Por isso, estes resultados levam a considerar que a promoção de atividades de trabalho colaborativo é uma via para os estudantes desenvolverem competências por envolverem “todas as áreas-chave da aprendizagem que incluem aspetos da vida escolar, como o currículo, a cultura, as práticas de ensino, as políticas, os procedimentos, etc” (*ibidem*, p. 86) permitindo que toda a comunidade escolar partilhe objetivos comuns.

j) Considerações relativas ao item 49

A afirmação *abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes*, mereceu, igualmente, opinião favorável dos inquiridos, o que nos permite deduzir que as dinâmicas de trabalho docente são construídas com o sentido de proporcionar aos estudantes reflexões críticas e construtivas sobre aspetos relacionados como o seu quotidiano, ou seja, aspetos das suas vivências no âmbito escolar, familiar e da comunidade como fator de aquisição de conhecimento.

Resultados dos estudos realizados por Lustosa (2016), Nguingui (2017) e Seabra (2010), advogam ser importante que nas práticas educativas, os docentes criem permanentemente situações de diálogo e de reflexão que permitam aos estudantes relacionar os assuntos de aulas com suas experiências e vivências inerentes à sociedade, à localidade, à região e ao mundo, como forma de reviverem estes momentos com vista a resgatar o passado e projetar o futuro. Como se percebe, esta postura de trabalho docente é positiva, pois permite que as práticas docentes se fundamentem no diálogo e reflexão de modo crítico sobre a realidade dos alunos, possibilitando que as abordagens do contexto escolar

transcendam e se articulem com as experiências intra e extraescolar, podendo ajudar os estudantes a consumir a inserção plena na sua comunidade e no mundo.

Neste sentido, os resultados obtidos apontam para lógicas de ação dominadas pela preocupação de situar os estudantes nos seus contextos históricos, com vista a abranger as várias dimensões de aprendizagem, como forma de estarem capacitados para compreender, agir e transformar suas realidades, fazendo ponte entre o passado e o presente.

k) Considerações relativas ao item 73

Em relação à afirmação *promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária*, deduz-se, em função do grau elevado de concordância, que o exercício docente tem sido projetado na perspectiva de construir práticas educativas que preparem os alunos comprometidos e direcionados para participar e apoiar a sua comunidade, não olvidando de que os alunos são partes integrantes dessa mesma comunidade.

A construção sociocultural do aluno não ocorre de forma isolada, por isso o vínculo escola – família – comunidade é o caminho viável que permite ao estudante estabelecer a sua ligação com o mundo, sendo por isso fundamental que as dinâmicas do trabalho docente estejam alicerçadas nesse vínculo, por ser uma das formas de ajudar o estudante enquanto cidadão a exercer a sua cidadania, assim como legitimar a sua herança histórica que tem como suporte os constructos da família e da comunidade.

Partindo dessas premissas e dos resultados obtidos percebemos a importância que os professores inquiridos atribuem ao processo de preparação do aluno para a sua inserção na vida comunitária. Assim, podemos inferir que as lógicas de ação dos professores tem sido, também, direcionadas no estreitamento da relação do aluno com a sua família e com a comunidade, despertando os sentimentos de pertença e de socialização, pois os alunos são produto daquilo que aprendem, logo precisam estar preparados, comprometidos e envolvidos com a vida comunitária, como forma de manifestar a sua cidadania.

l) Considerações relativas ao item 74

Os inquiridos manifestaram opinião concordante no que concerne à afirmação *preparo os estudantes para os quatro pilares da educação: saber ser, saber conhecer, saber estar e saber viver com os outros*. Este facto permite-nos inferir que as lógicas de ação dos inquiridos são desenvolvidas no sentido de formar alunos dotados de uma multiplicidade

de competências e capacidades que lhes possibilita dar respostas às diversas situações que surgem nos contextos em que estão inseridos.

De realçar que, a UNESCO descreve os quatro pilares da educação como os instrumentos do conhecimento, pois estes pilares “envolvem múltiplas facetas e aspetos de sermos e nos tornarmos humanos” (Kickbusch, 2012, p.107), ou seja, constituem uma condição para o desenvolvimento e no contexto escolar possibilitam orientar cada estudante enquanto cidadão nos seus projetos para o alcance do progresso individual que se repercute no progresso coletivo.

Podemos concluir que, embora inalcançáveis na sua plenitude, porém os quatro pilares da educação dão sentido e orientação à vida dos seres humanos, pelo facto de ajudarem os professores e os alunos nas suas capacidades de raciocinar e de compreender os factos, para poder atuar sobre o contexto em que se encontram, cooperando com os outros agentes em todas as atividades humanas, interligando todos os aspetos de forma holística. Finalmente, podemos afirmar que o elevado grau de concordância dos inquiridos se deveu ao facto de os professores percecionaram a importância de realizar o seu trabalho docente com a perspetiva de preparar de forma plena os estudantes para os quatro pilares da educação.

m) Considerações relativas ao item 43

A afirmação *tenho feito formação contínua por iniciativa própria*, mereceu, também, uma concordância robusta o que nos leva a considerar que os inquiridos se preocupam com os seus desenvolvimentos profissionais como forma de melhorar as dinâmicas de trabalho que desenvolvem no seu contexto organizacional, ou seja, na escola. Assim sendo, esta iniciativa em se capacitarem continuamente demonstram o espírito de motivação pessoal, de responsabilidade e de compromisso destes em melhorar os seus desempenhos laborais e com isso auxiliar na construção de conhecimento dos alunos.

Entretanto, estudos feitos por Casanova (2014), Cró (2001), Day (1999), Nóvoa (2009), Tardif e Lessard (2012) concluíram que a formação contínua vem carregada de vários benefícios, que iniciam desde o aprimoramento ou a busca da evolução das competências que se traduzem em aulas mais dinâmicas, envolvimento dos estudantes em atividades de aprendizagem, construção de estratégias para contornar facilmente situações que possam provocar dificuldades de aprendizagens e a vontade de se atualizar em relação aos acontecimentos ou factos, buscando novas tendências educativas.

Portanto, os resultados obtidos indicam-nos que a iniciativa e comprometimento que os professores demonstraram possuir sobre a sua formação contínua visa sobretudo aperfeiçoar os saberes necessários a prática ou atividade docente (Freire, 2011), sendo também uma forma de suprir ou contornar as complexidades que encontram diariamente na escola como organização e garantir um ensino de qualidade que tem como alicerce as suas lógicas de ação.

n) Considerações relativas ao item 45

Outra afirmação que mereceu uma concordância assinalável é *a formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional*. Assim, podemos afirmar que os inquiridos assumem que a formação contínua tem contribuído para agregar conhecimentos que possibilitam melhorar as suas práticas, gerando transformações positivas nos seus desempenhos profissionais e, possivelmente, nos contextos organizacionais.

Com efeito, para assegurar um bom desempenho profissional significa que o professor se deve reinventar e aprender constantemente, de modo a potencializar os seus saberes para ter impacto no trabalho que desenvolve, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, deduzimos, em função dos resultados, que os inquiridos encaram a formação contínua como um grande suporte que pode contribuir para o progresso permanente do seu trabalho docente, pois favorece os seus desempenhos profissionais que impulsionam melhores ambientes de trabalho, daí ser necessário que as suas lógicas de ação permeiem por estes caminhos.

o) Considerações relativas ao item 55

Os resultados da afirmação *utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação*, levaram-nos a considerar que nas dinâmicas de trabalho dos docentes inquiridos, nos processos avaliativos, têm sido usadas diferentes ferramentas e estratégias avaliativas como forma de medir e refletir sobre as aprendizagens dos alunos e sobre o desempenho dos docentes, particularmente, nos progressos que os professores com seus alunos conseguem alcançar na relação que estabelecem na escola.

Nesse sentido, a utilização de uma variedade de instrumentos e técnicas avaliativas deve ter em consideração a natureza, os objetivos, os conteúdos e o contexto de ensino, só assim se poderá almejar alcançar resultados positivos por parte dos alunos. Assim,

concluímos que os inquiridos parecem fazer uso de diferentes instrumentos e técnicas de avaliação, pois lhes permite realizar uma avaliação mais justa.

p) Considerações relativas ao item 64

Quanto à afirmação *nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas*, podemos inferir, dos resultados obtidos, que nas práticas educativas, os professores valorizam as aprendizagens dos alunos de modo que estes possam responder às várias situações com as quais se debatem, mobilizando e partilhando os seus conhecimentos que lhes ajudam a serem cidadãos autónomos, ativos e responsáveis para definir o seu futuro.

Nesta perspetiva, concluímos que os docentes, manifestam preocupação com a valorização dos saberes dos alunos, favorecendo as aprendizagens destes, tornando o acto educativo num processo de complementaridade e enriquecimento cognitivo, emocional e afetivo entre estes agentes (professores e alunos), contribuindo para o desenvolvimento das capacidades, competências e valores dos alunos que lhes possibilitem responder aos complexos desafios do presente.

q) Considerações relativas ao item 70

Os resultados obtidos na afirmação *promovo o envolvimento dos alunos em projetos de iniciativa local, nacional e internacional*, levaram-nos a considerar que os professores constroem os seus *modus faciendi e operandi* com a perspetiva de auxiliar os alunos para participar em diferentes ambientes de trabalho, que propiciam o desenvolvimento de competências dos alunos, possibilitando o envolvimento destes em atividades de várias naturezas e dimensões com o fito de adquirir uma multiplicidade de saberes que possam ser partilhadas em diferentes dimensões, ajudando dessa forma a atender aos vários desafios que se apresentam nos seus contextos organizacional e comunitário.

A elevada concordância manifestada pelos inquiridos leva-nos a concluir que nas suas dinâmicas de trabalho, os docentes se envolvem juntamente com os seus alunos em vários projetos e contextos quer de âmbito local, nacional e internacional através de promoção de atividades que lhes possibilitam adquirir conhecimentos e despertar suas capacidades e competências sociais. Ademais, estas lógicas de ação docente viabilizam a construção de uma geração globalizada detentora “uma ampla cultura científica e artística de base humanística” (Martins, et al., 2017), bem como criam condições para que professores e alunos consigam “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar

decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (*ibidem*, p. 10).

Finalmente, podemos afirmar que sem desprimor para outras dinâmicas de trabalho docente, contudo conjecturamos que estas lógicas de ação contribuem grandemente na melhoria do desempenho profissional dos docentes, quer articulando para a melhoria da qualidade do trabalho docente que resulta diretamente na qualidade do ensino, quer para promover a responsabilização do docente no exercício do seu trabalho com vista a responder aos desafios da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações preliminares

Nesta secção do trabalho, descrevem-se as limitações do estudo, seguidamente apresentam-se as mais-valias que pensamos ter conseguido com a realização desta pesquisa. Apontamos os caminhos ou perspectivas para os futuros estudos em função da análise dos resultados da investigação e, finalmente, destacamos as reflexões finais.

Limitações do estudo

O desenvolvimento de qualquer trabalho académico de âmbito investigativo até à sua concretização, sofre sempre diversas alterações. As ideias com que, inicialmente partimos, vão sendo modificadas ao longo do percurso investigativo, fruto das leituras de diversa bibliografia, das várias orientações e questionamentos do(a) nosso(a) orientador(a), amigos críticos, investigadores de outras esferas, entre outros, e como é óbvio atravessamos neste período angustias e imensas perturbações no nosso aporte cognitivo, com o propósito de saber se estamos a caminhar em direção certa. Contudo, durante o tempo as ideias se vão esclarecendo, ou seja, só descobrimos o rumo certo quando passamos por fases acima descritas “o caminho faz-se caminhando”.

Assim, destacaremos as limitações do nosso estudo:

- A delimitação das instituições e dos participantes ao estudo na abordagem empírica;
- A morosidade na construção da matriz e do questionário de investigação;
- As especificidades das instituições e do público-alvo da pesquisa (apenas duas instituições de formação de professores e, também, apenas professores detentores do perfil formativo no domínio da educação (Ciências da Educação, Ensino das Ciências e Ciências Pedagógicas), facto que contribui para a exclusão de outros atores que não tinham formações nestas áreas;
- A técnica e o instrumento utilizado para obtenção da informação que serviu de suporte à componente empírica do estudo (inquérito por questionário de âmbito fechado).

Com é óbvio, as nossas capacidades têm limites, e sempre que isto ocorreu não nos eximimos de procurar respostas naqueles que com as suas pertinentes observações já

percorreram estes caminhos, quer para criticar, quer para sugerir e aconselhar, quer para melhorar, pois ajudaram a enriquecer as nossas ideias. Portanto, também esta pode ser considerada, no nosso entendimento, como umas das limitações.

Mais-valias

Seremos sucintos neste ponto, pois consideramos ser fundamental aportar alguns benefícios que esta investigação em educação trouxe a nossa mundividência ao termos enveredado por esta floresta universal que somos, por vontade própria ou por imposição, obrigados a vasculhar.

Nesta perspectiva, as mais-valias que identificamos como materializadas, residem no aditamento de novos saberes que se repercutiu na aquisição do conhecimento e desenvolvimento da capacidade de apreender ainda mais, engrandecendo a nossa cosmovisão. Portanto, em síntese, situa-se no contributo intelectual para o autor da pesquisa.

Outra mais-valia foi abrir caminhos para abordagens desta temática, obviamente nova, no contexto em que foi realizado, quer para seu enriquecimento, quer com outros horizontes ou outras opiniões, por isso humildemente temos vindo a conjecturar como sendo pioneira, daí nos termos baseado na literatura transcrita em/para outro contexto, associada a contingência deste estudo ao se tornar público, vir a suscitar algum interesse noutros potenciais investigadores.

Como se pode notar, procuramos não apresentar uma lista de prováveis mais-valias - ainda que relevante - que a nossa investigação trouxe ao se folhear as suas páginas com o propósito de dar seguimento ao processo de transferência de conhecimento.

Contributos para futuros estudos

Considerando a pertinência deste estudo (embora, provavelmente, sejamos pioneiros no contexto em que se realiza) que poderá servir de suporte para investigações em abordagem relacionada com a educação contemporânea, descreveremos, adiante, algumas propostas de pesquisas a desenvolver que, certamente, poderão auxiliar a

percecionar melhor a problemática da educação contemporânea, para o ensino e consequente desenvolvimento profissional, em especial aos desafios e lógicas/dinâmicas de ação usadas pelos professores nos tempos atuais e futuros:

- Replicar a pesquisa em outras instituições de ensino e/ou em outros cursos;
- Aprofundar, de modo teórico e empírico, a temática da educação contemporânea, abrangendo outros indicadores ou domínios;
- Utilizar outras técnicas e instrumentos de investigação de apoio devidamente validados e experimentados;
- Alargar a investigação a todos os professores – e se possível aos alunos – de outras áreas formativas com o propósito de confrontar e averiguar os resultados, mormente com suporte a outras metodologias, técnicas e instrumentos de investigação, no sentido de conseguir triangular mais técnicas e fontes de dados. Será, no entanto, o ponto de partida para um estudo a realizar posteriormente com uma amostra de maior dimensão considerada válida pela literatura (dez sujeitos por item).

Reflexões finais

Ao concluir esta longa trajetória investigativa, humildemente reconhecemos e sentimos que muito poderia ter sido explorado, particularmente no que diz respeito ao conjunto de dados que recolhemos e à incorporação de outras técnicas e instrumentos de recolha de dados. Este sentimento de insaciabilidade que tomou conta de nós nesta investigação tem que ver com novos interesses, novos problemas que foram aparecendo ao longo do desenvolvimento do trabalho suscitando novas interrogações, cujas linhas de pesquisas e de trabalho deveríamos ou poderíamos ter estudado, contudo as nossas opções teóricas e metodológicas associadas aos condicionalismos do tempo, não nos possibilitaram aprofundar ou traçar outras perspectivas.

Apesar destas/es situações/constrangimentos que fomos deparando no decorrer da nossa pesquisa e do esforço para a sua concretização, porém temos a convicção de que amadurecemos as nossas potencialidades pessoais e investigativas. Assim, temos a certeza de que estabelecemos as perspectivas e lógicas de ação que os nossos interlocutores

percecionaram/consideraram como pressupostos para atender os desafios da educação contemporânea nestes dois contextos.

Começamos este estudo perseguindo dois objetivos que consistiam em: *1. Identificar, na perspectiva de professores do ensino superior público angolano, os desafios que se colocam à sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea; 2. Identificar, as lógicas de ação usadas pelos professores do ensino superior público angolano, para responder aos desafios da educação contemporânea.* Estando em causa o trabalho docente que se alicerça na ação educativa dos professores, como resultado das políticas educativas adotadas e das pressões/exigências das autoridades administrativas e da sociedade em geral, tornou-se necessário refletir sobre a prática educativa contemporânea, as dinâmicas/interações que ocorrem nas instituições escolares, identificando as perspectivas e implicações que orientam a ação organizacional dos professores como pressuposto para atender os vários desafios educativos que se apresentam na atualidade.

Neste sentido, com o propósito de perceber melhor esta problemática, buscamos encontrar respostas a um conjunto de fatores/dimensões que guiaram a nossa pesquisa. Assim sendo, os resultados globais que obtivemos acerca das perspectivas e lógicas de ação dos professores permitem-nos constatar os múltiplos posicionamentos que os inquiridos assumiram. Todavia, um proficiente desempenho profissional dos docentes associados aos aspetos relacionados à sua formação contínua, às suas competências científica e pedagógicas, aos saberes integradores, à educação para a cidadania, à educação para a inclusão social, à motivação dos alunos, à utilização das TIC no trabalho docente, torna possível responder aos desafios da educação contemporânea.

De realçar que as perspectivas e lógicas de ação que identificámos, embora não sejam todas, nem consensuais, poderão, na visão dos inquiridos, agregar qualidade às suas práticas educativas, tornando o processo educativo mais eficaz e eficiente, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, que incidirá na potencialização das aprendizagens dos alunos, melhorando seus desempenhos e suas práticas/dinâmicas de trabalho.

Não olvidamos que a

a tarefa do professor continua a ser a de levar os alunos a amar o conhecimento, a de os ensinar a pensar por si

próprios e a conviver com todos, a de lhes proporcionar critérios, de forma a saberem discernir, a não se deixarem enganar, a saberem respeitar-se a si próprios e aos outros. (Guerra, 2008, p. 74)

Por isso auguramos que os resultados obtidos permitam acrescentar contributos mais adaptados às realidades em estudo, contribuindo para o aperfeiçoamento do desempenho dos docentes, possibilitando adotar políticas educativas tendentes a melhorar a ação educativa desses profissionais, atendendo que “o sucesso das organizações e a sobrevivência das universidades passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões que definem a sua missão, a investigação e o ensino” (Borrvalho, Fialho, & Cid, 2009, p. 986).

Ao terminar, exteriorizamos a nossa satisfação ao termos realizado este estudo que nos proporcionou momentos de reflexão para a consolidação e aprofundamento dos desafios considerados pelos professores de relevantes no âmbito da educação contemporânea, cuja pertinência no trabalho docente pode trazer implicações educativas mais efetivas que contribuirão para o professor potencializar o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, mormente no tocante aos saberes, às competências, às lógicas de ação construídas para um proficiente exercício da atividade docente e beneficiar as aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenhaim, E. (2005). *Os caminhos da inclusão: Breve histórico*. Em B. Guntert, & M. Chinalli, *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Afonso, A. J. (2014). *Questões, objetos e perspectivas em Avaliação*. *Avaliação: Revista da avaliação da educação superior*, 19(2), 487-507.
- Afonso, M. (2006). *Manual de apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens para a Formação de Professores*. Luanda: INIDE.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ahlert, A. (2006). *Cidadania participativa: um referencial da educação física para uma educação cidadã*. Goiânia: Estudos, 33(9/10), 677-695.
- Albulescu, I. (2011). *L'éducation pour une citoyenneté démocratique au niveau du curriculum scolaire en Roumanie*. Obtido de Tréma.revues.org/350: tremä.revues.rog/350 de 15/02/2012
- Almeida, F. Q., Gomes, I. M., & Bracht, V. (2008). *Dilemas e desafios da educação na atualidade: uma leitura com Bauman*. 1º Simpósio Nacional da Educação. XX Semana da Pedagogia. Paraná.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga : Psiquilíbrios.
- Almeida, M., & Silva, M. (2008). *Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de Web Currículo*. Obtido de Revista Científica e-curriculum: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>
- Alonso, D. (2013). *Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio*. *Revista da Educação Especial*.
- Alves, J. M. (2017). *Equidade educativa. Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais*. Em J. Machado, J. M. Alves, A. P. Caetano, A. Bolívar, F. Antunes, I. Fialho, . . . J. Formosinho, *Equidade e Justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 65-78). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, M. G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S. A.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). *Estudo de caso na investigação em educação*. Em J. Amado, *Investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, J. (2017). *O papel da escola na sociedade contemporânea: desafios e possibilidades*. Obtido de www.webartigos.com: <https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-desafios-e-possibilidades/119040>
- Angola, P. d. (2018). *Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação. Decreto Presidencial n.º 160/18*. Luanda: Diário da República de Angola.
- Aquino, J. G. (1997). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus.
- Araújo, M. J. (2017). *Do professor tradicional ao educador atual: desempenho, compromisso e qualificação*. Obtido de Webartigos: www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atual-dempenho-compromisso-e-qualificacao/23184/
- Araújo, P. L., & Yoshida, S. M. (2009). *Professor: desafios da prática pedagógica na atualidade*. Obtido de Revista Educação e Linguagem: Biblioteca Digital Referenciada: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>
- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro*. (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Arredondo, S. C., & Diago, J. C. (2009). *Avaliação educacional e promoção escolar*. (S. M. Dolinsky, Trad.) São Paulo: Unesp.
- Azevedo, A. C., Silva, M. A., Gomes, P. T., Tércio, R. M., Koehler, S. M., Caro, S. M., & Silva, T. M. (2007). *Revista de Ciências da Educação*. São Paulo: Unisal.
- Azevedo, M. V. (2004). *Telejornalismo e educação para a cidadania*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda.
- Balbinotti, M. A., & Barbosa, M. L. (2008). *Psico-USF. Análise da consistência interna e factorial confirmatório do IMPRAFE-26 com praticantes de atividades físicas gaúchos*, pp. 1-12. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). *What Makes Education Research "Educational"?* *Educational Researcher*, 36(9), pp. 529-540.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall.

- Barbosa, J. R. (2011). *Didática do ensino superior* (2ª ed.). Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bazzanella, S. L. (2013). *Os desafios da educação e do professor do século XXI*. Brasil, Belo Horizonte, Brasil. Obtido de www.institutoveritas.net/downloads.php?...Desafios%20da%20Educação%20e%20do..
- Benjamim, F. I. (2010). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Berger, G. (2009). *A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional*. Educação, sociedade e culturas, pp. 175-192.
- Bernardi, M. (2004). *A introdução das tecnologias de informação e comunicação no curso de Pedagogia da UFRGS: reflexões a partir de uma proposta didático-pedagógica construtivista*. Obtido de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6336/000484245.pdf?sequence=1>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2009). *Aprendizagem no ensino superior: Relações com a prática docente*. Évora: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. pp. 1-5. Obtido de www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf
- Branco, A. (2015). *A universidade desde o princípio*. Em M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. R. Carneiro, & M. E. Ribeiro, Pensar a educação (pp. 19-27). Lisboa: Educa.
- Brandão, C. R. (1985). *O que é a educação*. São Paulo: Cultura e Editora Brasiliense.
- Braz, M. d. (2012). *O projeto educativo como documento orientador da vida na escola*. Santarém: Instituto Superior de Educação de Santarém .
- Bulgraen, V. C. (2010). *O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento*. Revista Conteúdo, pp. 30-38.

- Canário, R. (1994). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Que Futuro?* Em A. Amiguinho, & R. Canário, *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Casanova, M. P. (2014). *A avaliação da formação contínua de professores: uma necessidade emergente*. *Formação contínua. 20 anos 20 ideias em Ação*. Revista do CFAECA, pp. 1-10.
- Cassova, A. (2016). *Desafios na profissão docente no ensino primário em Angola: o contributo da formação inicial de professores*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Porto.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chainho, C., & Saragoça, J. (2014). *Avaliação da qualidade das escolas: mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares*. IV Encontro de Tróia: Qualidade, investigação e desenvolvimento, pp. 27-39. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12577/1/Avaliac%c3%a7%c3%a3o%20Qualidade%20das%20Escolas%20%28Chainho%20%26%20Sarago%c3%a7a%29.pdf>
- Chaleta, M. E. (2013). *Orquestração da aprendizagem no ensino superior*. Évora: Edições Pedagogo, Lda.
- Citelli, A. (2010). *Comunicação e educação: implicações contemporâneas*. Obtido de www.revistas.ups.br: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v15i2p13-27>
- Correia, A. P. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Évora: Universidade de Évora: Tese de Doutoramento.
- Correia, D. (2016). *Os saberes docentes constitutivos do professor pesquisador de sua prática pedagógica*. *Ciência em tela*.
- Costa, A. B. (2016). *Formação continuada de docentes: contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Costa, F. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. Universidade de Lisboa: Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/7014>
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, H. (2008). *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Coleções Mundo de Saberes.

- Coutinho, C. P., & Lisboa, E. S. (2011). *Sociedade de informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI*. Revista de Educação, XVIII(1), 5-22.
- Cró, M. d. (2001). *Formação inicial e continua de educadores/professores: Estratégias de intervenção*.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2014). *Dilemas na construção de escolas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?* Obtido de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/1386/1184>
- Dalposso, N. (2011). *História de aprendizagem prazerosa*.
- Dassoler, O. B., & Lima, D. M. (2012). *A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: IX ANPEDSUL, pp. 1-11.
- Day, C. (1999). *Ser professor: desenvolver-se como profissional*. Em C. Day, Desenvolvimento profissional de professores (pp. 15-46). Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Muft, I. A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação no Séc.XXI*. Brasília: Unesco.
- Demo, P. (2008). *Educar pela pesquisa* (8ª ed.). Autores Associados.
- Dias, J. C. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Dias, J. C. (1999). *A problemática da relação família/Escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Dooley, L. M. (2002). *Case study research and theory building*. Advances in developing human resources, 335-354.
- Drey, V., & Brustolin, F. (2012). *Desafios e reflexões: o paradigma da educação atual*. IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, pp. 1-17.
- Duarte, N. (2000). Vigotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. Em W. Damon, & N. Eisenberg, Handbook of Child Psychology (5th Ed ed., Vol. III, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). *Goals: An approach to motivation and achievement*. Journal of Personality and social psychology(54), 5-12.

- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e insdisciplina na sala de aula* (Vol. 4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Faísca, P. (Abril de 2010). *Modelar relações entre variáveis quantitativas*. Seminários de métodos e análise de dados, pp. 1-31.
- Faustino, N. M. (2014). *Educação para cidadania democrática: necessidade e desafio para a escola do século XXI*. Évora: Escola de Ciências Sociais - Universidade de Évora.
- Fernandes, D., Borralho, A., Barreira, C., Monteiro, A. L., Catani, D., Cunha, E. R., & Alves, M. P. (2014). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: EDUCA e autores.
- Fernández, F. A. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferrari, M., & Kaloustian, S. M. (2004). *A importância da família*. Em S. M. Kaloustian, *Família brasileira, a base de tudo* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, B. M. (2016). *Prática pedagógica em educação especial: inclusão de aluno com deficiência*. Programa de pós-graduação em educação.
- Ferreira, C., & Oliveira, C. (2015). *Auto-avaliação docente e meria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses*. Estado de Avaliação em educação, 26(63), pp. 806-836.
- Ferreira, N. T. (1993). *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, P. L. (2005). *Estatística descritiva e inferencial*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ferreira, S. (2011). *Desafios do educador no século XXI*.
- Fialho, I., & Sarroeira, L. (2012). *Cultura oprofissional dos professores numa escola em mudança*. Educação. Temas e Problemas, pp. 1-20.
- Filho, D. B., & Júnior, J. A. (2009). *Desvelando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r)**. Revista Política Hoje, 18(1), pp. 115-146. Obtido de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/viewFile/3852/3156>
- Fischer, G. (2000). *Lifelong Learning - More than training*. Journal of Interactive Learning Research, 11, 285-329.
- Fiss, D. M., Taschetto, L. R., & Silva, G. F. (2014). *Desafios da educação básica no século XXI*. Currículo sem fronteiras, pp. 5-17.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

- Flores, M. A. (2003). *Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal*. *Perspectiva*, 391-412.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 5764-5779.
- Folque, M. A. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do movimento da escola moderna portuguesa*. *Perspectiva*, 32(3), 951-975. Obtido de <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania: Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, R. d. (2009). *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Formosinho, M. D., & Boavida, J. (2002). *Educación, ética y posmodernidad*. *Educación XXI*, pp. 167-187.
- Fortunato, R. P., & Confortin, R. (2013). *Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica*. *Revista de Educação do COGEIME*, 22(43), 75-89. Obtido de <http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Metodista-COGEIME/COGEIME/v22n43/v22n43a06.pdf>
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigacion en educacion*. Pamplona: Universidade de Navarra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Vol. 3ª Ed). São Paulo: Edunesp.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (43ª ed.). São Paulo: Paz e terra.
- Freitas, H. A. (2012). *Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Fullan, M. E. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadotti, M. (2000). *Perspetivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática* (4º ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, J. B., & Casagrande, L. D. (2011). *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, pp. 699-700.
- Gomes, S. (2015). *Autoavaliação em escolas do Alentejo: constrangimentos e oportunidades*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento). Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/15920>
- Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar em la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Gonçalves, D. (2009). *Perspectivar a (Re)construção da relação entre família e escola: (novos) saberes, (novas) competências*. Brasil: Escola Superior de educação de Paula Frassinetti.
- Gonçalves, S. (2011). *Desafios à educação e sistemas educativos contemporâneos*. Coimbra: Escola Superior da Educação de Coimbra.
- Gondim, S. M., & Cols, G. (2003). *Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de Recursos Humanos*. Revista Psicologia: organizações e trabalho, 10, pp. 119-152.
- Graça, A. F. (2012). *Escola - Família: a educação em rede*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Grade, F. (2003). *A motivação para a formação no ensino das ciências aplicadas à saúde: o caso português da radiografia*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Grigoli, J., Teixeira, L., & Lima, C. (2004). *Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas*. Rio de Janeiro: ANPEd.
- Grossi, E. (2004). *Como areia no alicerce: ciclos escolares*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guerra, M. S. (2008). *No coração da escola*. Porto: Edições Asa.
- Hagemeyer, R. C. (2004). *Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança*. Educar(24), 67-85.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Henriques, M. (2000). *Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania*. Lisboa: Primavera.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos., pp. 1-17.

- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huestas, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Isaia, S. m., Regnier, J.-C., Bisognin, E., Bisognin, V., & Acioly-Régner, N. (2014). *Formação docente e articulação entre competências visadas no mestrado profissionalizante e nas licenciaturas em física e matemática. Aporte de um tratamento metodológico no quaro da análise estatística implicativa*. Educação Matemática e Pesquisas, 1012-1045.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. London: Sage.
- Kenski, V. M. (2001). *O papel do professr na sociedade digital* .
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa. Um processo de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kymlicka, W. (1998). *Cidadania*. Em E. Craig, Routledge Encyclopedia of Philosophy (D. Murcho, Trad.). Londres: Routledge. Obtido de https://criticanarede.com/leit_cidadania.html
- Laranjeira, M. I., Abreu, A. N., Nogueira, N., & Soligo, R. (1999). *Referências para a formação de professores*. Em M. A. Bicudo, & J. C. Silva, Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continua (pp. 17-50). São Paulo: Unesp.
- Larcher, L. M., & Branco, M. P. (2012). *Violência na escola*. Em L. M. Larcher, A violência sobre a criança. Lisboa: Babel/ESEJD.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB*. Revista Portuguesa de Educação(19 (2)), pp. 51-84.
- Leite, C. (2001). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, M. S. (1999). *Motivação, aprendizagem e desenvolvimento*. Em A. M. Bertão, F. M. S., & M. R. Santos, Pensar a escola sob os olhares da psicologia. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, M. S. (2005). *Motivação*. Em G. Miranda, & S. Baihia, Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino (pp. 177-198). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Lessard, C., & Tardif, M. (2012). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (7ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Libâneo, J. C. (2005). *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. Obtido de Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf
- Libâneo, J. C. (2011). *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. Em J. C. Libâneo, & A. Santos, Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea.
- Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (1999). *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação e Sociedade, 20(68), 239-277.
- Libório, H. (2005). *A avaliação das escolas - Desenvolvimento organizacional e ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. S. (2014). *O currículo escolar como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais*. Revista Ciências da Educação, 02(01), pp. 1-17.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Ludke, M., & Marli, A. (1986). *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, 25-44.
- Ludovico, O. M. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Évora: Universidade de Évora.
- Lustosa, G. Q. (2016). *Trajetórias profissionais na construção do ser professor: histórias de vida de formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2014). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora - Porto.
- Machava, P. A. (2015). *Educação, cultura e gestão do currículo local: um estudo de caso*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas*. Laboratório de Psicologia, 4(1), pp. 65-90.
- Marques, H. (2012). *Competências dos professores e a integração das TIC na prática pedagógica nas ciências sociais e humanas (2.º e 3.º ciclo CEB)*. Lisboa: Universidade de Lisboa. From <http://hdl.handle.net/10451/8286>

- Marques, J. M. (2014). *A violência escolar: o papel das famílias à luz do direito*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Martins, A. M., & Pardal, L. A. (2017). *Mudança, inovação e a formação contínua de professores em Portugal: contributos para uma reflexão a partir de um estudo empírico*. Mudança, inovação e formação contínua de professores: elementos para a sua avaliação em Portugal, pp. 1-13.
- Martins, E. F., & Bellini, L. M. (2012). *A escola no século XXI: quais os desafios devem enfrentar seus gestores*. Ensaaios. Obtido de <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Escola-No-S%C3%A9culo-Xxi-Quais/513972.html>
- Martins, G. d. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Horta, M. J., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal.
- Martins, L. M. (2013). *Estudo sobre a avaliação do desempenho dos docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário no Alentejo: Identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes*. Évora: Universidade de Évora: Tese de Doutoramento.
- Marvão, A. A., Barcellos, C. A., & Freitas, V. A. (2006). *Educação inclusiva: a diversidade faz parte da vida. O papel do professor como protagonista do processo inclusivo*. 3(4), 50-62. Obtido de publicacoes.fatea.br/index.php/janus/index
- Masetto, M. T. (2007). *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. Em J. M. Moran, Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.
- Mattioli, D. D., & Oliveira, R. d. (2013). *Política e cidadania: desafios da prática educativa*. Obtido de www.revista2.uepg.br/index.php/humanas
- Mazzotti, A. J. (2006). *Usos e abusos dos estudos de caso*. Revista Cadernos de Pesquisa(129), pp. 637-651. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>
- Mel, L. V., Danelussi, D. P., Filho, Á. R., Loose, J. T., & Anjos, Q. S. (2015). *Os desafios dos educadores do século XXI: ensinar com alegria e criatividade*. Revista Saberes, 3(2), 126-137.
- Melo, R. Q. (2017). *Mudar a escola para o século XXI*. Obtido de Observador.pt: <https://observador.pt/opiniao/mudar-a-escola-para-o-século-xxi/>

- Mendes, R., & Munford, D. (2005). *Dialogando saberes: pesquisa e prática de ensino na formação de professores de Ciências e Biologia*. Revista Ensaio, 202-209.
- Mincato, M. C. (2017). *Competências ou saberes*. Educação por escrito, 304-309.
- Monção, M. A. (2011). *Comenius e os desafios da educação contemporânea: em foco a gestão escolar democrática*. Em Simpósio Brasileiro e congresso Ibero-Americano de política e administração da educação. São Paulo: Universidade Mogi das Cruzes. Obtido de <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0337.pdf>>
- Morais, C. M. (2014). *Práticas pedagógicas inovadoras com TIC*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Moran, J. (1999). *Internet no ensino*. Comunicação e educação. 14, 17-26.
- Moran, J. (2001). *Novos desafios na educação - a internet na educação presencial e virtual*. Saberes e linguagens: de educação e comunicação, 19-44.
- Moran, J. (2011). *Aprender e colaborar*. Obtido de www.eca.usp.br/prof/moran/colaborar.htm
- Moran, J. (2013). *A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração*. Em F. Fidalgo, Educação a Distância: meios, atores e processos (pp. 39-51). Belo Horizonte: CAED-UFGM. Obtido de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf
- Morandi, C. S. (2006). *A dança e a educação do cidadão sensível*. Em C. S. Morandi, & M. Strazzacappa, Entre a arte e a docência: formação do artista da dança (pp. 71-125). São Paulo: Papyrus.
- Moreira, A. E. (2014). *Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental*. Londrina: Centro de Educação, Comunicação e artes - Universidade Estadual de Londrina.
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, pp. 156-168.
- Moreira, A. F., Candau, V. M., Beauchamp, J., Pagel, S. D., & Nascimento, A. R. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Brasília: Cortez.
- Munhoz, A. S., & Martins, D. R. (2015). *Aprender pelo erro: vantagens da estratégia na educação de jovens e adultos*. Métodos de pesquisa em EAD e transferência de conhecimento, pp. 1-9.
- Nacional, A. (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda: Diário da República, I Série, N.º 170.
- Nascimento, M. (2013). *O papel da escola do século XXI*. Webartigos, pp. 1-8. Obtido de <https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-escola-do-seculo-xxi/109686>
- Ngungui, A. L. (2017). *Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de "aula oficina"*. Braga: Universidade de Minho.
- Nicolini, A. (2003). *Educação: os novos desafios da universidade*. Em R. J. Ribeiro, A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes (p. 130). Rio de Janeiro: Campus.
- Nogaro, A. (2005). *A escola como espaço de aprendizagem*. Revista Filosofazer, XIV(26).
- Novaes, A. F. (2017). *Formação de professores e os saberes necessários à prática docente*. Porto: Escola Politécnica do Porto.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Em A. S. Nóvoa, Os professores e a sua formação (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, 25(01), 11-20.
- Nóvoa, A. (2003). *Escola Nova*. A revista do professor. Lisboa: Ed. Abril.
- Nóvoa, A. (2008). *Os professores e o novo espaço público da educação*. Em M. Tardif, & C. Lessard, O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. S. (2015). *Pensar a educação do futuro*. Em M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. d. Carneiro, Pensar a educação (pp. 11-18). Lisboa: Educa e autores.
- Nunes, L. J. (2002). *A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. O caso da informática na educação*. Revista Iberoamericana de Educación.

- Nunes, M. S. (2013). *Diversidade Cultural no Contexto Escolar*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Campos Universitário da Cidade de Praia.
- OECD, O. F. (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, G. C. (2012). *Ser pedagogo diante dos desafios da educação contemporânea*. Em F. M. Turci, P. A. Lott, G. C. Oliveira, A. d. Cornélio, & J. R. Gaudêncio, Educação, docência e gestão. A pedagogia em debate (pp. 12-14). Minas Gerais: PUC Minas.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Pasquay, L., Nieuwenhoven, C. V., & Wouters, P. (2021). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso.
- Peralta, H., & Costa, F. A. (2007). *Competências e confiança dos professores no uso das TIC*. Síntese de um estudo internacional. Sísifo. Revista de Ciências da Educação(3), pp. 77-86.
- Percília, E. (2008). *O currículo e a aprendizagem*. Obtido de www.educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-curriculo-aprendizagem.htm
- Pereira, B. T. (2009). *O uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica da escola*. Brasil.
- Pereira, B. T., & Freitas, M. d. (2014). *O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterossi, H. G., & Meneses, J. G. (2005). *Revisitando o saber e o fazer docente*. São Paulo: Thomson Learning.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* (I. Braga, Trad.) Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Pimenta, S. G. (2012). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. Em S. G. Pimenta, & E. Ghedin, Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinto, M. J., Vieira, E. L., & Silva, M. C. (2012). *Educação contemporânea: um desafio para os educadores do século XXI*. Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas), 1-15.

- Pires, A. L. (2003). *Educação/Formação e Trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências*. Lisboa.
- Pires, A. L. (2003). *Educação/Formação e Trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências*. XIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (pp. 157-166). Lisboa: Uied.
- Pires, C. (2014). *O protagonismo do educador e o processo comunitário de educação*. Em L. Neumann, *Desafios da educação para os novos tempos* (pp. 39-50). Porto Alegre: Evangraf.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudo de caso em educação matemática*. Obtido em 2018, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20%28Estudo%20caso%29.pdf>.
- Pozo, J. I. (2004). *A sociedade de aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. Obtido de Revista Pátio. Ano III - Nº 31 - Educação ao longo da Vida: www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386
- Prado, A. F., Coutinho, J. B., Reis, O. P., & Villalba, O. A. (2013). *Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão*. Obtido de https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Fotelito.
- Rafael, E. L. (2004). *Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e género por professores de português em formação continuada*. (U. F. Grande, Ed.) *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 9-18. Obtido de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639380/6974>
- Ramos, S. I. (2013). *Motivação académica dos alunos do ensino superior*. www.psicologia.pt/oportal dos psicólogos, 1-15.
- Ramos, S. I. (2013). *Motivação académica dos alunos do ensino superior*. Coimbra: Portal dos psicólogos.
- Reis, C., Boavida, J., & Bento, V. (2009). *Escola: problemas e desafios*. Guarda: Instituto de Estudos Ibéricos.
- Ribeiro, I. d. (2010). *Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. doi:www.comum.rcaap.pt
- Rodríguez, G., Flores, J. G., & Jiménez, G. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Roldão, M. C. (2005). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 94-181.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Oficina Digital.
- Romão, J. E. (2005). *Dilemas e desafios da educação contemporânea: uma (re)leitura de Paulo Freire no cenário de Immanuel Wallerstein*. Revista Portuguesa de Educação, pp. 7-25.
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (Julho/Dezembro de 2010). *Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano da Universidade*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14(12), pp. 349-358.
- Rothberg, D. (2006). *Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral*. (U. d. Paulo, Ed.) Psicologia, 85-111. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a05.pdf>
- Sacristan, J. G., & Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto: ArtMed.
- Saldanha, A. D. (2008). *O dilema do professor: formar para que?* Lisboa: Edições Colibri.
- Salgueiro, S. I. (2014). *Perfil do Professpr Pedadógico do 1º CEB: um estudo de caso*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém .
- Sanches, M. F. (2006). *Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2(40), pp. 225-236.
- Santos, M. P. (2004). *Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas "sustentáveis": o lado carioca de uma pesquisa internacional*. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida, & L. C. Williams, Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Paulo: EdUSFCar.
- Santos, P. R. (2016). *"Cidadania Crítica" ou "Crítica da Cidadania"?: Um debate a partir das categorias de emancipação política e emancipação humana nos escritos do "jovem Marx"*. Emancipação(1), pp. 9-22. doi:<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>
- Savater, F. (2000). *Oração para a educação*. Paris: Éditions Payot.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Schon, D. (1998). *Formar professores como profissionais reflexivos*.
- Seabra, F. I. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas*

- Curriculares de Avaliação*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Silva, A. L., Simão, A. M., & Sá, I. (2004). *A auto-regulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos*. Revista InterMeio, 10(19), pp. 58-74.
- Silva, E. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: Realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba Editora.
- Silva, G. B. (2014). *O papel da motivação para a aprendizagem escolar*. Tese de Mestrado, Universidade Estadual da Paraíba.
- Silva, I. M. (2012). *A avaliação na formação contínua de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, I. M. (2014). *A avaliação do desempenho docente no contexto da escola pública brasileira: um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio*. Évora: Universidade de Évora.
- Silva, L. A., & Mercês, N. N. (2018). *Estudo de casos múltiplos aplicados na pesquisa enfermagem: relato de experiência*. Revista Brasileira de Enfermagem, pp. 1263-1267. Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672018000301194&script=sci_arttext&tlng=pt
- Silva, M., Cabrito, B., Fernandes, G. L., Lopes, M. C., Carneiro, M. d., & Ribeiro, M. E. (2015). *Pensar a educação*. Lisboa: Educa.
- Silva, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença*. Em T. T. Silva, *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Simão, A. M. (2002). *A aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, H. (2002). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sireci, S. (2007). *On Validity Theory and Test Validation*. Em *Educational Researcher* (pp. 477-481). Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Sirotoová, M. (2014). *Desenvolver um conjunto de competências para professores*. Trnava.
- Sobral, D. (2003). *Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação académica*. Psicologia, Teoria e Pesquisa, 1(19), 25-31.
- Sobrinho, R. C. (2009). *A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

- Souza, G. S., & Souza, M. P. (2015). *O erro no processo de construção da aprendizagem*. Campina Grande.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Streck, D. R. (2001). *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2012). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo - Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças da educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico através do uso de materiais didáticos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Torre, J. C. (1999). *Apresentação: a motivação para a aprendizagem*. Em J. A. Tapia, & E. C. Fita, *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz* (4ª ed., pp. 7-10). São Paulo: Loyola.
- Torre, S. d. (2007). *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Arte moderna.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2005). *A análise de conteúdo*. Em A. Silva, & J. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, M. d. (s.d.). *Ética da investigação*. 11, pp. 1-16. Obtido de <https://www.ceic.pt/documents/20727/57508/%C3%89tica+da+Investiga%C3%A7%C3%A3o/6b0bba31-029c-4d9a-b7ad-0e8a6dc2eebb>
- Vaz, A. d. (2019). *Avaliação do desempenho docente*. Évora: Universidade de Évora.
- Veiga, I., & Viana, E. (2014). *Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras*. Em I. V. Silva, *A Escola Mudou! Que mude a Formação de Professores* (3ª ed., pp. 20-45). Papyrus, São Paulo: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- Veríssimo, L. (2013). *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a escola: sucessos escolar, disciplina, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-91). Porto: Universidade Católica Portuguesa. CEDH & SAME.

- Vieira, E. S. (2016). *Comunidade de prática e trabalho docente: desafios e possibilidades*. Braga: Universidade de Minho - Tese de Doutoramento.
- Vieira, E. S. (2016). *Comunidade de prática e trabalho docente: desafios e possibilidades*. Braga: Instituto de Educação - Universidade de Minho.
- Villas, S. G. (2013). *A construção da aprendizagem a partir de erro. Pedagogia ao pé da letra*.
- Xavier, L. G. (2015). *Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI*. Macau: Instituto Superior de Macau.
- Zenhas, A. (2015). *Aprender com os erros*. Educare.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: CA: Academic Press.

APÊNDICES



Edição 2015-2018

Título da tese: **Desafios da educação contemporânea em Angola. Perceções de professores do ensino superior público.**

Inventário de questões

Objetivos:

1. Identificar, na perspetiva dos professores do ensino superior público angolano, os desafios que se colocam a sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea.
2. Analisar a função do professor nos dias atuais dentro do contexto educativo;
3. Identificar, na perspetiva dos professores do ensino superior público angolano, as lógicas de ação usadas para responder aos desafios que se colocam a sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea.

A investigação envolverá alguns professores de duas instituições do ensino superior público, respetivamente [REDACTED] serão selecionados professores com formação em ciências de educação, ciências pedagógicas e/ou ensino das ciências. A escolha destes professores deve-se ao facto de lecionarem em cursos de formação de professores dos diferentes níveis de educação e ensino de Angola (graus de bacharelato, licenciatura, mestrado), de gestores escolares e de outros profissionais da educação.

Com base na revisão de literatura consideram-se diversos indicadores da educação contemporânea que constituem as subcategorias a partir das quais foram construídas as questões. As respostas são apresentadas numa escala de concordância (Tipo Likert) em que 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Concordo, 4. Concordo totalmente.

Objetivos	Categorias	Subcategorias	Questões
Caracterizar os professores	Dados biográficos		<ul style="list-style-type: none">• Sexo• Idade• Grau académico• Área de Formação
	Dados profissionais		<ul style="list-style-type: none">• Instituição de Ensino• Anos de serviço• Função que exerce

			<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de pedagogia • Ensino Primário • Ensino pré-escolar • Disciplina(s) que leciona no(s) curso(s) que assinalou na questão anterior
identificar as percepções dos professores sobre os pressupostos da educação contemporânea	Desafios da educação contemporânea	Formação contínua e desenvolvimento profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinto necessidade de me atualizar constantemente. 2. Na minha instituição, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta aos desafios da educação contemporânea 3. Na minha instituição existe uma política global de incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional. 4. Sou encorajado/a a participar em atividades de desenvolvimento profissional. 5. A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor. 6. A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo. 7. A formação contínua deve ter carácter obrigatório. 8. A formação contínua é um dever de todos os docentes. 9. A formação contínua promove a cooperação entre os professores. 10. A formação contínua é importante para a progressão na carreira.
		Motivação	<ol style="list-style-type: none"> 11. A motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem. 12. O professor tem responsabilidade na (des)motivação dos estudantes. 13. A motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula. 14. A motivação promove o gosto pelo ensino e a aprendizagem.
		Competências científico pedagógicas	<ol style="list-style-type: none"> 15. O mais importante é capacitar os estudantes para os conteúdos a ensinar. 16. O mais importante é capacitar os estudantes para as metodologias de ensino. 17. O mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem.

			<p>18. O mais importante é capacitar os estudantes para a diversidade de estratégias e instrumentos de a avaliação.</p> <p>19. O mais importante é os estudantes desenvolverem competências de trabalho autónomo e colaborativo.</p> <p>20. O mais importante é capacitar os estudantes para aprenderem com os “erros”.</p>
		Tecnologias	<p>21. As TIC têm contribuído para melhorar o ensino.</p> <p>22. As TIC têm ajudado os alunos a aprenderem melhor.</p> <p>23. As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI.</p> <p>24. As TIC trouxeram inovações às práticas pedagógicas dos professores.</p> <p>25. A utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Saberes integradores	<p>26. Os saberes integradores (SI) melhoram a compreensão do mundo.</p> <p>27. Os SI promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas.</p> <p>28. A abordagem de saberes integradores é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Educação para a inclusão social	<p>29. A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</p> <p>30. A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais.</p> <p>31. A educação para a inclusão social contribui para a equidade e justiça social.</p> <p>32. A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Educação para a cidadania	<p>33. A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela.</p> <p>34. A educação para a cidadania capacita os estudantes para uma prática profissional regida por uma educação democrática e de valores.</p> <p>35. A educação para a cidadania é uma condição indispensável para a criação de uma cultura democrática para a consolidação do estado democrático e de direito.</p>

			36. A educação para a cidadania é uma prioridade na formação de professores.
		Parceria com a família	37. A parceria com a família promove o sucesso escolar. 38. Os professores devem ser promotores de interações entre a escola e a família. 39. A parceria escola-família é uma prioridade na formação de professores.
		Preparação para o processo produtivo e para a vida	40. O mais importante é capacitar os estudantes profissionalmente. 41. O mais importante é desenvolver os estudantes enquanto pessoas. 42. O mais importante é capacitar os estudantes para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.
Identificar as lógicas de ação usadas pelos professores para atender aos pressupostos da educação contemporânea	Lógicas de ação	Formação contínua a desenvolvimento profissional	43. Tenho feito formação contínua por iniciativa própria 44. Tenho feito formação contínua, promovida pela instituição onde leciono. 45. A formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional. 46. A formação contínua tem possibilitado o trabalho cooperativo entre os professores. 47. A formação contínua tem-me preparado para os desafios da educação contemporânea.
		Motivação	48. Utilizo estratégias que promovem a motivação dos estudantes 49. Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes. 50. Crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens. 51. Crio situações para os alunos refletirem “na” e “sobre” a sua ação.
		Competências científico-pedagógicas	52. Coloco a prioridade nos conteúdos a lecionar. 53. Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos. 54. Utilizo metodologias de ensino diversificadas. 55. Utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.

			<p>56. Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e de trabalho autônomo</p> <p>57. Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo.</p> <p>58. Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”.</p>
		Tecnologias	<p>59. Uso as TIC para melhorar o ensino.</p> <p>60. Nas minhas aulas os alunos usam as TIC para apoiar as aprendizagens.</p> <p>61. A utilização das TIC modificou as minhas aulas, relativamente à forma como trabalhava anteriormente.</p>
		Saberes integradores	<p>62. Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores.</p> <p>63. Nas minhas aulas os alunos trabalham em projetos.</p> <p>64. Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas.</p>
		Educação para a inclusão social	<p>65. Nas minhas aulas promovo a adaptação a ambientes multiculturais, e a valorização dos diferentes saberes.</p> <p>66. Crio ambientes de aprendizagem promotores de inclusão e de equidade.</p>
		Educação para a cidadania	<p>67. A minha prática é regida por uma educação democrática e de valores.</p> <p>68. Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável.</p> <p>69. Promovo atividades para o desenvolvimento de competências de análise crítica e reflexiva sobre situações do quotidiano.</p> <p>70. Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.</p>
		Parceria com a família	<p>71. Abordo com os estudantes formas de envolver as famílias em atividades de aprendizagem.</p>
		Preparação para o processo produtivo e para a vida	<p>72. Nas minhas aulas preparo os estudantes para o processo produtivo e a aprendizagem permanente.</p> <p>73. Promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária.</p> <p>74. Preparo os estudantes para o saber ser e o saber estar.</p>



DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Edição 2015-2019

Caro(a) Docente

Este questionário é parte do trabalho de investigação que estou desenvolvendo em Portugal no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Évora.

Solicito a sua colaboração respondendo **a todas as perguntas que se seguem**. Garantimos que será preservado o sigilo e o anonimato de toda informação fornecida. Sua amabilidade em colaborar é de fundamental importância para que os objetivos sejam alcançados.

Agradecemos antecipadamente a sua participação e colocamo-nos à inteira disposição para lhe prestar quaisquer esclarecimentos que julgue necessários acerca do presente estudo.

1. Dados biográficos/situação profissional

1.1 – Secção A: Caracterização individual dos inquiridos

Sexo: masculino Feminino

Idade: Menos de 30 anos dos 31-40 dos 41-50 Mais de 50

Grau académico: Licenciado Mestre Doutor Pós-Doutor

Área de Formação:

Ciências de Educação

Ciências Pedagógicas

Ensino das Ciências

Outra área de formação Qual: _____

Instituição de Ensino: _____

Anos de Serviço: _____

Função que exerce: _____

Curso em que leciona: _____

Desafios da educação contemporânea

2. Assinale com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item referente a formação contínua e desenvolvimento profissional. *Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha*

N.º		Discordo totalmente	Discordo	Concordo totalmente	Concordo	Não sei ou Não se aplica
	Sobre a Formação contínua e desenvolvimento profissional					
1	Sinto necessidade de me atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para a atividade docente.					
2	Preocupo-me com o meu desempenho profissional no sentido de dar resposta aos desafios da educação contemporânea.					
3	As formações sobre desenvolvimento profissional que participo ajudam a melhorar as minhas estratégias de trabalho docente.					
4	A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor.					
5	A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo.					
6	A formação contínua deve ter carácter obrigatório.					
7	A formação contínua é um dever de todos os agentes da educação.					
8	A formação contínua é um direito de todos os agentes da educação.					
9	A formação contínua promove a cooperação entre os professores.					
10	A formação contínua é importante para a progressão na carreira.					
	Sobre a Motivação					
11	A motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem.					
12	O professor tem responsabilidade na motivação dos estudantes					
13	A motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula.					
14	A motivação promove o gosto pelo ensino e a aprendizagem.					
	Acerca da Competência científica e pedagógica					
15	O mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares.					
16	O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino.					
17	O mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem.					
18	O mais importante é capacitar os estudantes para a diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação.					
19	O mais importante é os estudantes desenvolverem competências de trabalho autónomo e colaborativo.					
20	O mais importante é capacitar os estudantes para aprenderem com os “erros”.					
	Sobre as Tecnologias					
21	As TIC contribuem para melhorar o ensino.					
22	As TIC ajudam os alunos a aprenderem melhor					

23	As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI.					
24	As TIC trouxeram inovações às práticas pedagógicas dos professores.					
25	A utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores.					
N.º		Discordo totalmente	Discordo	Concordo totalmente	Concordo	Não sei ou Não se aplica
Sobre os Saberes integradores						
26	Os saberes integradores (SI) melhoram a compreensão do mundo.					
27	Os saberes integradores promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas.					
28	A abordagem de saberes integradores é uma prioridade na formação de professores.					
Sobre a Educação para a inclusão social						
29	A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.					
30	A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais.					
31	A educação para a inclusão social contribui para a equidade e justiça social.					
32	A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores.					
Sobre a Educação para a cidadania						
33	A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela.					
34	A educação para a cidadania capacita os estudantes para uma prática profissional regida por uma educação democrática e de valores.					
35	A educação para a cidadania é uma condição indispensável para a criação de uma cultura democrática para a consolidação do estado democrático e de direito.					
36	A educação para a cidadania é uma prioridade na formação de professores					
Sobre a Parceria com a família						
37	A parceria com a família promove o sucesso escolar.					
38	Os professores devem ser promotores de interações entre a escola e a família.					
39	A parceria escola-família é uma prioridade na formação de professores.					
Preparação para o processo produtivo e para a vida						
40	O mais importante é capacitar os estudantes profissionalmente.					
41	O mais importante é desenvolver os estudantes enquanto pessoas.					
42	O mais importante é capacitar os estudantes para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.					

Lógicas de ação usadas na educação contemporânea

3. Assinale com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item referente a formação contínua e desenvolvimento profissional. *Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha*

N.º		Discordo totalmente	Discordo	Concordo totalmente	Concordo	Não sei ou Não se aplica
	Sobre a Formação contínua e desenvolvimento profissional					
43	Tenho feito formação contínua por iniciativa própria.					
44	Tenho feito formação contínua, promovida pela instituição onde leciono.					
45	A formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional.					
46	A formação contínua tem possibilitado o trabalho cooperativo entre os professores.					
47	A formação contínua tem-me preparado para os desafios da educação contemporânea.					
	Sobre a Motivação					
48	Utilizo estratégias que promovem a motivação dos estudantes					
49	Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes.					
50	Crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens.					
51	Crio situações para os alunos refletirem “na” e “sobre” a sua ação.					
	Competências científico – pedagógicas					
52	Coloco a prioridade nos conteúdos a lecionar.					
53	Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos.					
54	Utilizo metodologias de ensino diversificadas.					
55	Utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.					
56	Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e de trabalho autónomo					
57	Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo.					
58	Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”.					
	Sobre as Tecnologias					
59	Uso as TIC para melhorar o ensino.					
60	Nas minhas aulas os alunos usam as TIC para apoiar as aprendizagens.					
61	A utilização das TIC modificou as minhas aulas, relativamente à forma como trabalhava anteriormente.					
	Sobre os Saberes integradores					
62	Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores.					
63	Nas minhas aulas os alunos trabalham em projetos.					
64	Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas.					

N.º		Discordo totalmente	Discordo	Concordo totalmente	Concordo	Não sei ou Não se aplica
	Sobre a Educação para a inclusão social					
65	Nas minhas aulas promovo a adaptação a ambientes multiculturais, e a valorização dos diferentes saberes.					
66	Crio ambientes de aprendizagem promotores de inclusão e de equidade.					
	Sobre a Educação para a cidadania					
67	A minha prática é regida por uma educação democrática e de valores.					
68	Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável.					
69	Promovo atividades para o desenvolvimento de competências de análise crítica e reflexiva sobre situações do quotidiano.					
70	Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.					
	Sobre a Parceria com a família					
71	Abordo com os estudantes formas de envolver as famílias em atividades de aprendizagem.					
	Sobre a Preparação para o processo produtivo e para a vida					
72	Nas minhas aulas preparo os estudantes para o processo produtivo e a aprendizagem permanente.					
73	Promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária.					
74	Preparo os estudantes para os quatro pilares da educação: “saber ser, saber conhecer, saber estar e saberes viver com os outros”.					

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1. Na sua opinião, as questões estão enunciadas com **clareza**? _____.

1.1. Se respondeu não, por favor refira o n.º das questões que não considera claras.
_____.

2. Qual a sua opinião sobre a **apresentação** do questionário. _____
_____.

3. Qual a sua opinião sobre a **dimensão** do questionário. _____
_____.

4. Quanto tempo demorou a responder ao questionário? _____ min.

5. Se tiver alguma sugestão por favor _____
_____.

**AO EXMO SENHOR DIRECTOR
GERAL DO** [REDACTED]

Assunto: Solicitação de realização de investigação

Respeitosos cumprimentos

Ricardo Cauica Ferreira, Mestre em Ensino das Ciências, opção Química inscrito no Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora – Portugal, vem através desta solicitar a V. Ex^a. autorização para realização de estudos empíricos referentes à temática “**Desafios da Educação Contemporânea: Percepções de Professores de Ensino Superior Público de Angola**” nesta instituição de ensino superior, tendo para o efeito, eleito a sua população docente para a realização da investigação.

Pelo facto, solicitamos respeitosamente os seguintes dados referente ao ano académico [REDACTED] que servirão para caracterização da instituição, respectivamente: total do número de docentes da instituição por sexo, número total dos alunos, cursos que ministra (Licenciatura e Mestrado).

As actividades programadas no âmbito do cumprimento do doutoramento realizar-se-ão no período que se estende entre [REDACTED], em que aos professores afectos lhes será entregue um questionário para levantamento da informação.

Desde já, garante-se o acesso a obra de tese após a sua conclusão.

Em Anexo, o questionário de inquérito.

Cientes da vossa colaboração, tenham-nos com a mais elevada estima e consideração.

Lubango, 01 de [REDACTED]. –

O solicitante

Ricardo Cauica Ferreira

AO DIGNO DECANO DA [REDACTED]

DUNDO

Assunto: Solicitação de realização de investigação

Respeitosos cumprimentos

Ricardo Cauica Ferreira, Mestre em Ensino das Ciências, opção Química inscrito no Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora – Portugal, vem através desta solicitar a V. Ex^a. autorização para realização de estudos empíricos referentes à temática “**Desafios da Educação Contemporânea: Percepções de Professores de Ensino Superior Público de Angola**” nesta instituição de ensino superior, tendo para o efeito, eleito a sua população docente para a realização da investigação.

Pelo facto, solicitamos respeitosamente os seguintes dados referente ao ano académico [REDACTED] que servirão para caracterização da instituição, respectivamente: total do número de docentes da instituição por sexo, número total dos alunos, cursos que ministra (Licenciatura e Mestrado).

As actividades programadas no âmbito do cumprimento do doutoramento realizar-se-ão no período que se estende entre [REDACTED], em que aos professores afectos lhes será entregue um questionário para levantamento da informação.

Desde já, garante-se o acesso a obra de tese após a sua conclusão.

Em Anexo, o questionário de inquérito.

Cientes da vossa colaboração, tenham-nos com a mais elevada estima e consideração.

Dundo, 01 de [REDACTED]. –

O solicitante

Ricardo Cauica Ferreira



Edição 2015-2019

Título da tese: **Desafios da educação contemporânea em Angola. Perceções de professores do ensino superior público.**

Inventário de questões

Objetivos:

1. Identificar, na perspetiva dos professores do ensino superior público angolano, os desafios que se colocam a sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea.
2. Identificar, na perspetiva dos professores do ensino superior público angolano, as lógicas de ação usadas para responder aos desafios que se colocam a sua ação educativa para atender aos pressupostos da educação contemporânea.

A investigação envolverá alguns professores de duas instituições do ensino superior público, respetivamente a [REDACTED], serão selecionados professores com formação em ciências de educação, ciências pedagógicas e/ou ensino das ciências. A escolha destes professores deve-se ao facto de lecionarem em cursos de formação de professores dos diferentes níveis de educação e ensino de Angola (graus de bacharelato, licenciatura, mestrado), de gestores escolares e de outros profissionais da educação.

Com base na revisão de literatura consideram-se diversos indicadores que constituem as subcategorias a partir das quais foram construídas as questões sobre o tema. As respostas são apresentadas numa escala de concordância (Tipo Likert) em que 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Concordo, 4. Concordo totalmente.

Objetivos	Categorias	Subcategorias	Questões
Caracterizar os professores	Dados biográficos		<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade • Grau académico • Área de Formação
	Dados profissionais		<ul style="list-style-type: none"> • Instituição de Ensino • Anos de serviço • Função que exerce • Curso em que leciona:

Identificar as percepções dos professores sobre os pressupostos da educação contemporânea	Desafios da educação contemporânea	Formação contínua e desenvolvimento profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinto necessidade de me atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para atividade docente. 2. Preocupo-me com o meu desempenho profissional no sentido de dar resposta aos desafios da educação contemporânea. 3. As formações sobre desenvolvimento profissional que participo ajudam a melhorar as minhas estratégias de trabalho docente. 4. A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor. 5. A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo. 6. A formação contínua deve ter carácter obrigatório. 7. A formação contínua é um dever de todos os agentes da educação. 8. A formação contínua é um direito de todos os agentes da educação. 9. A formação contínua promove a cooperação entre os professores. 10. A formação contínua é importante para a progressão na carreira.
		Motivação	<ol style="list-style-type: none"> 11. A motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem. 12. O professor tem responsabilidade na motivação dos estudantes. 13. A motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula. 14. A motivação promove o gosto pelo ensino e a aprendizagem.
		Competências científico pedagógicas	<ol style="list-style-type: none"> 15. O mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares. 16. O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino. 17. O mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem. 18. O mais importante é capacitar os estudantes para a diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação. 19. O mais importante é os estudantes desenvolverem competências de trabalho autónomo e colaborativo.

			20. O mais importante é capacitar os estudantes para aprenderem com os “erros”.
		Tecnologias	<p>21. As TIC contribuem para melhorar o ensino.</p> <p>22. As TIC ajudam os alunos a aprenderem melhor.</p> <p>23. As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI.</p> <p>24. As TIC trouxeram inovações às práticas pedagógicas dos professores.</p> <p>25. A utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Saberes integradores	<p>26. Os saberes integradores (SI) melhoram a compreensão do mundo.</p> <p>27. Os SI promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas.</p> <p>28. A abordagem de saberes integradores é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Educação para a inclusão social	<p>29. A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</p> <p>30. A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais.</p> <p>31. A educação para a inclusão social contribui para a equidade e justiça social.</p> <p>32. A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Educação para a cidadania	<p>33. A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela.</p> <p>34. A educação para a cidadania capacita os estudantes para uma prática profissional regida por uma educação democrática e de valores.</p> <p>35. A educação para a cidadania é uma condição indispensável para a criação de uma cultura democrática para a consolidação do estado democrático e de direito.</p> <p>36. A educação para a cidadania é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Parceria com a família	37. A parceria com a família promove o sucesso escolar.

			<p>38. Os professores devem ser promotores de interações entre a escola e a família.</p> <p>39. A parceria escola-família é uma prioridade na formação de professores.</p>
		Preparação para o processo produtivo e para a vida	<p>40. O mais importante é capacitar os estudantes profissionalmente.</p> <p>41. O mais importante é desenvolver os estudantes enquanto pessoas.</p> <p>42. O mais importante é capacitar os estudantes para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.</p>
Identificar as lógicas de ação usadas pelos professores para atender aos pressupostos da educação contemporânea	Lógicas de ação	Formação contínua a desenvolvimento profissional	<p>43. Tenho feito formação contínua por iniciativa própria.</p> <p>44. Tenho feito formação contínua, promovida pela instituição onde leciono.</p> <p>45. A formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional.</p> <p>46. A formação contínua tem possibilitado o trabalho cooperativo entre os professores.</p> <p>47. A formação contínua tem-me preparado para os desafios da educação contemporânea.</p>
		Motivação	<p>48. Utilizo estratégias que promovem a motivação dos estudantes</p> <p>49. Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes.</p> <p>50. Crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens.</p> <p>51. Crio situações para os alunos refletirem “na” e “sobre” a sua ação.</p>
		Competências científico-pedagógicas	<p>52. Coloco a prioridade nos conteúdos a lecionar.</p> <p>53. Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos.</p> <p>54. Utilizo metodologias de ensino diversificadas.</p> <p>55. Utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.</p> <p>56. Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e de trabalho autónomo</p> <p>57. Promovo atividades para os estudantes desenvolverem</p>

			competências de trabalho colaborativo. 58. Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”.
		Tecnologias	59. Uso as TIC para melhorar o ensino. 60. Nas minhas aulas os alunos usam as TIC para apoiar as aprendizagens. 61. A utilização das TIC modificou as minhas aulas, relativamente à forma como trabalhava anteriormente.
		Saberes integradores	62. Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores. 63. Nas minhas aulas os alunos trabalham em projetos. 64. Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas.
		Educação para a inclusão social	65. Nas minhas aulas promovo a adaptação a ambientes multiétnica, e a valorização dos diferentes saberes. 66. Crio ambientes de aprendizagem promotores de inclusão e de equidade.
		Educação para a cidadania	67. A minha prática é regida por uma educação democrática e de valores. 68. Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável. 69. Promovo atividades para o desenvolvimento de competências de análise crítica e reflexiva sobre situações do quotidiano. 70. Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.
		Parceria com a família	71. Abordo com os estudantes formas de envolver as famílias em atividades de aprendizagem.
		Preparação para o processo produtivo e para a vida	72. Nas minhas aulas preparo os estudantes para o processo produtivo e a aprendizagem permanente. 73. Promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária. 74. Preparo os estudantes para os quatro pilares de educação para a vida “saber ser, saber conhecer, saber estar e saberes viver com os outros”.



DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Edição 2015-2019

Caro(a) Docente

Este questionário é parte do trabalho de investigação que estou desenvolvendo em Portugal no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Évora, cuja tese se intitula **Desafios da Educação Contemporânea em Angola: Perceções de Professores do Ensino Superior Público**.

Solicito a sua colaboração respondendo **a todas as perguntas que se seguem**. Garantimos que será preservado o sigilo e o anonimato de toda informação fornecida. Sua amabilidade em colaborar é de fundamental importância para que os objetivos sejam alcançados.

Agradecemos antecipadamente a sua participação e colocamo-nos à inteira disposição para lhe prestar quaisquer esclarecimentos que julgue necessários acerca do presente estudo.

a. Dados biográficos/situação profissional

1.2 – Secção A: Caracterização individual dos inquiridos

Sexo: masculino Feminino

Idade: Menos de 30 anos dos 31-40 dos 41-50 Mais de 50

Grau académico: Licenciado Mestre Doutor Pós-Doutor

Área de Formação:

Ciências de Educação

Ciências Pedagógicas

Ensino das Ciências

Outra área de formação

Qual: _____

Instituição de Ensino: _____

Anos de Serviço: _____

Função que exerce: _____

Curso em que leciona: _____

Desafios da educação contemporânea

b) Assinale com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item referente a formação contínua e desenvolvimento profissional. *Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha*

N.º		Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou Não se aplica	Concordo	Concordo Plenamente
Sobre a Formação contínua e desenvolvimento profissional						
1	Sinto necessidade de me atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para a atividade docente.					
2	Preocupo-me com o meu desempenho profissional no sentido de dar resposta aos desafios da educação contemporânea.					
3	As formações sobre desenvolvimento profissional que participo ajudam a melhorar as minhas estratégias de trabalho docente.					
4	A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor.					
5	A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo.					
6	A formação contínua deve ter carácter obrigatório.					
7	A formação contínua é um dever de todos os agentes da educação.					
8	A formação contínua é um direito de todos os agentes da educação.					
9	A formação contínua promove a cooperação entre os professores.					
10	A formação contínua é importante para a progressão na carreira.					
Sobre a Motivação						
11	A motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem.					
12	O professor tem responsabilidade na motivação dos estudantes					
13	A motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula.					
14	A motivação promove o gosto pelo ensino e a aprendizagem.					
Acerca da Competência científica e pedagógica						
15	O mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares.					
16	O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino.					
17	O mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem.					
18	O mais importante é capacitar os estudantes para a diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação.					
19	O mais importante é os estudantes desenvolverem competências de trabalho autónomo e colaborativo.					
20	O mais importante é capacitar os estudantes para aprenderem com os “erros”.					
Sobre as Tecnologias						
21	As TIC contribuem para melhorar o ensino.					
22	As TIC ajudam os alunos a aprenderem melhor					

23	As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI.					
24	As TIC trouxeram inovações às práticas pedagógicas dos professores.					
25	A utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores.					
N.º		Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou Não se aplica	Concordo	Concordo totalmente
Sobre os Saberes integradores						
26	Os saberes integradores (SI) melhoram a compreensão do mundo.					
27	Os saberes integradores promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas.					
28	A abordagem de saberes integradores é uma prioridade na formação de professores.					
Sobre a Educação para a inclusão social						
29	A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.					
30	A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais.					
31	A educação para a inclusão social contribui para a equidade e justiça social.					
32	A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores.					
Sobre a Educação para a cidadania						
33	A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela.					
34	A educação para a cidadania capacita os estudantes para uma prática profissional regida por uma educação democrática e de valores.					
35	A educação para a cidadania é uma condição indispensável para a criação de uma cultura democrática para a consolidação do estado democrático e de direito.					
36	A educação para a cidadania é uma prioridade na formação de professores					
Sobre a Parceria com a família						
37	A parceria com a família promove o sucesso escolar.					
38	Os professores devem ser promotores de interações entre a escola e a família.					
39	A parceria escola-família é uma prioridade na formação de professores.					
Preparação para o processo produtivo e para a vida						
40	O mais importante é capacitar os estudantes profissionalmente.					
41	O mais importante é desenvolver os estudantes enquanto pessoas.					
42	O mais importante é capacitar os estudantes para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.					

Lógicas de ação usadas na educação contemporânea

c) Assinale com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item referente a formação contínua e desenvolvimento profissional. **Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha**

N.º		Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou Não se aplica	Concordo	Concordo totalmente
	Sobre a Formação contínua e desenvolvimento profissional					
43	Tenho feito formação contínua por iniciativa própria.					
44	Tenho feito formação contínua, promovida pela instituição onde leciono.					
45	A formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional.					
46	A formação contínua tem possibilitado o trabalho cooperativo entre os professores.					
47	A formação contínua tem-me preparado para os desafios da educação contemporânea.					
	Sobre a Motivação					
48	Utilizo estratégias que promovem a motivação dos estudantes					
49	Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes.					
50	Crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens.					
51	Crio situações para os alunos refletirem “na” e “sobre” a sua ação.					
	Competências científico – pedagógicas					
52	Coloco a prioridade nos conteúdos a lecionar.					
53	Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos.					
54	Utilizo metodologias de ensino diversificadas.					
55	Utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.					
56	Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e de trabalho autónomo					
57	Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo.					
58	Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”.					
	Sobre as Tecnologias					
59	Uso as TIC para melhorar o ensino.					
60	Nas minhas aulas os alunos usam as TIC para apoiar as aprendizagens.					
61	A utilização das TIC modificou as minhas aulas, relativamente à forma como trabalhava anteriormente.					
	Sobre os Saberes integradores					
62	Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores.					
63	Nas minhas aulas os alunos trabalham em projetos.					
64	Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas.					

N.º		Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou Não se aplica	Concordo	Concordo totalmente
	Sobre a Educação para a inclusão social					
65	Nas minhas aulas promovo a adaptação a diversidade multiétnica e a valorização dos diferentes saberes.					
66	Crio ambientes de aprendizagem promotores de inclusão e de equidade.					
	Sobre a Educação para a cidadania					
67	A minha prática é regida por uma educação democrática e de valores.					
68	Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável.					
69	Promovo atividades para o desenvolvimento de competências de análise crítica e reflexiva sobre situações do quotidiano.					
70	Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.					
	Sobre a Parceria com a família					
71	Abordo com os estudantes formas de envolver as famílias em atividades de aprendizagem.					
	Sobre a Preparação para o processo produtivo e para a vida					
72	Nas minhas aulas preparo os estudantes para o processo produtivo e a aprendizagem permanente.					
73	Promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária.					
74	Preparo os estudantes para os quatro pilares da educação: “saber ser, saber conhecer, saber estar e saberes viver com os outros”.					

Obrigado pela sua colaboração.

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Edição 2015-2019

Caro(a) Docente

Este questionário é parte do trabalho de investigação que estou desenvolvendo em Portugal no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Évora, cuja tese se intitula **Desafios da Educação Contemporânea em Angola: Percepções de Professores do Ensino Superior Público**.

Solicito a sua colaboração respondendo a **todas as perguntas que se seguem**. Garantimos que será preservado o sigilo e o anonimato de toda informação fornecida. Sua amabilidade em colaborar é de fundamental importância para que os objetivos sejam alcançados.

Agradecemos antecipadamente a sua participação e colocamo-nos à inteira disposição para lhe prestar quaisquer esclarecimentos que julgue necessários acerca do presente estudo.

a. Dados biográficos/situação profissional

1.3 – Secção A: Caracterização individual dos inquiridos

Sexo: masculino Feminino

Idade: Menos de 30 anos dos 31-40 dos 41-50 Mais de 50

Grau académico: Licenciado Mestre Doutor Pós-Doutor

Área de Formação:

Ciências de Educação

Ciências Pedagógicas

Ensino das Ciências

Outra área de formação

Qual: _____

Instituição de Ensino: _____

Anos de Serviço: _____

Função que exerce: _____

Curso em que leciona: _____

Desafios da educação contemporânea

d) Assinale com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item referente a formação contínua e desenvolvimento profissional. **Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha**

		Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou Não se aplica	Concordo	Concordo Plenamente
I	5-A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do sistema educativo.					
	9-A formação contínua promove a cooperação entre os professores.					
	27-Os saberes integradores promovem a valorização dos diferentes saberes e culturas.					
	32-A educação para a inclusão social é uma prioridade na formação de professores.					
II	7-A formação contínua é um dever de todos os agentes da educação.					
	13-A motivação dos estudantes depende do interesse que têm pelos assuntos abordados na aula.					
	26-Os saberes integradores (SI) melhoram a compreensão do mundo.					
	30-A educação para a inclusão social previne os preconceitos e as discriminações étnicas, sociais e sexuais.					
III	11-A motivação dos estudantes é determinante para a aprendizagem.					
	17-O mais importante é capacitar os estudantes para a autorregulação da aprendizagem.					
	25-A utilização das TIC é uma prioridade na formação de professores.					
	33-A educação para a cidadania previne os conflitos e a violência na escola e fora dela.					
IV	1-Sinto necessidade de me atualizar constantemente em relação aos saberes e competências necessárias para a atividade docente.					
	4-A formação contínua deve ir ao encontro das necessidades do professor.					
	29-A educação para a inclusão social desenvolve o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.					
V	15-O mais importante é ensinar os conteúdos disciplinares.					
	16-O mais importante é capacitar os estudantes com metodologias de ensino.					
VI	21-As TIC contribuem para melhorar o ensino.					
	31-A educação para a inclusão social contribui para a equidade e justiça social.					
VII	22-As TIC ajudam os alunos a aprenderem melhor					
	23-As TIC são essenciais para os alunos aprenderem a viver no século XXI.					

Lógicas de ação usadas na educação contemporânea

e) Assinale com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item referente a formação contínua e desenvolvimento profissional. **Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha**

N.º	Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não sei ou Não se aplica	Concordo	Concordo totalmente
I	56-Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências e hábitos de estudo e de trabalho autónomo					
	67-A minha prática é regida por uma educação democrática e de valores.					
	68-Tenho em conta a necessidade de capacitar os estudantes como pessoas para uma cidadania ativa e responsável.					
II	51-Crio situações para os alunos refletirem “na” e “sobre” a sua ação.					
	58-Incentivo os alunos a aprenderem com os “erros”.					
	62-Capacito os estudantes para trabalharem saberes integradores.					
III	50-Crio situações para transferência de conhecimentos para dar sentido às aprendizagens.					
	53-Coloco a prioridade nas aprendizagens dos alunos.					
	57-Promovo atividades para os estudantes desenvolverem competências de trabalho colaborativo.					
IV	49-Abordo temas relacionados com as experiências e vivências dos estudantes.					
	73-Promovo atividades que preparem o estudante para a vida comunitária.					
	74-Preparo os estudantes para os quatro pilares da ed: “saber ser, saber conhecer, saber estar e saberes viver com os outros”.					
V	43-Tenho feito formação contínua por iniciativa própria.					
	45-A formação contínua trouxe mudanças na minha prática pedagógica e houve melhorias no meu desempenho profissional.					
	55-Utilizo diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.					
VI	64-Nas minhas aulas os alunos resolvem problemas que mobilizam saberes de diferentes áreas.					
	70-Promovo o envolvimento em projetos de iniciativa local, nacional e internacional.					