

Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre

DESAFIOS E NOVOS DILEMAS DAS ESCOLAS E DA FORMAÇÃO DOS SEUS PROFISSIONAIS

PERIODICIDADE: 2 VEZES POR ANO

N.º 46 DEZEMBRO 2023

a

Ficha Técnica

Título: Aprender

Tema Central: Desafios e novos dilemas das escolas e da formação dos seus profissionais

N.º 46 (dezembro de 2023)

Periodicidade: publicada duas vezes por ano

Registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o nº 127705

ISSN eletrónico: 2184-5255

Diretora: Amélia Marchão

Diretora Adjunta: Maria José D. Martins

Conselho Editorial: Adriana Guimarães; Anne Studer; Gorete Dinis; Isabel Muñoz; Luís Henriques; Luís Pinheiro; Miguel Castro

Coordenadores do tema central: Fernando Rebola, Luísa Carvalho, Carlos Teixeira

Revisão ortográfica: Luís Henriques (Coordenação); Luís Miguel Cardoso; Maria Filomena Barradas; Teresa Oliveira

Colaboram neste Número: Abílio Lourenço; Ana Margarida Veiga Simão; Gleicimar F. Teixeira; João Roberto Ferreira; Joaquina Duarte; Maria José Gamboa; Nádia Salgado Pereira; Natália Kishida Danilevicius; Paula da Costa Ferreira; Pedro Amaro; Plauto S. Carvalho; Sabina Valente; Sabrina C. Miranda; Simone Aparecida de Jesus; Sofia Mateus Francisco

Ilustração da capa: Beatriz Almeida (Nota sobre a autora no final do nº 46)

Capa: Gabinete de Comunicação e Imagem - Politécnico de Portalegre

Composição, montagem e secretariado: Joaquim Marchão

Editor digital: Luís Pinheiro

Indexação da revista: Amélia Canhoto

Propriedade, Administração, Sede do Editor e da Redação:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre

Praça da República, nºs 23 e 25

7300-109 PORTALEGRE

NIPC: 600 028 348 (Politécnico de Portalegre)

Estatuto Editorial: [Ligação online](#)

Revista publicada em regime de Open Access através da OJS

Os artigos e os relatos de experiência que integram este número foram objeto de revisão por pares, conforme as Linhas gerais de publicação adotadas pela revista Aprender.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

A Direção não se compromete na publicação de todos os artigos recebidos.

Editorial	3
Formação de professores na perspectiva da aprendizagem significativa e das metodologias ativas Plauto S. Carvalho; Gleicimar F. Teixeira; Sabrina C. Miranda	5
Inteligência emocional como competência essencial na formação de professores Sabina Valente; Abílio Lourenço; Pedro Amaro	16
Literacia crítica, literatura e formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: educar para a construção de uma cidadania crítica Maria José Gamboa	32
A literatura no espaço da escola Simone Aparecida de Jesus; João Roberto Ferreira	46
O papel do descomprometimento moral dos professores face ao cyberbullying: desafios para a formação Paula da Costa Ferreira; Nádia Salgado Pereira; Sofia Mateus Francisco; Natália Kishida Danilevicius; Ana Margarida Veiga Simão	57
Educação inclusiva e a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018 Joaquina Duarte	73

Editorial

O último ano ficou marcado pela voz de descontentamento dos professores. Por outro lado, o conhecimento continua a evoluir a um ritmo constante, a transformação tecnológica é um facto, emergindo com uma série de potencialidades para as escolas e para os professores, mas também com um conjunto de desafios. Questões como o aumento de imigrantes e refugiados, no nosso país, têm-se feito acompanhar de novos desafios nos contextos educativos, no sentido de darem resposta a um público cada vez mais diversificado. Simultaneamente, assiste-se ao envelhecimento do corpo docente e à evidente falta de professores em alguns grupos de recrutamento e zonas do país, com consequentes desafios igualmente ao nível da formação inicial de professores.

Considerando estes e outros dilemas e desafios atuais que se projetam na organização das escolas e do seu funcionamento, bem como na identidade profissional e no trabalho dos docentes, considerou-se ser de todo o interesse e pertinência refletir em torno destas problemáticas, bem como em torno da própria formação de educadores e professores. Foi neste enquadramento que emergiu e foi lançado o tema central deste número da Revista Aprender: “Desafios e novos dilemas das escolas e da formação dos seus profissionais”. Os seis artigos que integram este número resultam de estudos e investigações em torno de práticas, processos, desafios e questões de vária ordem que surgem nos diversos contextos de educação e de formação de educadores e professores, plasmando dimensões da realidade portuguesa, mas também brasileira.

Os três primeiros artigos centram-se, de forma mais direta, na formação de professores sob diferentes olhares, áreas de conhecimento e realidades geográficas. No primeiro artigo, Simão de Carvalho, Gleicimar Teixeira e Sabrina Miranda apresentam o resultado de um estudo, partindo de análise documental e de revisão bibliográfica da literatura, com o intuito de contribuir para a reflexão acerca da relevância de se desenvolver formação contínua de professores assente na aprendizagem significativa e em metodologias ativas de ensino-aprendizagem. O artigo reveste-se de uma dimensão internacional na pesquisa bibliográfica levada a cabo, ainda que aponte também, de forma muito particular, para a formação contínua de professores no Brasil.

No artigo “Inteligência Emocional como Competência Essencial na Formação de Professores”, Sabina Valente, Abílio Lourenço e Pedro Amaro partilham o resultado de um estudo, desenvolvido junto de uma amostra constituída por 674 professores de escolas públicas portuguesas, que pretendeu investigar como a inteligência emocional influencia a exaustão emocional e a autoeficácia docente. Realça-se, entre outros aspetos, a importância de se incluir a educação emocional na formação inicial de professores pelas implicações que a inteligência emocional apresenta no bem-estar e atividade destes profissionais e realça-se que, não obstante esta constatação, estas competências tendem a não ser ainda integradas na referida formação.

Com foco na formação inicial de professores, mas desta feita ao nível da formação de futuros professores de 1.º ciclo do ensino básico, Maria José Gamboa apresenta, no terceiro artigo, o resultado de uma investigação, a partir de um estudo exploratório,

realizado no âmbito da formação de estudantes de mestrado profissionalizante, que assumiu como objetivo conhecer as perceções dos estudantes sobre a relevância de uma educação para a literacia crítica e respetivos modos pedagógicos de a construir, nos primeiros anos de escolarização formal. Os resultados apontam para a necessidade de se (re)pensar a formação inicial de professores em Portugal, em particular dos níveis iniciais de educação, considerando modelos de literacia potenciadores de uma pedagogia da literacia crítica.

O quarto artigo, da autoria de Simone Jesus e João Ferreira, apresenta uma pesquisa bibliográfica assente no papel da literatura no espaço escolar. O estudo pretendeu entender: como a literatura escolar é discutida por diferentes autores, a importância da língua e a relação entre o existente nas escolas de Educação Básica (na realidade brasileira) e o que poderia ser estudado, no que respeita à literatura, entendida como um direito humano. Evidencia-se que a literatura vai muito além da sua estrutura e deve ser entendida além de recurso a textos de “treinos de leitura” e pesquisa de informação, na medida em que, em si, coloca em movimento o pensamento e o conhecimento.

No artigo “O papel do descomprometimento moral dos professores face ao cyberbullying: Desafios para a formação”, Paula Ferreira, Nádia Pereira, Sofia Francisco, Natália Danilevicius e Ana Veiga Simão exploram os mecanismos de descomprometimento moral, a partir de discursos de 63 professores do 3.º ciclo do ensino básico no contexto português, em relação a situações de cyberbullying, e procuram compreender o seu papel no que respeita à forma como lidam com estas situações. Os resultados explicitam alguns dos principais mecanismos identificados e remetem para a necessidade de, por um lado, tomada de consciência para a sua utilização e, por outro, de se promoverem formações para professores centradas no papel do descomprometimento moral na forma como os professores lidam com situações de cyberbullying.

No último artigo, Joaquina Duarte centra-se na educação inclusiva e, mais concretamente, na implementação do Decreto-lei n.º 54/2018. Na investigação que deu origem ao artigo, a autora pretendeu perceber quais os constrangimentos que ainda existem nas escolas portuguesas, a este respeito, procedendo, para o efeito, à análise das interações, entre docentes, explanadas no grupo do *Facebook*: Espaço 54 – Grupo de Apoio à Educação Inclusiva. Os resultados permitiram inferir que a falta de formação e de recursos, assim como a cultura organizacional, se constituem como fraquezas na efetiva implementação de uma educação inclusiva.

Fica o convite à leitura, incentivando à reflexão em torno dos referidos desafios e dilemas das escolas portuguesas e brasileiras e da formação dos seus profissionais, a partir do olhar que os autores nos trazem nos artigos deste número da Revista Aprender.

Formação de professores na perspectiva da aprendizagem significativa e das metodologias ativas*

Teacher training from the perspective of meaningful learning and active methodologies

Plauto S. Carvalho
Gleicimar F. Teixeira
Sabrina C. Miranda

Resumo

A formação de professores é vista como uma prática essencial para o avanço da educação. Diante das contínuas transformações socioculturais e no cenário educacional torna-se imprescindível proporcionar aos professores recursos que os incentivem a ressignificar suas práticas pedagógicas. Neste contexto, este estudo tem por objetivo contribuir para a reflexão acerca da relevância de se desenvolver formação continuada de professores pautada na aprendizagem significativa e nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Realizou-se um estudo teórico por meio de análise documental e revisão bibliográfica da literatura. Os argumentos apresentados podem incitar a incorporação da perspectiva da aprendizagem significativa e das metodologias ativas nos processos formativos potencializando mudanças no fazer docente, bem como, refletir positivamente na qualidade do trabalho realizado em sala de aula.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; formação de professores; educação básica.

Página | 5

Abstract

Teacher training is seen as an essential practice for the advancement of education. In the face of ongoing socio-cultural transformations and changes in the educational landscape, it is essential to provide teachers with resources that encourage them to reframe their teaching practices. In this context, the aim of this study is to contribute to reflection on the relevance of developing continuing teacher training based on meaningful learning and active teaching-learning methodologies. A theoretical study was carried out using documentary analysis and a bibliographical review of the literature. The arguments presented can encourage the incorporation of the perspective of meaningful learning and active methodologies into training processes, enhancing changes that can reflect positively on the quality of the work carried out in the classroom.

Keywords: teaching; learning; teacher training; elementary education.



* Este artigo está redigido em português do Brasil, mantendo-se a grafia original submetida pelos seus autores.

1. Introdução

A formação de professores é considerada uma prática fundamental para a melhoria da educação. Diante das constantes mudanças socioculturais e no contexto educacional, os professores se veem desafiados a buscar alternativas que ofereçam ao fazer pedagógico novas possibilidades e atitudes, favorecendo mudanças em sua prática. Tais mudanças podem reverberar em melhorias do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. O cenário educacional atual exige uma mudança no comportamento dos professores. De acordo com Morán (2015), não faz mais sentido que os professores atuem apenas como transmissores de informações, dado o fácil acesso dos estudantes às informações digitais que são abundantes.

A transição para um modelo de educação ativo e significativo é fundamental atualmente. Ainda segundo Morán (2015), a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências (cognitivas, pessoais e sociais) que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. Portanto, é essencial que as instituições educacionais, em conjunto com os professores/educadores, promovam mudanças em seus métodos de ensino para preparar os estudantes para atuarem no mundo contemporâneo.

À luz desse contexto, o desafio contemporâneo consiste em encontrar modos de ensinar para que os aprendizes desenvolvam habilidades, competências e atitudes capazes de transformar a realidade de forma humanizada (Gemignani, 2012). Nessa perspectiva, a reflexão sobre a formação dos professores que atuam na Educação Básica, compreendendo a educação infantil (faixa etária de zero a cinco anos), o ensino fundamental (faixa etária de seis a 14 anos) e o ensino médio (faixa etária de 15 a 17 anos) se tornou um desafio a ser enfrentado, principalmente no Brasil. É necessário refletir e repensar as práticas educativas, inovar nas metodologias e atribuir significado ao conhecimento partilhado, bem como ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o contexto apresentado, este estudo tem por objetivo contribuir para a reflexão acerca da relevância em desenvolver a formação continuada de professores pautada na perspectiva da aprendizagem significativa, por meio das metodologias ativas, como possibilidade de ressignificação da prática docente.

2. Materiais e Métodos

Para o desenvolvimento deste estudo realizou-se uma pesquisa documental (Martins & Theophilo, 2009; Sá-Silva et al., 2009) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) aprovada por meio da Resolução CNE/CP N.º 1 de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020). Portanto, trata-se de um documento recente ainda em discussão no cenário educacional e em implementação pelas instituições.

Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica ressaltando as ideias de autores contemporâneos como Bacich, Imbernón, Moran, Moreira, Nóvoa, entre outros. Esses

autores discutem a formação continuada de professores, bem como, o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da aprendizagem significativa e/ou metodologias ativas. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Oliveira (2007), é o estudo e análise de documentos que tem por finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos e outros documentos, reconhecidamente de domínio científico, que se relacionem com a temática em pesquisa. A partir deste estudo/análise é possível traçar similaridades e dissimilaridades, e delinear cenários, atuais e futuros.

3. Resultados e Discussão

Tecendo relações

Romper com os modelos de ensino que simplesmente visam depositar informações e conhecimentos nos estudantes se trata de superar a predominância do modelo tradicional de ensino, isto é, buscar o desenvolvimento de uma intencionalidade pedagógica em oposição à educação bancária (Freire, 1996)¹. Para tanto, é preciso oferecer aos professores/educadores elementos que possam ressignificar sua prática em sala de aula.

Na formação continuada de professores, Nóvoa (1991) destaca a relevância de se adotar abordagens metodológicas que valorizem os professores como agentes ativos do processo, favorecendo diálogos, intercâmbios de conhecimentos e vivências entre os colegas. É importante consolidar espaços de formação colaborativa nos quais os professores possam assumir o papel de formador e de formando, com reflexão crítica da prática, atuando como agentes na implementação de políticas educacionais.

A formação continuada deve estar fundamentada em estratégias que potencializem a reflexão, conectando os conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática (Imbernón, 2010). A formação continuada deve ser ativa e participativa, reconhecendo os professores como indivíduos com experiências prévias, tanto positivas quanto desanimadoras, inseridos em um contexto escolar dinâmico.

Corroboramos Nóvoa (2002) que afirma que a formação deve ser entendida como um processo contínuo. Assim, independente do grau de titulação adquirido na carreira, o professor deve estar em constante estado de aprendizagem, na busca por novos conhecimentos que se estendem ao longo da vida profissional (Nóvoa, 2002). Segundo o autor, a formação não se refere ao simples acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas envolve uma permanente construção/reconstrução da identidade profissional.

Os professores devem buscar novas abordagens que os auxiliem a compreender o ato de aprender para, a partir desse entendimento, aprimorar o ato de ensinar (Freire, 1996; Coll, 2000; Mitre et al., 2008). Na perspectiva da aprendizagem significativa, a construção e retenção de conhecimentos são o produto de um complexo processo ativo, interativo e integrativo entre o material de ensino e os conhecimentos prévios do

¹ De acordo com Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2011), a educação bancária é aquela em que o processo educativo “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (p. 80). Nesta concepção “(...) a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (pp. 80-81). “Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 81).

aprendiz com a mediação do professor (Ausubel, 2000). Esse processo não é literal nem arbitrário, mas simbólico e significativo, pois o novo conhecimento ganha sentido para o aprendiz e os conhecimentos prévios se tornam mais diferenciados, elaborados e estáveis em termos de significados (Moreira, 1999, 2000, 2006).

A aprendizagem significativa é um processo que envolve a conexão seletiva do novo conteúdo com as ideias relevantes que já existem na estrutura cognitiva do aprendiz (conhecimentos prévios). Essa conexão permite que o novo conteúdo adquira significado a partir da interação com os conhecimentos prévios, e que esses significados sejam integrados à memória de longo prazo (retenção) (Ausubel, 2000). Nesse sentido, a aprendizagem significativa implica que o aprendiz construa seu conhecimento a partir do que já sabe (conhecimentos prévios), por meio da diferenciação progressiva de sua estrutura cognitiva e da reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças, e reorganizar o conhecimento (Moreira, 2010).

Neste contexto, segundo Moreira (2018), o ensino deve ser centrado no aprendiz, na aprendizagem ativa e significativa. Assim, as metodologias de ensino devem estar alinhadas a este propósito e devem também contemplar os processos de formação de professores. Santos Lemos e Lougon (2021) realizaram uma análise da teoria da aprendizagem significativa nas pesquisas sobre formação de professores, inicial e continuada, especialmente na área de ensino de ciências. Os autores constataram que há uma baixa frequência de estudos que discutem a formação de professores nesta perspectiva.

Portanto, ressaltamos uma perspectiva pedagógica ampliada que evidencie a importância da promoção de uma educação centrada no estudante, que valorize a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Neste sentido, as metodologias ativas podem oferecer abordagens didáticas que privilegiam tais aspectos.

Esta expectativa está presente na BNC - Formação Continuada que dispõe

(...) igualmente importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos. (Parecer CNE/CP Nº 1/2020, p. 7)

Em seu Art. 7.º, o documento salienta que:

[...] A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; **uso de metodologias ativas de aprendizagem**; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (Resolução CNE/CP Nº1, 2020, Art. 7º, p. 5, grifo nosso)

As metodologias ativas são estratégias didáticas que diversificam as formas de ensinar e aprender, estimulando a participação e o envolvimento dos aprendizes. Por meio de atividades como debates, estudos de caso, investigação/resolução de problemas e projetos, os estudantes se envolvem na construção do conhecimento. Na formação de professores, essas abordagens têm um potencial relevante para criar uma ambiência pedagógica que favoreça a autonomia dos sujeitos em sala de aula.

Existe uma diversidade de métodos que compreendem o uso de metodologias ativas nos processos formativos, o próprio documento da BNC - Formação Continuada destaca:

[...] entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; [...] (Parecer CNE/CP N° 1/2020, p. 5)

A pesquisa-ação pode ser utilizada como metodologia formativa ativa e contribuir para a formação continuada dos professores. Segundo Imbernón (2010), esse procedimento permite que os professores se orientem, corrijam, avaliem e tomem decisões sobre seus problemas. Além disso, estimula-os a se tornarem pesquisadores de si mesmos e a reconstruírem e transformarem sua prática. Portanto, a pesquisa-ação pode ser considerada uma metodologia ativa em si mesma. A caracterização destes processos e estratégias como “ativo” está relacionada com a aplicação de práticas pedagógicas que possibilitem o protagonismo do sujeito da formação e o coloca em uma postura corresponsável pela aprendizagem (Berbel, 2011; Valente et al., 2017).

Nóvoa (1992) reforça que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (p. 16). Para isso, é importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional, participando do processo como protagonistas.

É nessa perspectiva que os processos formativos precisam avançar em busca de uma nova cultura de formação e, quanto a isso, Imbernón (2010) ressalta que nessa nova cultura utiliza-se de estratégias em que “os professores são levados a assumirem a condição de sujeitos da formação, compartilhando suas experiências, seus significados, a se assumirem como corresponsáveis e protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional” (p. 78). Nóvoa (1992) defende que os processos formativos se fortalecem com a troca de experiências e o compartilhamento de saberes entre os participantes. Diante disso, as metodologias ativas podem ser importantes ferramentas a serem utilizadas nos processos de formação continuada.

De acordo com Freire (1996), a aprendizagem dos adultos é motivada pela superação de desafios, pela resolução de problemas e pela construção de novos conhecimentos, a partir das experiências e saberes prévios dos indivíduos. Nesse sentido, as metodologias ativas podem contribuir para o processo, pois, quando aplicadas com uma intencionalidade pedagógica coerente, têm um alto potencial de

promover uma aprendizagem significativa, na medida em que possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos (Moreira, 2017). Imbernón (2010) destaca que, quando a formação parte da prática do professor, das situações-problema, conectando as experiências e saberes prévios a novas informações em um ciclo de inovação-formação-prática, há uma maior possibilidade de que isso repercuta na melhoria da prática docente.

Isso se contrapõe às práticas formativas que, historicamente, são padronizadas, descontextualizadas do ensino e do contexto real dos professores. Segundo Imbernón (2010), tais práticas geraram “um sistema de formação *standard*, baseado em um modelo de treinamento, no qual são apresentadas várias técnicas a serem reproduzidas pelos professores em sala de aula, o que acabou gerando mais prejuízos do que benefício” (p. 54).

Ao contrário do modelo de treinamento, ainda muito utilizado nas práticas formativas, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas, explorar atitudes e valores pessoais e sociais (Berbel, 2011; Bacich & Moran, 2018).

Neste sentido, as metodologias ativas têm como princípio teórico a autonomia, sendo esta uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (Freire, 1996). Autores como Freire (1996) e Demo (1996) afirmam que a autonomia é fundamental no processo pedagógico e a pesquisa é uma das formas de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica.

As metodologias ativas, de acordo com Cotta et al. (2012), são estratégias de ensino fundamentadas na concepção crítico-reflexiva. Assim, favorecem a interação entre os diversos atores possibilitando a construção coletiva do conhecimento. Portanto, “são práticas que estimulam a criatividade na construção de soluções aos problemas e que promovem a liberdade no processo de pensar e de agir” (Cotta et al., 2012, p. 788).

Na perspectiva da aprendizagem ativa,

[...] o aluno interage com o assunto em estudo - *ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando* - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como *orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem*, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (Barbosa & Moura, 2013, p. 55)

Nesse cenário, para efetivação do uso das metodologias ativas na formação continuada, como estratégia para a inovação da prática pedagógica, o papel do formador é fundamental visto que de acordo com os estudos realizados e conforme destacado na Resolução CNE/CP N.º1 (2020) “as formações efetivas consideram o

formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes” (p. 5).

Oportunamente, no contexto da formação continuada, as metodologias ativas têm, como principal característica e contribuição, o foco no professor que recebe a formação. Este é autor da sua própria aprendizagem. Já o formador assume a função de mediador no processo. Dessa forma, o formador propõe situações em que o professor, por meio de desafios, deve colocar em prática o seu conhecimento, experiências, problemas, alcançando uma aprendizagem efetiva e ao mesmo tempo desenvolvendo pensamento crítico, interagindo com os demais colegas e com o formador, aprendendo também a lidar com as diferenças de valores pessoais, de pensamentos, de estratégias. Moran (2018) destaca que as “metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (...)” (p. 41).

Assim, o formador pode incorporar em suas práticas formativas atitudes que valorizem os conhecimentos trazidos pelos professores, resultado de sua experiência profissional, suas crenças e seus diversos saberes. Conforme Almeida et al. (2019), essa combinação é aceite na contemporaneidade no que se refere à aprendizagem, visto que os professores elaboram novos conhecimentos a partir daquilo que já sabem.

Vale ressaltar que, diante da necessidade de incorporar novas metodologias de ensino na prática de sala de aula, como a utilização de tecnologias de informação e comunicação, Bacich e Moran (2018) destacam que a combinação de metodologias ativas com tecnologias é hoje estratégia para a inovação pedagógica, visto que as tecnologias contemplam materiais educativos, potencialmente significativos, para a construção do conhecimento (Moreira, 2017). Sendo assim, Oliveira et al. (2020) ressaltam a necessidade de uma formação continuada de professores para o adequado uso dos recursos tecnológicos em sua prática, pois, com o uso inadequado de tais recursos, corre-se o risco de a aprendizagem não ser significativa.

Para que a aprendizagem seja significativa nos processos formativos é necessário que o formador busque incentivar os participantes a identificarem experiências prévias relevantes no contexto de formação continuada, possibilitando, desta forma, uma mediação do ambiente formativo com o potencial de promover boas interações entre os conhecimentos prévios relevantes e novos conhecimentos abordados na formação. É bem provável que os professores se sintam envolvidos no processo, para que, assim, possam contribuir, efetivamente e ativamente, na ressignificação de suas práticas pedagógicas.

A formação continuada de professores na atualidade requer a consideração de importantes aspectos trazidos pela BNC - formação. Como diferentes autores apontam, as metodologias ativas têm potencialidades para a educação, mas dependem do papel central do professor. A intencionalidade é essencial para que as práticas sejam significativas e ativas. Assim, é preciso criar condições para que as atividades de formação continuada sejam colaborativas, ativas e significativas para os professores.

4. Considerações Finais

Há uma maior conscientização sobre a necessidade de abordagens pedagógicas que demandam habilidades mais complexas e adaptáveis do que aquelas enfatizadas na pedagogia tradicional de ensino. Nesse contexto, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa ganham destaque por proporcionarem uma educação mais contextualizada, relevante e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, apesar da crescente adoção dessas abordagens nos discursos educacionais e em algumas práticas pedagógicas, é verdade que ainda há um longo caminho a percorrer em termos de formação inicial e continuada de professores nessas temáticas.

É essencial promover debate aberto e reflexivo sobre as necessidades e desafios da educação contemporânea. Isso inclui a oferta de formação específica e acessível para os professores, que os possibilitem compreender e implementar efetivamente essas abordagens em suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante fomentar uma cultura de colaboração e troca de experiências entre os educadores/professores, incentivando-os a experimentar novas estratégias e compartilhar os resultados de suas experiências. A ascensão das metodologias ativas e da aprendizagem significativa na educação brasileira reflete uma busca por práticas pedagógicas mais alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea. No entanto, é necessário investir em uma formação mais abrangente e eficaz dos professores nessas temáticas, a fim de garantir uma implementação mais consistente e impactante dessas abordagens no contexto educacional brasileiro.

5. Referências Bibliográficas

Almeida, C. M. M., Scheunemann, C. M. B., & Lopes, P. T. C. (2019). Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 2(2), 253-276. <https://doi.org/10.5335/rbecm.v2i2.9957>

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.

Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67. <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>

Brasil (2020). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020*. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>

Coll, C. (2000). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Ática.

Cotta, R. M. M., Silva, L. S., Lopes, L. L., Gomes, K. O., Cotta, F. M., Lugarinho, R., & Mitre, S. M. (2012). Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Ciências & Saúde Coletiva*, 17(3), 787-796. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300026>

Demo, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. Autores Associados.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra.

Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Ensinar para a compreensão. *Revista Fronteiras da Educação [online]*, 1(2), 1-27. <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada*. Artmed.

Martins, G. A., & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. Atlas.

Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(su. 2), 2133-2144. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

Página | 13

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. Souza, & O. Morales (Orgs.), *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33), v. II. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich, & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 2-25). Penso.

Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Editora Universidade de Brasília.

Moreira, M. A. (2000). Aprendizagem significativa crítica. In J. D. Novak, M. A. Moreira, J. A. Valadares, A. F. Cachapuz, J. F. Praia, R. D. Martínez, Y. H. Montero, M. E. Pedrosa (Orgs.), *Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 47-65). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1320>

Moreira, M. A. (2006). *Aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Editora da UnB.

Moreira, M. A. (2010). *Aprendizagem significativa crítica*. Instituto de Física da UFRGS.

Moreira, M. A. (2017). *Ensino e aprendizagem significativa*. Editora Livraria da Física.

Moreira, M. A. (2018). Uma análise crítica do Ensino de Física. *Estudos Avançados*, 32(94), 73-80. doi:10.1590/s0103-40142018.3294.0006.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores. In A. Nóvoa (Org.), *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas* (pp. 63-76). Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (p. 13-33). Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.

Oliveira, D. C., Amorim, S. I. F., & Tauceda, K. C. (2020). Uma aproximação das metodologias ativas e aprendizagem significativa no Ensino de Ciências na ótica do docente: Limites e contribuições. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 53279-53295. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/14164>

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

Santos Lemos, E., & Lougon, L. A. (2021). Teoria da aprendizagem significativa nas pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*, 11(2), 69-85. <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/437>

Valente, J. A., Bianconcini de Almeida, M. E., & Fogli Serpa Geraldini, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455-478. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>

Notas sobre os autores:

Plauto S. Carvalho

plauto.carvalho@ueg.br

Universidade Estadual de Goiás

lattes.cnpq.br/4108262957994798

ORCID: 0000-0002-5467-5754

Gleicimar F. Teixeira

gleicimarco@gmail.com

Secretaria de Estado da Educação (Goiás)

Sabrina C. Miranda

sabrinac.miranda@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás

lattes.cnpq.br/3653673838173344

ORCID: 0000-0002-3861-6674

Contribuições dos autores: Todos os autores contribuíram de forma equitativa para a construção do texto.

Agradecimentos, Financiamento: A primeira autora agradece à Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc) e à Universidade Estadual de Goiás pelo fomento da bolsa de estudos durante o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Agradecimentos ao fomento do Pró-Programas PrP/UEG 04/2021 (202100020013806) e Pró-Projetos PrP/UEG 31/2022 (202200020022602).

Declaração de conflito de interesses: Os/As autores/as declaram a não existência de conflito de interesses.

Recebido em: 15/12/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 28/12/2023

Inteligência emocional como competência essencial na formação de professores

Emotional intelligence as an essential competence in teacher training

Sabina Valente
Abílio Lourenço
Pedro Amaro

Resumo

Ensinar é uma atividade emotiva, que por vezes resulta em exaustão emocional e diminuição da autoeficácia do professor. Apesar da importância das competências emocionais dos professores, as mesmas continuam a não estar incluídas na sua formação inicial. Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar como a inteligência emocional influencia a exaustão emocional e a autoeficácia docente. Uma amostra com 674 professores ($M_{idade} = 50,34$), de escolas públicas portuguesas, preencheu três escalas válidas que medem a perceção relativamente à inteligência emocional, exaustão emocional e autoeficácia. Através do uso da técnica de modelação de equações estruturais, os resultados indicaram que os professores que tendem a ter maior perceção da sua inteligência emocional apresentam menores níveis de exaustão emocional e maiores níveis de autoeficácia. Como conclusão, enfatiza-se a importância de incluir a educação emocional na formação inicial de professores, pelas implicações que a inteligência emocional apresenta no bem-estar e na atividade destes profissionais.

Palavras-chave: inteligência emocional; exaustão emocional; autoeficácia; professores; formação inicial.

Página | 16

Abstract

Teaching is an emotional activity, sometimes resulting in emotional exhaustion and decreased teacher self-efficacy. Despite the significance of teachers' emotional competencies, they are still not included in their initial training. So, this study aimed to investigate how emotional intelligence influences emotional exhaustion and teacher self-efficacy. A sample of 674 teachers ($M_{age} = 50.34$), from Portuguese public schools, filled in three valid scales measuring perceptions of emotional intelligence, emotional exhaustion, and self-efficacy. Using the structural equation modeling technique, the results showed that teachers with a higher perception of their emotional intelligence have lower levels of emotional exhaustion and higher levels of self-efficacy. In conclusion, it is important to include emotional education in initial teacher training because of emotional intelligence's implications for these professionals' well-being and activity.

Keywords: emotional intelligence; emotional exhaustion; self-efficacy; teachers; initial training.



1. Introdução

Entre os distintos fatores que afetam o desempenho académico dos alunos, os professores são considerados uma das variáveis mais importantes (Murphy et al., 2004). Estes têm a responsabilidade de gerir e organizar a sala de aula, planear e controlar o processo de ensino e envolver os alunos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). No entanto, vivemos tempos de diferentes mudanças, com níveis de imprevisibilidade sem precedentes que, cada vez mais, colocam os professores perante situações que os superam e para as quais não foram preparados na sua formação inicial. Nesta sequência, ser professor no século XXI implica exercer uma atividade com desgaste emocional constante, com consequências nefastas para a saúde (Pocinho & Perestrelo, 2011) e para a autoeficácia docente (Frenzel et al., 2021). Este desgaste constante origina emoções negativas que provocam *stress* e *burnout* nos professores (Extremera et al., 2016). Assim, a capacidade para identificar, compreender e regular as emoções é-lhes essencial (Palomera et al., 2017).

Apesar de um longo trabalho educativo ter sido desenvolvido, na última década, para trazer a aprendizagem social e emocional para as práticas educativas (UNESCO, 2022), de o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) indicar um conjunto de competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas e de essas competências imporem exigências extra aos professores (UNESCO, 2022), a formação inicial de professores continua a não apresentar a educação emocional como unidade curricular (Cristóvão et al., 2023).

É sabido que a formação de professores e a melhoria da profissão desafiam os sistemas educativos há décadas (Caride Gómez et al., 2022). Como salientam Saúde et al. (2019), os currículos académicos no Ensino Superior, em Portugal, continuam demasiado afastados dos fenómenos reais. No entanto, para ser professor é essencial ter competências emocionais desenvolvidas (Valente & Almeida, 2020), sendo, na formação de professores, o aspeto emocional considerado um elemento integrante do ensino eficaz (Isenbarger & Zembylas, 2006). Acresce que um elevado número de professores apresenta sinais de exaustão emocional (Silva, 2018). Nesta sequência, surgiu a pergunta de partida deste estudo: Em que medida a inteligência emocional (IE) do professor é preditora da exaustão emocional e da autoeficácia?

2. *Corpus* Teórico

2.1. Bem-estar emocional dos professores

O bem-estar é determinado por vários fatores sociais, psicológicos e biológicos em interação (Klapp et al., 2024). Na verdade, o bem-estar faz parte do conceito de saúde e está relacionado com a saúde física, mental e social (WHO, 2014). O bem-estar dos professores no trabalho ganhou destaque nas agendas políticas europeias e nacionais, sendo destacado que é um fator-chave para aumentar a atratividade da profissão. Nesta sequência, os Estados Membros da Comissão Europeia foram convidados a considerar o bem-estar dos professores como uma área política fundamental (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Estudos mostram que o bem-estar dos professores está relacionado com distintos aspetos, como a quantidade de trabalho, o comportamento dos alunos na aula (Chan et al., 2021), a regulação emocional e autoeficácia dos professores (Collie et al., 2015; Sohail et al., 2023). Está também associado a outras variáveis, como emoções positivas e satisfação; motivação e compromisso; resiliência, *stress* e *burnout* (Buric et al., 2019; Hascher & Waber, 2021).

Os professores desempenham uma atividade com elevada tendência a afetar o seu bem-estar (Johnson et al., 2005), por estarem sujeitos a um desgaste emocional constante, resultado das relações pedagógicas, das exigências das escolas e das constantes mudanças legislativas no campo da educação (Amaral, 2013).

O baixo *status* social e profissional, entre outros, diminui a capacidade de reação dos professores perante tanta instabilidade (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Assim, a profissão docente está relacionada com emoções negativas induzindo a *stress* e, em situações mais graves, a *burnout* (Maslach et al., 2001). Por isso, o ensino é considerado um dos contextos de trabalho mais stressantes (Valente et al., 2022). Resultados do relatório *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, elaborado pela Eurydice, indicam que os professores portugueses são os que apresentam maiores níveis de *stress*, quando comparados com professores de outros países da Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Por sua vez, o estudo de Mota et al. (2021) indica que a incidência de *burnout* é significativa nos professores portugueses.

O *burnout* é definido como uma reação a *stress* prolongado no trabalho, que resulta de uma desconformidade sustentada entre os recursos de um funcionário e as solicitações que lhe são impostas (Bakker & Demerouti, 2017). Manifesta-se, entre outros sintomas, por elevados níveis de sofrimento, múltiplos problemas físicos e mentais e redução da produtividade (Stier-Jarmer et al., 2016). É caracterizado pelas dimensões de exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal (Schilling et al., 2018). A exaustão emocional é considerada como a primeira etapa e fator central da síndrome de *burnout* (Leiter & Maslach, 2017), sendo definida como uma resposta ao *stress* profissional crónico e caracterizada por sentimentos de desgaste físico e emocional (Maslach et al., 2001). Assim, a exaustão emocional é um sintoma-chave de *burnout*, e indivíduos emocionalmente exaustos sentem-se desvinculados do trabalho, o que leva a uma diminuição da produtividade, absentismo e doenças físicas e mentais (Arens & Morin, 2016). Por sua vez, a exaustão emocional dos professores leva a um menor empenho e esforço na planificação das aulas, assim como a atitudes mais negativas em relação aos alunos (Frenzel et al., 2021).

2.2. Autoeficácia e inteligência emocional

A autoeficácia do professor é definida como um julgamento das próprias capacidades para alcançar os resultados desejados de envolvimento e aprendizagem dos alunos, mesmo quando os alunos são difíceis ou desmotivados (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Os mesmos autores indicam que os professores com elevada autoeficácia estão mais abertos a novas ideias e novos métodos de ensino, apresentam maior nível de organização, são mais construtivos a lidar com os erros dos alunos e mais persistentes perante dificuldades.

Estudos indicam associações positivas entre a autoeficácia dos professores e o bem-estar laboral (Billett et al., 2023), a prática pedagógica (Yüregilli Göksu & Duran, 2022), a gestão da sala de aula (Shen et al., 2023); e correlações negativas com a exaustão emocional (Dicke et al., 2014; Barari & Jamshidi, 2015).

Resultados de Sariçam e Sakız (2014) mostram que a autoeficácia dos professores e o *burnout* estão significativamente correlacionados e que a exaustão emocional vivenciada pelos professores tem correlações com a percepção de autoeficácia. Logo, a autoeficácia do professor é um recurso pessoal importante, quando confrontado com as exigências emocionais que vivencia na sala de aula (Valente et al., 2020).

É sabido que os professores têm de ser eficazes a gerir distintas situações emocionais em contexto escolar, pois o processo de ensino e aprendizagem é uma atividade emotiva (Valente et al., 2022). Nesta sequência, a educação emocional é considerada fator promotor de uma ação educativa eficaz (Alzina & Rebolledo, 2021).

Um dos fundamentos básicos da educação emocional é o da IE, a partir da investigação que sustenta as suas possibilidades educativas. Neste sentido, as capacidades associadas à consciência e regulação emocional surgem no modelo teórico de IE postulado por Mayer e Salovey (1997) e são fundamentais à educação emocional e à formação dos professores (Alzina & Rebolledo, 2021).

A perspetiva teórica que serve de pilar ao presente estudo tem por foco o modelo teórico de IE de Mayer e Salovey (1997), considerado o modelo com maior apoio empírico e com uma base teórica mais fundamentada (Mayer et al., 2000). Segundo este modelo, a IE engloba um conjunto de capacidades relacionadas ao processamento emocional da informação. Concretamente, descreve a IE como a capacidade para: perceber, valorizar e expressar emoções com exatidão; gerar sentimentos que facilitam o pensamento; compreender emoções e o conhecimento emocional; e para regular emoções promovendo um crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Diferentes estudos mostram a importância da IE dos professores, como um dos recursos pessoais que influenciam o seu bem-estar profissional, nomeadamente a nível do *stress* e *burnout* (Kant & Shanker, 2021), da exaustão emocional (Ramos-Vera et al., 2023; Washburn et al., 2021) e da satisfação profissional (Peláez-Fernández et al., 2021). No que concerne ao desempenho profissional, estudos em vários países mostram que a IE desempenha um papel significativo no ensino e está positivamente correlacionada com a autoeficácia do professor (Valente et al., 2020; Wang, 2022; Wu et al., 2019).

Considerando a importância das competências emocionais, especificamente a IE, o objetivo deste estudo foi investigar como a IE influencia a exaustão emocional e a autoeficácia dos professores. Com base em estudos anteriores, as hipóteses propostas foram: 1) espera-se uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a IE dos professores e a exaustão emocional; 2) espera-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a IE dos professores e a autoeficácia; e 3) espera-se uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a autoeficácia dos professores e a exaustão emocional.

3. Metodologia

3.1. Tipo de estudo

O presente estudo adotou uma abordagem quantitativa, centrada na mensuração de fenómenos por meio de procedimentos estatísticos. Além disso, assume um caráter correlacional, uma vez que analisou a associação entre as variáveis em estudo.

3.2. Amostra

O processo de amostragem foi do tipo não-probabilístico, por conveniência, tendo sido recrutados professores, de forma não aleatória, de escolas localizadas a norte de Portugal. A amostra foi constituída por 674 professores ($M_{idade} = 50,3$) dos ensinos básico e secundário, de escolas públicas, sendo 52,4% do sexo feminino. Destes, 27 são bacharéis, 376 têm licenciatura, 93 uma pós-graduação, 162 mestrado e 16 doutoramento. Quanto ao tempo de serviço, a média da amostra é de 23,3 anos.

3.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

- *Questionário sociodemográfico* para inquirir sobre a idade, sexo, tempo de serviço e formação académica.
- *Questionário de Inteligência Emocional do Professor* (QIEP; Valente & Lourenço, 2020): Formado por 45 itens, com 6 opções de resposta em formato *Likert* de 1 (*nunca*) a 6 (*sempre*), que avaliam a perceção da IE, através de três dimensões: Perceber e compreender emoções ($\alpha = .85$), Expressar e classificar emoções ($\alpha = .76$) e Gerir e regular emoções ($\alpha = .76$).
- *Escala de Sentido de Eficácia do Professor* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001): Formada por 12 itens, com 9 opções de resposta em formato *Likert* de 1 (*nada*) a 9 (*muito*), que avaliam a perceção da autoeficácia através de três dimensões: Eficácia para estratégias instrucionais de ensino ($\alpha = .75$), Eficácia para a gestão da sala de aula ($\alpha = .80$) e Eficácia para o envolvimento dos estudantes ($\alpha = .75$).
- *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1997): Formada por 22 itens, com 7 opções de resposta em formato *Likert* de 0 (*nunca*) a 6 (*todos os dias*), que avaliam a perceção de *burnout* através de três dimensões: Exaustão emocional, Despersonalização e Realização pessoal no trabalho. No presente estudo, só a dimensão da exaustão emocional ($\alpha = .87$) foi usada.

3.4. Procedimentos

Todos os procedimentos respeitaram os padrões éticos estabelecidos na Declaração de Helsínquia (2013) e foram aprovados pelos diretores das escolas e pelos professores participantes. Os dados foram recolhidos num único momento, em cada escola. Os professores foram informados do objetivo do estudo e foram garantidos os procedimentos éticos, nomeadamente, o anonimato, a confidencialidade das respostas e a participação voluntária. Os critérios de inclusão para este estudo foram os professores participantes serem de escolas públicas e dos ensinos básico e secundário.

3.5. Análise estatística

Para a análise dos dados foram usados procedimentos de análise descritiva, consistência interna, estrutura de covariância, correlação de *Pearson*, o *Critical N* e a técnica de modelos de equações estruturais (MEE), usando o SPSS/AMOS 25.

A avaliação dos resultados do MEE baseia-se em dois critérios: o nível global de ajustamento do modelo e a significância dos coeficientes de regressão calculados. O ajuste do MEE em estudo foi avaliado considerando os índices estatísticos e os respetivos pontos de corte: χ^2 ; χ^2/gf ; GFI e AGFI $\geq .90$; CFI $\geq .95$; TLI $\geq .95$; RMSEA $< .05$; e CN: $r > 200$ (Hoelter, 1983; Marôco, 2018).

4. Resultados

A Tabela 1 mostra os dados descritivos para as variáveis do modelo.

Tabela 1

Estatística descritiva das variáveis incluídas no modelo

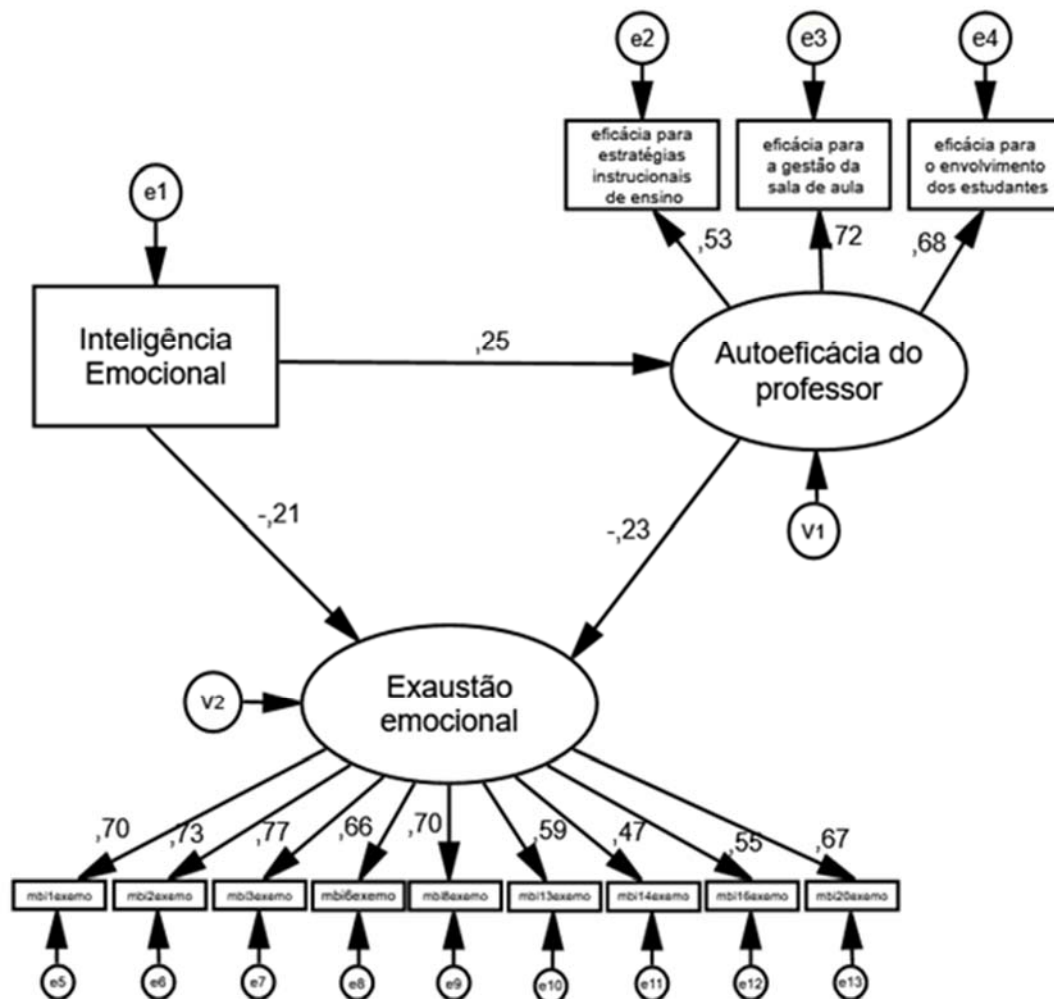
Variável	Mín.	Máx.	M	DP	Assimetria	Curtose
IE	45.000	270.000	176.13	69.197	-.822	-.592
EE _{m20}	1.000	7.000	4.46	1.868	-.380	-.970
EE _{m16}	1.000	7.000	4.03	1.791	-.071	-.930
EE _{m14}	1.000	7.000	5.39	1.707	-.997	.130
EE _{m13}	1.000	7.000	3.77	1.823	.099	-.998
EE _{m2}	1.000	7.000	5.13	1.633	-.893	.144
EE _{m8}	1.000	7.000	4.58	1.815	-.455	-.831
EE _{m6}	1.000	7.000	4.52	1.978	-.459	-.996
EE _{m3}	1.000	7.000	4.57	1.810	-.476	-.781
EE _{m1}	1.000	7.000	4.89	1.694	-.664	-.459
EEE	7.000	28.000	22.68	4.465	-1.208	1.394
EGSA	7.000	28.000	22.62	4.560	-1.116	.898
EEIE	8.000	28.000	23.99	3.325	-1.217	2.390

Nota. IE=inteligência emocional; EE_m=Exaustão Emocional; EEE=eficácia para o envolvimento dos estudantes; EGSA=eficácia para a gestão de sala de aula; EEIE=eficácia para estratégias instrucionais de ensino.

Da análise da Tabela 1 é possível verificar que, nas dimensões de autoeficácia, a que apresenta maior média é a eficácia para estratégias instrucionais de ensino, seguida pela eficácia para o envolvimento dos estudantes e, por último, a eficácia para a gestão de sala de aula.

Figura 1

MEE em estudo



Da análise da Figura 1 e da Tabela 2 verifica-se que o ajuste do MEE é robusto [$\chi^2 = 101.828$; $p = .001$; $\chi^2/df = 1.616$; GFI = .977; AGFI = .967; CFI = .985; TLI = .981; RMSEA = .030 (LO / .019 - HI / .041)] e os valores do índice de Hoelter ajustados [CN = .546 (.05) e .609 (.01)].

Os resultados indicam (Tabela 2) que os professores que tendem a apresentar mais IE têm maior autoeficácia ($\beta=0.250$; $p<.001$) e apresentam menores níveis de exaustão emocional ($\beta=-0.208$; $p<.001$). Por seu lado, os professores com mais autoeficácia apresentam menores níveis de exaustão emocional ($\beta=-0.234$; $p<.035$).

Tabela 2

Estrutura de covariância hipotetizada

		VEnE	VEE	EE	<i>p</i>
AEP	← IE	.006	.250	.001	***
EE _m	← AEP	-.156	-.234	.035	***
EE _m	← IE	-.004	-.208	.001	***
EGSA	← AEP	1.855	.723	.185	***
EEIE	← AEP	1.000	---	---	---
EEE	← AEP	1.712	.682	.169	***
EE _{m8}	← EE _m	1.061	.695	.064	***
EE _{m6}	← EE _m	1.092	.657	.070	***
EE _{m3}	← EE _m	1.167	.767	.065	***
EE _{m2}	← EE _m	1.008	.734	.058	***
EE _{m1}	← EE _m	1.000	---	---	---
EE _{m13}	← EE _m	.901	.588	.064	***
EE _{m14}	← EE _m	.670	.467	.060	***
EE _{m16}	← EE _m	.833	.553	.063	***
EE _{m20}	← EE _m	1.048	.667	.066	***

Nota. VEnE=valores estimados não standardizados; VEE= valores estimados standardizados; EE=erros de estimativa; IE=inteligência emocional; AEP=autoeficácia do professor; EE_m=Exaustão emocional.

Foram utilizadas correlações Pearson para analisar as associações entre as variáveis. Embora com valores muito baixos (Tabela 3), é possível observar associações negativas entre a exaustão emocional e a autoeficácia ($r=-.277$) e entre a exaustão emocional e a IE ($r=-.272$), assim como uma associação positiva entre a autoeficácia e a IE ($r=-.203$). De realçar que todas estas associações são estatisticamente significativas.

Tabela 3

Matriz de correlações entre as variáveis

	1	2	3
1. Exaustão Emocional	1		
2. Autoeficácia do Professor	-.277**	1	
3. Inteligência Emocional	-.272**	.203**	1

*Nota. ** = a correlação é significativa no nível < 0.01*

5. Discussão de Resultados

Os resultados comprovam a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a IE e a exaustão emocional, indicando que, quanto maior a IE do professor, menor será a exaustão emocional, comprovando a hipótese 1. Verifica-se que os professores que têm maior percepção da sua IE apresentam níveis inferiores de exaustão emocional. Esta relação pode ser compreendida pelo facto de os professores com uma IE mais elevada, ou seja, com mais capacidades para reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, assim como as emoções dos alunos, estarem mais aptos a adaptar-se às diversas exigências do ambiente escolar, o que lhes permite melhores respostas perante a exaustão emocional. Deste modo, a IE dos professores desempenha um papel fundamental na sua capacidade para lidar com as solicitações emocionais inerentes à profissão. Os resultados obtidos no presente estudo são coerentes com os de estudos anteriores (Ramos-Vera et al., 2023; Washburn et al., 2021). Por conseguinte, será possível diminuir o nível de exaustão emocional através do ensino e reforço da IE dos professores.

Relativamente à hipótese 2, os resultados comprovam a mesma, com uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a percepção da IE e a autoeficácia, como em estudos anteriores (Wang, 2022; Wu et al., 2019), i.e., a IE tem um efeito direto, positivo e significativo no autoeficácia dos professores. Estes resultados podem ser interpretados pelo facto de os professores com mais IE apresentarem maior capacidade para compreender e gerir emoções. Assim, facilmente se apercebem do estado emocional dos alunos e conseguem um maior envolvimento com os mesmos, adotando estratégias mais positivas para o processo de ensino e aprendizagem e para a gestão da sala de aula.

Por sua vez, a hipótese 3, que indica a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa entre autoeficácia e exaustão emocional, também foi verificada, como em estudos anteriores (Dicke et al., 2014; Sariçam & Sakız, 2014). Efetivamente, os docentes que apresentam elevados níveis de autoeficácia tendem a resolver os desafios pedagógicos, contribuindo, assim, para uma menor exaustão emocional. Nesta sequência, a autoeficácia desencadeia comportamentos que se revelam inibidores da exaustão emocional. Assim, a autoeficácia dos professores e a

exaustão emocional não são duas realidades que se possam dissociar. A busca incessante pela eficácia, muitas vezes, conduz a um desgaste emocional progressivo. No entanto, somente professores com equilíbrio emocional podem desempenhar a sua função com a eficácia desejada, sem sucumbir à exaustão emocional.

É de salientar que o presente estudo tem limitações, pois o procedimento de amostragem foi não probabilístico. Logo, a difusão dos resultados para educadores deve ser o foco em estudos futuros. Outra limitação é o facto de os resultados serem obtidos por instrumentos que avaliam a perceção sobre as variáveis em estudo. Por último, o facto de o estudo não incluir professores de escolas de todo o país. Nesta sequência, como a amostra se limitou a professores dos ensinos básico e secundário, de escolas públicas, é provável que o tipo de escola, pública ou privada, e o local da mesma influenciem as variáveis em estudo. Por conseguinte, sugere-se que estes fatores sejam considerados em estudos futuros.

Os resultados deste estudo têm implicações por demonstrarem a importância da IE dos professores na exaustão emocional e autoeficácia e podem contribuir para a conceção de programas de desenvolvimento da IE que visem diminuir a exaustão emocional e melhorar a autoeficácia.

6. Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi investigar como a IE influencia a exaustão emocional e a autoeficácia dos professores. Os professores respondem cada vez mais a situações que levam à exaustão emocional com consequências na sua autoeficácia. Considerando os resultados obtidos, e que as competências emocionais, sendo competências básicas para a vida, estão sempre presentes na prática educativa, sugere-se a integração da IE nos currículos de formação inicial dos professores.

Em síntese, a IE dos professores desempenha um papel decisivo na sua capacidade para lidar com as pressões emocionais inerentes à profissão, influenciando diretamente a autoeficácia no contexto escolar. Como indica o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), os professores são figuras essenciais sobre as quais repousam as possibilidades de transformação. Portanto, é essencial repensar a formação destes profissionais, tanto na fase inicial quanto ao longo da carreira, no que diz respeito às competências emocionais.

7. Referências Bibliográficas

Alzina, R. B., & Rebolledo, C. C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.

Amaral, A. M. (2013). *A dimensão emocional no desenvolvimento do professor*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Repositório UL. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8040>

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *The Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Barari, R., & Jamshidi, L. (2015). The effectiveness of emotional intelligence on job burnout mediated the self-efficacy among elementary teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(3), 212. <https://doi.org/10.4103/2395-2296.158328>

Billett, P., Turner, K., & Li, X. (2023). Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1394-1414. <https://doi.org/10.1002/pits.22713>

Página | 26

Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>

Caride Gómez, J. A., García Jiménez, E., García López, E., & Gutiérrez Pérez, J. (2022). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en Cataluña: Aportes para un debate que mira al futuro. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8760>

Chan, M. K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(53), 533-545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>

Cristóvão, A. M., Valente, S., Rebelo, H., & Ruivo, A. F. (2023). Emotional education for sustainable development: A curriculum analysis of teacher training in Portugal and Spain. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1165319>

Declaration of Helsinki (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated

mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.

Extremera, N. P., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/a001580>

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi:10.1016/j.edurev.2021.100411>

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>

Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J. E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: Evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 275-296. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>

Kant, R., & Shanker, A. (2021). Relationship between emotional intelligence and burnout: An empirical investigation of teacher educators. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 966-975.

Kumpikaitė-Valiūnienė, V., Duobienė, J., Liubinienė, V., Kasperiušienė, J., & Tandzegolskienė, I. (2021). Impact of institutional support on educators' subjective well-being during the transition to virtual work due to COVID-19 lockdown. *Journal of Management & Organization*, 27(6), 1150-1168. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.60>

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.burn.2017.04.003>

Marôco. J. (2018). *Análise estatística com o SPSS statistics* (7^a ed.). Report Number Lda.

Martins, G. d'O., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Maslach, C., & Jackson, S. (1997). *MBI, Inventário de Burnout de Maslach, síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial, manual*. TEA.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). Cambridge.

Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693-703. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.2.693>

Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>

Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2021). Managing teachers' job attitudes: The potential benefits of being a happy and emotional intelligent teacher. *Frontiers in Psychology*, 12, 661151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>

Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre *burnout, engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300005>

Ramos-Vera, C., Tineo Saavedra, G., Huaranga Crisostomo, E., Serpa Barrientos, A., & Vallejos Saldarriaga, J. (2023). Network analysis of the domains of emotional intelligence and burnout dimensions in Peruvian teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(59), 29-52. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.6270>

Saúde, S., Zarcos, A., & Raposo, A. (2019). Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: Uma aplicação no ensino superior. In *Atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019)* (pp. 1010-1020). Instituto Politécnico de Bragança.

Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>

Schilling, E. J., Randolph, M., & Boan-Lenzo, C. (2018). Job burnout in school psychology: How big is the problem? *Contemporary School Psychology*, 22, 324-331. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0138-x>

Shen, K. M., Cheng, Y. W., & Lee, M. H. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 263-273. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00649-2>

Silva, S. (2018, julho). Metade dos professores com sinais “preocupantes” de exaustão emocional. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2018/07/06/sociedade/noticia/metade-com-exaustao-emocional-preocupante-1837051>

Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work (Reading, Mass.)*, 10.3233/WOR-220234. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>

Stier-Jarmer, M., Frisch, D., Oberhauser, C., Berberich, G., & Schuh, A. (2016). The effectiveness of a stress reduction and burnout prevention program. *Deutsches Arzteblatt International*, 113(46), 781-788. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0781>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO-Fundación SM.

Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-164.

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Questionário de inteligência emocional do professor: Adaptação e validação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire”. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 12-24. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>

Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A., & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 916-923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>

Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshandeh, A., Németh, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: Implications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(8), 18-32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2>

Washburn, N. S., Simonton, K. L., Richards, K. A. R., & Lee, Y. H. (2021). Examining role stress, emotional intelligence, emotional exhaustion, and affective commitment among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 669-679. <https://doi.org/10.3102/1682866>

Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>

WHO. (2014). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. World Health Organization.

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), e7869. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.7869>

Yüregilli Göksu, D., & Duran, V. (2022). Investigation of pedagogical belief systems and teacher efficacy of teachers in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 475-496.

Notas sobre os autores:

Sabina Valente

svalente@ipportalegre.pt

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre
CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre;
Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
ORCID: 0000-0003-2314-3744
Ciência ID: C217-EC15-E83A

Abílio A. Lourenço

privadoxy@gmail.com

Universidade do Minho
ORCID: 0000-0001-6920-0412
Ciência ID: 2C1F-FA3C-460F

Pedro Amaro

pedro.amaro@ipportalegre.pt

Escola Superior de Saúde,
Instituto Politécnico de Portalegre
CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre
CHRC - Comprehensive Health Research Center,
Universidade de Évora
ORCID: 0000-0002-0342-8892
Ciência ID: 8813-C952-36A9

Literacia crítica, literatura e formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: educar para a construção de uma cidadania crítica

Critical literacy, literature and initial training of teachers in the 1st cycle of basic education: educating for the construction of critical citizenship

Maria José Gamboa

Resumo

Os novos modos de ser, pensar e intervir nas sociedades atuais impelem a uma reflexão sobre o papel da educação linguística em geral e da educação literária em particular, na construção do mundo em que queremos viver, e desafiam a repensar a formação inicial de futuros educadores. Assim, a partir de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, realizado no âmbito da formação de estudantes de mestrado profissionalizante, futuros professores dos primeiros anos de escolaridade do ensino básico português, pretende-se conhecer as perceções dos estudantes sobre a relevância de uma educação para a literacia crítica e respetivos modos pedagógicos de a construir, nos primeiros anos de escolarização formal. Através de exercícios de reflexão e intervenção didáticas, realizados em contexto de aula de Didática do Português, foi possível conhecer e problematizar perceções de literacia crítica e modos de a abordar na educação infantil, em ordem a poder ajudar os estudantes a refletir sobre o valor formativo de uma pedagogia crítica da literacia, potenciadora do exercício precoce de uma cidadania comprometida.

Os dados desafiam e sustentam a relevância de pensar a formação inicial de professores dos níveis iniciais de educação, considerando modelos de literacia potenciadores de uma pedagogia da literacia crítica.

Palavras-chave: literacia crítica; literatura; formação de professores.

Abstract

The new ways of being, thinking and participating in contemporaneous societies encourage us to reflect on the role of linguistic education in general and literary education in particular in order to build the world we want to live in, and challenge us to rethink the initial training of future teachers.

Therefore, within the scope of this article, the aim is to provide data from an exploratory study, of a qualitative nature, carried out within the scope of the training of professional master's students, future teachers in the first years of schooling in Portuguese basic education, regarding their perceptions on the relevance of critical literacy, with literature, in the first years of formal schooling and the respective pedagogical ways of constructing it.

Through problematization and didactic intervention exercises, carried out in the context of a Portuguese Didactics class, it was possible to understand and problematize perceptions of critical literacy and ways of approaching it in early childhood education, in order to help students reflect on the potential of a critical pedagogy of literacy.

The data challenge and support the relevance of thinking about the initial training of teachers at initial levels of education, considering literacy models that enhance a pedagogy of critical literacy.

Keywords: critical literacy; literature; teacher training.

1. Introdução

A relevância social de uma educação para a literacia crítica e a constatação das suas múltiplas formas de (in)visibilidade na escola justificam a necessidade de investigação nesta área.

No âmbito deste artigo, teremos presente o princípio de que educar para a literacia crítica, no âmbito da educação linguística e literária, constitui um meio de dotar as pessoas com ferramentas culturais, “alavancas” educativas (Bruner, 1997) que permitam desenvolver plenamente o seu potencial, criando condições para que possam conhecer, aprender a ler e reinventar o mundo em que se movem, com os textos e através dos textos. Consequentemente, reconhecendo a importância da qualidade da formação inicial de educadores e de futuros professores de Educação Básica, no âmbito da educação para a literacia crítica, e a imprescindibilidade de o fazer com a literatura, importa refletir sobre as práticas de aprender a ensinar a ler criticamente, no ensino superior, no âmbito dos cursos de formação inicial e profissionalizante de professores do ensino básico. Neste sentido, apresentaremos uma breve experiência, vivida por estudantes que realizam um mestrado profissionalizante e que serão futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal. Pretende-se, no âmbito desta iniciativa, dar conta das suas perceções relativas à relevância da literacia crítica, pensando consequentemente os modos pedagógicos de ensinar as crianças dos primeiros anos de escolaridade a moverem-se criticamente nos textos literários. Os resultados obtidos desafiam-nos a desenhar um projeto de investigação e de intervenção, ancorado numa pedagogia da literacia crítica, na linha do que defendem Freire (1989) e The New London Group (2000), em ordem à construção de uma formação inicial de professores potenciadora de um perfil de professor capaz de desenvolver a sua consciência crítica e identidade e transformar os contextos em que se move, formando os seus futuros alunos do ensino básico para o exercício consciente de uma cidadania terrestre global e crítica.

2. Quadro Teórico

2.1. Literacia crítica - O que é e por que precisamos dela?

A partir das múltiplas formas de perspetivar a literacia crítica, enquadrada por estudos culturais e políticos, linguísticos e literários e pedagogia crítica (Cassany & Castellá, 2010, Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B., 2019), interessa centrar a nossa reflexão no conceito de literacia crítica como lugar de construção de identidade e de interrogação e transformação da sociedade e, portanto, no quadro de um compromisso ético com a educação.

Efetivamente, segundo o conhecimento que tivermos de literacia e dos seus situados contextos de uso, assim teremos o entendimento dos seus valores e potencialidades de desenvolvimento cognitivo, cultural, económico e social a ela associados.

Nesta ordem de ideias, num paradigma sociolinguístico e crítico, pensar uma educação para a literacia crítica pressupõe desde logo, entre múltiplos aspetos,

reconhecer a linguagem como um instrumento de mediação fundamental na configuração da cognição humana e ter presente que “semiotic resources such as language are caught up in the production of social life because they provide us with ways of (i) representing reality, (ii) providing modalities for acting and relating socially; iii) building social, communal, and individual identities” (Freebody, 2008, p. 113).

Ora o reconhecimento da natureza ideológica da linguagem e as suas potencialidades de transformação pressupõem:

- a recusa de um entendimento neutro de literacia não circunscrita à conceção simplista de receção e produção ingénua e consumista dos textos que circulam na esfera social;
- a aprendizagem de que os textos constroem a identidade e as visões do mundo do leitor e que nessa ordem de ideias é fundamental aprender o valor pedagógico de questionar os textos (Freire, 1989), olhando-os não como janelas abertas sobre a realidade (Macken-Horarik, 1998). Efetivamente, os textos são constructos veiculadores de valores, ideologias e de construção de identidades e, não devendo ser tomados como naturais, verdadeiros e normalizados, têm potencial não só para questionar e desafiar normas, naturalizadas, mas para as transformar (Roche, 2015).

As implicações pedagógicas desta recusa concetual são vastas e devem ser pensadas no quadro de uma conceção contextualizada de literacia crítica com vista à construção identitária de leitores que aprendem a agir com e através dos textos em que se movem.

Efetivamente,

Critical literacy entails not only a rudimentary control of the linguistic and semiotic codes of written text, but also understandings of the ways in which literacy has shaped the organizations and values of social life and the ways in which the texts of everyday life influence one’s own identity and authority. Literacy is therefore as much about ideologies, identities, and values as it is about codes and skills. (Luke, 1992, p. 10)

Assim entendida, percebem-se as razões há muito invocadas para a defesa de uma educação para a literacia crítica.

Aprendemos, com Freire, que a leitura do mundo implica a capacidade de *ler a palavra*, não sendo também novo que ler a palavra e o mundo constituem formas de *escrever ou reescrever* e, portanto, formas para aprender a ler o mundo, questioná-lo e transformá-lo (Freire, 1989).

Não será também difícil concordar com a ideia de que hoje não é fácil ser criança:

Day in and day out children take in multimodal bits of information consisting of words and images that sometimes conflict and other times are complementary. Often this textual information works to position them in ways that offer up ideals

for who they can and cannot be in the world today, who they should and should not be as well as what they should and should not do or think. Given this complex world, we cannot afford for children not to engage in some tough conversations if they are to learn to become critical analysts of the world who are able to make informed decisions as they engage with the world around them. (Vasquez, 2007, p. 6)

Como relembra Mary Roche (2015), as crianças precisam de aprender a pensar por si próprias, a resistir a formas de pensamento pronto a usar, de formato único, pelo que a escola não pode ignorar esta realidade. Neste processo, é vez mais relevante pensar sobre os textos que escolhemos para ensinar a ler o mundo e sobre os modos didáticos de os questionar.

2.2. Literatura e pedagogia da literacia crítica

Ensinar e aprender a ler o mundo com a literatura não é um luxo, nem um direito de que possamos abdicar ingenuamente, pelo que não podemos silenciar a importância de ter presente o lugar primordial da literatura nas práticas de formação de leitores.

Efetivamente, se o estímulo de interrogação dos textos e os modos didáticos de os explorar, em contexto escolar, não são irrelevantes para a construção do leitor sofisticado de que as sociedades atuais necessitam, não podemos, no campo da educação, deixar de pensar nos objetos de leitura que podem (de)formar essa construção.

Assim, e desde logo sem silenciar a necessidade de abertura da escola a todas as textualidades, assume-se, como não neutral, a posição de que é imprescindível reafirmar a literatura como uma das várias expressões artísticas capazes de melhor permitir conhecer o mundo e nele nos situarmos e de nos dar os instrumentos mais adequados para pensarmos os desafios constantes em que nos movemos e, conseqüentemente, para pensar em que seres nos queremos transformar.

O destaque conferido à literatura, com impacto no contexto educativo português, não deixa de decorrer também de orientações políticas globais e transnacionais, com manifesto impacto na redefinição dos *currícula* nacional e europeus (Ulma, 2008). Efetivamente, as recomendações do Conselho da Europa sublinham o princípio de que a educação plurilinguística inclui o conhecimento das grandes obras da literatura, devendo a educação literária fazer parte de todos os níveis de educação¹, associando-a a um conceito mais vasto de educação cultural e intercultural através da arte.

A dimensão privada e pública da educação literária é justamente sublinhada no currículo nacional português e, confluindo com diretrizes de organizações internacionais, está associada a potencialidades formativas que se balizam entre a possibilidade de desenvolvimento pessoal e formação identitária e a participação cultural e enraizamento e preservação de uma memória e herança culturais, de âmbito nacional e transnacional, com vista à construção de uma cidadania coletiva e individual,

¹ Ver Recomendação 1833, de 17 de abril de 2008, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, "Promoting the teaching of European literature", disponível em: <https://pace.coe.int/en/files/17640/html>.

concretizada na expressão de si e do outro, como aprendiz dos valores da vida em democracia vividos numa ética pessoal.

Efetivamente, o Homem pode conhecer, representar e reinventar o mundo em que vive a partir das suas múltiplas expressões. Mas se a literatura é uma dessas expressões capazes de concorrer para construção da identidade individual e coletiva, nacional, cosmopolita, para a descoberta e reinvenção criativa do *eu* e do *nós*, *pela transfiguração criativa da palavra*; se a assumimos como lugar de ligação memorial ao destino e à aventura de uma *cidadania individual terrestre*, mas também de uma terra, de um povo e de uma cultura – *thesaurus* da identidade nacional (Silva, 2010); se permite encontrar caminhos para situar a pessoa humana no mundo, aprendendo a vislumbrar o que somos, onde estamos e de nos dar os instrumentos mais adequados para pensarmos os desafios constantes em que nos movemos, então como desapropriar o mundo escolar desse horizonte de possibilidades formativas?

Ainda que tendo presente o perigo de a escola se deixar, por vezes, embalar pelo mito do livro (Gamboa, 2016), como se a omnipresença do livro literário na escola constituísse garantia de formação de leitores críticos, importa reafirmar, portanto, a sua defesa na praxis educativa, enquanto objeto simbólico de construção de conhecimento, de enraizamento cultural e de possibilidade de questionamento e de participação sociais.

Efetivamente, a constante mudança de modos sociais e simbólicos em que vivemos redimensiona os valores do livro literário na escola, porque este, atravessando toda a sociedade, nos define e nos oferece um horizonte de múltiplas visões do mundo potenciadoras do conhecimento de si e da alteridade. A literatura constitui, pois, “um dos modos mais intensos pelos quais cruzamos e fazemos diversamente coincidir uma pluralidade de códigos que a cada momento vão escrevendo os padrões de sentido e valor com que agimos” (Buescu, 2008, p. 52). Neste sentido, é particularmente relevante a metáfora do professor como “restless cartographer, performing the cartographic act of mapping texts as sites for exploring and further understanding social and global spaces.” (Choo, & Vinz, 2018, p.14).

Urge, assim, pensar todo o processo de construção de leitores e modos pedagógicos de o fazer, em contexto de formação inicial de professores, tendo presente que é preciso aprender a ensinar a conhecer o mundo, a pensá-lo, transformá-lo, com e através da leitura de texto literário, assumindo a não neutralidade dos objetos que escolhemos ler e, portanto, problematizando não só os critérios de escolha (Dumortier, 2004, Ramos & Silva, 2014; Gamboa, 2016, 2021) como o que fazemos com o que lemos. Ora, o texto literário, efetivamente, convoca, pelas características do polissistema literário, uma leitura resistente, desautomatizada e política. E a leitura será uma prática tão mais política, no sentido etimológico do termo, quanto se constituir gnosiológica e epistémica, potenciando a possibilidade de viver com urbanidade, de servir e construir a *polis* e de encontrar caminhos de relacionamento democrático e intercultural entre os seus habitantes. Essa construção é individual e coletiva, nacional e transnacional. E para a realizarmos, de modo sistémico, importa defender a responsabilidade educativa da escola, criando condições para nos tornarmos leitores, ensinando, com a literatura, a agir num sentido ético e estético.

Este entendimento político da leitura da literatura, objetivado na ideia de que “literary discourse incorporates a cultural, often ethical and political dimension which is

enacted in various social contexts including the classroom” (Pieper, 2006, pp. 8-9), obriga a reconhecer potencialidades educativas nas suas características de conhecimento especializado.

Nesta linha, Choo e Vinz (2018) defendem que “by considering literature as an invitation to ethical exploration, as an invitation to engage with another reality (...), teachers can become sensitized to kinds of issues, moral dilemmas, and tensions that can be part of classroom discussions.” Choo e Vinz (2018, p. 9).

Efetivamente, neste processo potenciador da construção de leitores críticos comprometidos com o mundo, através da literatura, utilizando processos de desconstrução e reconstrução coletiva de significados, as instituições de formação inicial de educadores e professores têm um papel determinante. Afinal é lá que estão os futuros educadores que irão iniciar os aprendizes de leitores nos mistérios da cultura escrita e oral e na descoberta dos mecanismos semióticos que permitem questionar visões do mundo e reinventar a construção daquele em que queremos viver.

A escola atual, herdeira de um quadro de pedagogias transmissivas cristalizadas, pressionada para atingir, em curto tempo, metas de aprendizagem, tem não raras vezes, mesmo quando declara o seu contrário, caído no perigo de uma visão estreita e redutora da literacia e do uso pedagógico da literatura, confinando-a aos processos transmissivos de ensino e aprendizagem da decodificação, da codificação, de estratégias de compreensão de leitura de um número reduzido de textos, alienando assim, nas suas práticas quotidianas, a possibilidade de construção de um leitor cosmopolita comprometido (Dionísio, 2004) ativo, conhecedor e utilizador da pluralidade de géneros do código escrito e oral, numa perspetiva informada e crítica.

Pereira, Pereira e Cardoso (2017) dão conta de dados referentes à perceção que os professores têm do que consideram ser leitura literária e suas práticas na escola do 1.º CEB em Portugal, através da aplicação de inquéritos sobre práticas pedagógico-didáticas de leitura literária. Nesse artigo, reconhece-se a necessidade de um maior investimento no conhecimento da complexidade do texto literário, apesar de se sublinhar uma evolução positiva na imagem que os professores têm das suas práticas de leitura literária:

o movimento de que demos conta parece ir no bom caminho: no caminho de os professores, influenciados, sem dúvida, por todo o contexto educativo e, sobretudo pelos Programas Nacionais de Leitura emergentes, proporcionarem aos alunos a criação de laços com as obras, apesar de ainda ser necessário explorar por muitas vias este percurso; e no caminho de ensinar, ajudando a criança a aprender as “regras” e os parâmetros que regem o texto literário e, por conseguinte, a interpretar o texto e não apenas a apreciá-lo. (Pereira, Pereira & Cardoso, 2017, p. 251)

Ora, o que defendemos é justamente a imprescindibilidade de uma formação que promova o conhecimento das regras do polissistema literário, o conhecimento da

resistência semiológica do texto literário, dos processos de receção desautomatizada que este convoca e dos processos de mediação que este implica.

A construção formativa inicial dos futuros professores no quadro destas questões permitirá que os alunos não permaneçam sozinhos no processo da leitura literária, explorando as suas potencialidades formativas, potenciando-se, assim, a construção de um olhar questionador das visões do mundo que atravessam os textos.

Neste sentido, os modelos formativos de futuros educadores para uma educação literária e para a literacia crítica encontram nos modelos de Rosenblatt (1995) e nos modelos pedagógicos da literacia crítica herdeiros de Freire (Luke & Freebody, 1999; Marino, M., Hansen, J., Egawa, K., & Harste, J. C. 2001; The New London Group, 2000) um foco de investimento a considerar.

Estes modelos podem afirmar-se como cartografias orientadoras de práticas de literacia, constituindo-se como reservatórios de princípios teóricos e metodológicos que apontam caminhos alternativos à alienação programada que, ingenuamente ou por cansaço instituído, preside a muitas práticas educativas.

Aprender a ensinar modos de aprender a linguagem, a usar linguagem e a usá-la para criticar, aprender a ensinar práticas de decodificação, de utilização textual e de análise crítica de texto (Luke & Freebody, 1999) e práticas situadas, de ensino explícito, de enquadramento crítico e de transformação de contextos (The New London Group, 2000) constituem, pois, lugares formativos imprescindíveis para a construção de saberes e competências profissionais na formação inicial de futuros educadores e professores.

Na linha destes modelos, a educação para e com a literacia crítica pressupõe o desenho de um conjunto de práticas textuais situadas e negociadas em torno de textos entendidos como lugares de representação e configuração de mundos possíveis. Efetivamente,

Critical literacy takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognize and resist the reading positions constructed for them by any text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalize the taken-for-granted assumptions (...) and to see all texts as discursive constructs rather than windows on reality. (Macken-Horarik, 1998, p. 75)

A partir de uma pedagogia participativa, assente numa construção socializada de conhecimento, através da desconstrução e da crítica dos mecanismos semióticos explorados na mecânica genológica dos textos, defendo, com Comber (2001), a abordagem da multitextualidade, optando por um conjunto de questões orientadoras do estímulo de interrogação que todo o texto cria e que constitui para os futuros educadores um modelo orientador a seguir:

How do particular texts work? What effects do they have on the reader? Who has produced the text, under what circumstances, and for which readers? What's missing from this account? How could it be told differently? Critical literacy

means practicing the use of language in powerful ways to get things done in the world. (Comber, 2001, p. 2)

Neste processo, é particularmente relevante o destaque lançado por Pereira (2009), na linha do que defendem (Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B., 2019), para a *inevitabilidade da difícil pedagogia da literacia crítica* (Pereira, 2009, p. 29) e consequente necessidade de uma intervenção pedagógica precoce e explícita potenciadora do desenvolvimento de atitudes críticas, desde o jardim de infância, alargada ao longo dos níveis seguintes de escolaridade, através de eventos de literacia crítica que permitam aos alunos posicionar-se como observadores e ativistas sociais, a partir dos seus contextos de proximidade.

Estratégias de questionamento, indagação, de vai-e-vem reflexivo-interpretativo sobre a resistência do texto literário, no respeito pela sua matriz genológica, e sua reconstrução *eferente* (Rosenblatt, 1995) e estética explorada no quadro de uma pedagogia participativa, dialógica e crítica constituem, pois, modos de construir leitores para o século XXI e problematizam modos de construir os professores dos anos iniciais de educação.

3. Metodologia

3.1. Problema, questão de investigação e procedimentos

O breve estudo que apresentamos decorre de um horizonte de questões investigativas que se podem articular da seguinte forma: que perceções de literacia crítica apresentam os estudantes de mestrado profissionalizante, futuros professores? Que lugar, no âmbito das suas práticas letivas, para a escolha de textos que potenciem a abordagem de temas de ordem social e cultural?

No âmbito da unidade curricular de Didática do Português, os estudantes de mestrado profissionalizante, futuros professores, foram desafiados, num primeiro momento, a definir literacia crítica e a elencar modos de a promover, através de exercícios reflexivos orais, transcritos a partir das intervenções realizadas em aula. Concretamente, os participantes foram desafiados através das seguintes questões:

- O que é a literacia crítica e por que precisamos dela?
- Que textos utilizo nas minhas aulas no âmbito da literacia crítica e o que faço com eles para formar leitores críticos?

Pretendia-se criar condições formativas problematizadoras do imprescindível gesto didático de recorrentemente pensar “Pour quelles raisons estime-je que ce texte vaut le temps que les élèves et moi allons lui consacrer?” (Dumortier, 2004, p. 178). Esta questão matricial, para a leitura de qualquer texto em contexto educativo inicial, convoca justamente a responsabilidade de um conhecimento sólido sobre os critérios de seleção dos textos e dos livros para ler, dimensão que está desde logo associada não só à singularidade dos textos e dos interesses e necessidades dos leitores, como dos objetivos de aprendizagem que a partir deles urge definir. Por quê e para quê são questões permanentemente orientadoras da procura e construção de um leitor, com e através da literatura.

Num segundo momento, foi explorado um vídeo de um anúncio publicitário² e procedeu-se à leitura da obra *O livro dos três porquinhos*, de Anthony Browne, tendo-se, na linha da proposta apresentada por Luke & Freebody (1999), The New Group of London (2000), Pereira (2009) e Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019), questionado os estudantes sobre os conteúdos veiculados e sobre os modos de ensinar os seus alunos a compreendê-los criticamente, no quadro de uma pedagogia da literacia crítica, explorando a natureza ideológica da linguagem e seus códigos semióticos, com vista não só à constatação da natureza não neutral do texto, mas também à necessidade de agir a partir dos seus contextos de pertença.

4. Resultados

Os primeiros dados recolhidos revelam, por parte dos futuros professores, a quase inexistência de práticas de literacia crítica na formação de leitores. Efetivamente, seria expectável que estudantes do ensino superior não só definissem literacia crítica com assertividade como reconhecessem, com relativa facilidade, formas de representação discriminatória e de veiculação ideológica de determinados modelos do mundo e valores, em detrimento de outros. Ora, os dados recolhidos mostram-nos hesitações, silêncios demorados e definições incipientes de literacia crítica, enoveladas numa explicação redundante, através do uso reiterado da palavra “crítica”. A afirmação feita por uma aluna de que “literacia crítica é usar os textos para criticar, para mostrar que não concordamos com esta ou aquela ideia” é exemplificativa de alguma dificuldade em expressar um entendimento de literacia crítica mais lato e sustentado.

Relativamente às razões associadas à escolha de livros para uma leitura estética e crítica, a generalidade dos estudantes, de modo mais seguro, identifica livros e avança razões de ordem programática, mas também apresenta argumentos de natureza linguística, cultural, estética e literária para a escolha dos livros, não deixando de invocar reiteradamente o seu gosto pessoal, “a qualidade da ilustração” e “os gostos e as necessidades dos alunos”, querendo, nesta última expressão, integrar o seu universo de referências, mas também a necessidade de o alargar. Não deixam também de ser invocadas razões de ordem formativa associadas à importância de abordar temas sociais, morais e culturais: “lemos livros para falar da amizade, do amor e da diferença, da ecologia”.

A escolha dos livros e sua leitura parece, pois, evidenciar uma certa consciência sobre o papel do professor para educar no âmbito de uma escola que forma para uma sociedade de valores, confirmando estes dados os já apresentados por Pereira, Pereira e Cardoso (2017). Ainda assim, os nossos dados apontam para a necessidade de formação de futuros professores em torno dos critérios de escolha textual que permitam a constituição de uma biblioteca literária pessoal potenciadora de um percurso formativo de natureza transformadora e emancipatória.

Efetivamente, como referido anteriormente, urge criar contextos problematizadores da escolha de textos para a sala de aula, evidenciando a necessidade de selecionar aqueles cuja densidade hermenêutica instigue a um vai-e-vem constante sobre a rugosidade do texto, sobre as suas *dobras* (Buescu, 2008); aqueles que veiculem

² Disponível em <https://youtu.be/M3eeTEBMdDQ>.

diferentes visões do mundo e modelos culturais que importa questionar; aqueles que se caracterizam pelo seu grau de resistência linguística e semiótica, por uma rede de intertextualidades (Tauveron, 2002) geradoras de movimentos de interrogação, discussão e construção coletiva e socializada de significados (Terwegne, Vanhulle & Lafontaine, 2003) e de um entendimento da literatura como lugar de diálogo e encontro consigo e com o outro, diferente de si, potenciador de movimento de empatia e de compromisso pessoal e social (Choo, Vinz, 2018, Pereira, 2009).

De facto, estes são critérios de escolha por vezes silenciados, a reclamar maior atenção em práticas de formação inicial de professores, com vista a uma educação para e com a literacia crítica.

Os dados recolhidos a partir da dinâmica formativa relativa ao segundo momento – visionamento de um anúncio publicitário e discussão sobre os conteúdos explícitos e implícitos nele veiculados e respetivos modos semióticos de os construir – continuam a revelar a tendência generalizada de olhar o texto como mensagem unidirecional e não como lugar de interrogação do que é representado semioticamente, e, portanto, como lugar de questionamento de modelos culturais normalizados veiculadores de uma visão condicionada da realidade.

Na generalidade, os estudantes não conseguiram ler para lá da cortina verbal e icónica e não reconheceram no vídeo analisado a veiculação de estereótipos sociais. Efetivamente, no anúncio publicitário apresentado, sob o pretexto de venda de um produto de limpeza, cujas qualidades enunciadas justificam o seu consumo, veicula-se um modelo de vida familiar com papéis sociais e de género bem definidos que importa questionar. À anulação da figura feminina, que, no quadro familiar representado, está confinada ao trabalho doméstico, junta-se a encenação de relações de poder em que a figura masculina representa o poder e o saber, objeto de procura por parte de uma criança.

Quase espantoso, não fosse perturbador, foi o cândido reconhecimento, por parte de alguns alunos, de que nunca tinham pensado no modelo cultural implícito no vídeo. Efetivamente, em resposta à pergunta intencionalmente aberta “O que veem neste anúncio?”, os estudantes foram capazes de reconstituir a linearidade da ação representada, dando conta de uma criança que interpela o pai, enquanto este lê um jornal, no sentido de saber quando poderá usar o frasco de detergente, para realizar um projeto escolar de ciências, enquanto, num plano secundário, uma figura feminina, a quem não é dada voz e apenas visibilidade parcial, usa a embalagem do produto de limpeza que servirá, mais tarde, para o projeto de ciências solicitado pela escola.

O modelo cultural veiculado é claro, mas a resistência à sua interpretação é óbvia e díspar: nem todos os nossos estudantes o descortinaram, entendendo-o como uma representação inocente, natural, de um quadro de cena da vida familiar: “Nunca tinha pensado nisto!”, afirmou uma estudante.

A identificação dos mecanismos semióticos explorados para a construção desta mensagem publicitária e o uso de estratégias de desconstrução e de interrogação dos textos, o foco no questionamento sobre a quem é dada voz e quem é silenciado, com que agenda de intencionalidades essa opção é tomada e como se poderia contar a narrativa representada a partir das vozes silenciadas, permitiram, numa lógica de construção de conhecimento partilhado e socializado entre pares, criar um espaço de aprendizagem sobre modos pedagógicos de ensinar a ler criticamente para aprender a

ler o mundo e agir inteligentemente sobre ele. Porém, o modo naturalizado com que grande parte dos alunos encarou o texto apresentado, e a dificuldade em esboçar estratégias de intervenção transformadora da ideologia veiculada, desassossega e desafia à reflexão sobre os modos de construção de uma literacia crítica no âmbito da formação inicial de futuros professores. Fazê-lo a partir do texto publicitário, pela proximidade dos universos de referência aos alunos e pela omnipresença deste género textual nas suas vidas, parece ter constituído uma opção didática válida, a que acresce a necessidade clara de ensinar a ler criticamente o mundo com o texto literário que, pela sua natureza resistente, lacunar e plurissignificativa, assegura condições de possibilidade para uma formação no âmbito de uma pedagogia crítica da literacia.

Assumindo a não neutralidade dos textos e a necessidade de os questionar a partir de uma perspetiva crítica, foi também proposta aos estudantes a exploração da obra O livro dos *três porquinhos*, de Anthony Browne, enquanto objeto linguístico, cultural e literário, procurando-se observar as condições de produção e de receção estética e crítica. Neste sentido, foram apontadas pistas de reflexão, a partir de uma formulação interrogativa: quem criou esta mensagem/imagem/narrativa/livro e por que a partilhou? Que estratégias linguísticas são usadas para atrair da atenção do leitor? Que valores, pontos de vista são representados na mensagem verbal e na ilustração? Que vozes são silenciadas/O que é que omitido nesta mensagem/imagem/livro? O que sentes e pensas sobre os comportamentos das personagens? O que farias se estivesses na situação da mãe e na dos filhos? Como são exploradas as relações intertextualidade na obra e porquê? O que podes fazer para alterar a situação de injustiça e desigualdade representadas na obra?

A procura de respostas para estas questões potenciou, nos estudantes, o desenvolvimento de capacidades e de procedimentos de análise crítica, através da construção de um clima de interrogação sobre o texto, de (des)construção dos temas e modelos culturais veiculados, tendo-se lido, para além da superfície do texto, e explorado múltiplos pontos de vista.

De modo semelhante, o itinerário de questões apresentado e a discussão impulsionada, a partir dele, permitiram aos estudantes perceber como a planificação e gestão das partilhas em torno do texto podem constituir um modo de levar as crianças a pensar sobre si e sobre o mundo que as rodeia e a agir em conformidade com a construção de um mundo mais justo e equitativo.

5. Considerações Finais

Ensinar a ler criticamente os textos e o mundo é um ato político com implicações nos processos formativos dos alunos do ensino superior, futuros professores do ensino básico.

Neste processo, assumimos os valores formativos da literatura em contexto escolar e a relevância de uma pedagogia crítica que permita aprender a ensinar a ler criticamente o mundo, com a literatura, com vista à construção de um perfil de educador e de professor que deseje ser leitor e seja competente na criação de ambientes propícios a uma atitude dialógica, interrogante, e ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo e interventivo.

Os dados apresentados desafiam e sustentam a necessidade uma abordagem investigativa e de intervenção mais vasta e alargada, no âmbito da literacia crítica, em contexto de formação inicial de professores do ensino básico, explorada em função da escolha intencional e fundamentada dos objetos a ler e dos modos pedagógicos e didáticos que melhor servem a construção de um leitor capaz de responder crítica e comprometidamente às exigências da contemporaneidade.

Assumimos, pois, a relevância de uma formação inicial de professores assente num paradigma de educação emancipatória, de base dialógica, através do desenvolvimento de conhecimentos declarativos, processuais e atitudinais que permitam aos estudantes fazer opções pedagógicas e didáticas potenciadoras da formação precoce de leitores críticos e eticamente comprometidos com a construção de uma cidadania crítica.

6. Referências Bibliográficas

Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Pactor.

Buescu, H. (2008). *Emendar a morte. Pactos em literatura*. Campo das Letras.

Brown, A. (2007). *O livro do três porquinhos*. Kalandraka.

Bruner, J. (1997). Piaget and Vygotsky: celebrating divergence. *Human Development*, 40, 63-73.

Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: teacher knowledge and new research agenda. In B. Comber & A. Simpson (Eds), *Negotiating Critical literacies in Classrooms* (pp. 271-282). Erlbaum

Choo, S., & Vinz, R. (2018). The literature teacher as restless cartographer. In A. Goodwyn, C. Durant, L. Reid, & L. Scherff (Ed.), *International perspectives on the teaching of literature in schools* (pp. 7-17). Routledge.

Custódio, P. B. (2012). Experiências significativas no 2.º CEB - Representatividade e qualidade dos textos literários. *Exedra: Revista Científica*, n.º extra, 6 (Português: Investigação e Ensino), 87-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222769>

Dionísio, M. L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74.

Dionísio, M. L. (2014). Avaliações internacionais da leitura: E a literatura? In C. A. Belmiro, F. I. P. Maciel, M. C. Baptista, & A. A. Martins (Org.), *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras* (pp. 100-122). UFMG.

Dumortier, J. L. (2004). De quelques façons fort communes de maltraiter les textes en classe de français. *Enjeux: Revue de Formation Continué et de Didactique du Français*, 59, 127-139.

Freebody, P. (2008) Critical Literacy Education: On living with “innocent language”. In B. V. Street, & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Edition, Vol. 2: Literacy, pp. 107-117). Springer.

Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. Cortez & Autores Associados.

Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, n.º extra, 2 (Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos), 170-183. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492791>.

Gamboa, M. J. (2021). Prefácio. In Taufer, A. L., Custódio, P. B., Ramos, W. (orgs.), (2021). *Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I. Vol. I*. Paco Editorial.

Luke, A. (1992). *The social construction of literacy in primary school*. Macmillan Education.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*, 1-4. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:145389>

Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a View from two classrooms. In F. Christie & R. Mission (Eds), *Literacy and schooling* (pp. 74-103). Routledge.

Marino, M., Hansen, J., Egawa, K., & Harste, J. C. (2001). What Do We Mean When We Say We Want Our Children to Be Literate? *School Talk*, 7(1). <https://library.ncte.org/journals/st/issues/v7-1> <http://jeromeharste.com/wp-content/uploads/2012/12/whatwemean.pdf>

Página | 44

New London Group, The (2000). A Pedagogy of Multiliteracies. Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). Routledge. <https://techstyle.lmc.gatech.edu/wp-content/uploads/2012/08/New-London-Group-2000.pdf>

Pereira, I. (2009). Literacia Crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lidel.

Pereira, L. A., Pereira, L. C., & Cardoso, I. (2017). Práticas de leitura literária no 1.º ciclo do ensino básico para a compreensão do agir docente em Portugal. *Letras&Letras*, 33(2) <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38081/21191>

Pereira, L. Á., & Albuquerque, F. (2005). Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal: Programmes, projets, théories et pratiques. *Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle (Nouvelle Série) – Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*, 32, 123-158 (ISSN: 0755-7817).

Pieper, I. (2006). *The Teaching of Literature*. Council of Europe, Language Policy Division. <https://rm.coe.int/09000016805c73e1>

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Almedina. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32809>

Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks. A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.

Silva, V. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.

Ulma, D. (2008). Vers une "bibliothèque idéal" européenne? In. *Repères*, 38 (B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Coord.)), 13-28.

Tauveron, C. (2002). *Lire la Littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* De la GS au CM. Hatiers.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.

Vasquez, V. (2007). *Getting beyond "I like the book": Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*. International Reading Association.

Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.

Notas sobre a autora:

Maria José Gamboa
mjgamboa@ipleiria.pt
Instituto Politécnico de Leiria
ORCID: 0000-0003-3273-4773

A literatura no espaço da escola *

Literature in the school environment

**Simone Aparecida de Jesus
João Roberto Ferreira**

“Graças à arte, o ser humano pode atingir o absoluto”.

(TODOROV, 2021, p. 52.)

Resumo

O artigo reflete sobre qual o papel da literatura no espaço escolar. O objetivo geral é conceituar a literatura escolar, e os objetivos específicos são: entender como ela é discutida pelos autores, a importância da língua e a relação entre o que se tem nas escolas de Educação Básica no Brasil e o que poderia ser estudado, no que tange à literatura, resguardando-a como um direito humano. A metodologia foi a pesquisa bibliográfica em autores como Todorov (2021), Frye (2017), Schiller (1989), Candido (2011), dentre outros. A conclusão é que, mais do que uma ferramenta de ensino, a literatura constitui o homem e o humaniza.

Página | 46

Palavras-chave: literatura; arte; direito; escola básica.

Abstract

The article reflects on the role of literature in schools. The general objective is to conceptualize literature and the more specific ones are to understand how it is discussed by authors, the importance of language and the relationship between what is available in basic education schools and what could be studied in terms of literature, safeguarding it as a human right. The methodology was bibliographical research on authors such as Todorov (2021), Frye (2017), Schiller (1989) and Candido (2011), among others. The conclusion is that, more than a teaching tool, literature constitutes man and humanizes him.

Keywords: literature; art; law; elementary school.

* Este artigo está redigido em português do Brasil, mantendo-se a grafia original submetida pelos seus autores.

1. Introdução

Entendemos a literatura como de extrema importância para a formação do homem, para a constituição da sua humanidade, e, por isso mesmo, assim como Antônio Candido (2011) aponta, um direito indispensável a todas as pessoas. É nesse sentido que faremos as reflexões acerca da literatura no ambiente escolar, com ênfase no Ensino Fundamental, quando não se tem menção a uma disciplina de literatura, ou mesmo de conteúdos ligados à literatura, relegando-a a um dos gêneros a serem estudados, mas aparecendo como aporte para outros conteúdos.

2. Literatura – Necessidade e Direito

Compreendemos a literatura como uma dimensão da arte e, como tal, se embasa na premissa da liberdade, conectada diretamente ao espírito, independente de normatizações ou compromissos morais civilizatórios. Vivemos em um tempo em que a utilidade impera como senhora desse tempo, aquela que “quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos” (Schiller, 1989, p. 22), quando para tudo se espera um retorno imediato e material. Um cenário no qual o mérito espiritual, o subjetivo, não tem valor, de modo que a necessidade do espírito é ignorada em detrimento da necessidade da matéria, da utilidade. É nessa perspectiva que entendemos a função dada à literatura atualmente, como ferramenta de ensino, instrumento para se chegar a algum outro conhecimento, seja na alfabetização, como um suporte de texto, ou como porta de entrada para introduzir conteúdos didáticos das demais áreas do conhecimento de modo “mais prazeroso”, pedagogizada e muito distante da liberdade, o que acaba por torná-la enfadonha e criar resistência para a leitura, num processo oposto ao esperado. Tanto que não é difícil identificar, na trajetória escolar, o percurso do desinteresse pela literatura, apesar de ela ser algo que desperta o interesse, a curiosidade e o imaginário infantil nos primeiros momentos de contato com esse universo.

Nesse sentido, é importante destacar que a ideia contida neste artigo não é, contudo, a de que deve haver um distanciamento entre literatura e alfabetização, mas a defesa de que havendo uma relação entre o ato da leitura e o aprendizado da leitura e da literatura, ela se dê de forma liberta.

Assim, compreende-se a perspectiva defendida também por Antônio Candido (2011), na qual salienta que literatura faz parte dos “bens incompressíveis”, aqueles dos quais ninguém pode abrir mão. É um dos direitos humanos fundamentais, o que significa que ela está entre as exigências vitais do homem, sem o qual ele não se humaniza. Nesse sentido,

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à

opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e por que não, à arte e à literatura. (Candido, 2011, p. 175)

Frye (2017) destaca que a literatura, enquanto arte, é compreendida pela imaginação, que conduz a uma direção diferente daquela da utilidade, pura e simples, como é hoje empregada na maioria das escolas, seja porque se encontra descaracterizada dentro do livro didático, que muitas vezes traz apenas excertos dos textos originais, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente, com destaque para grupos de palavras para o treino de leitura; seja quando os professores pensam as aulas de história, geografia ou outro componente curricular a partir de um livro literário, destacando dentro dele determinadas informações do contexto histórico, geográfico, etc. Nesse contexto, pesquisas apontam que a literatura tem sido abordada nas escolas como instrumento para o ensino de variados conteúdos, pois

[...] há, por parte de alguns autores, bem como fica claro também nos trabalhos acadêmicos selecionados para análise, uma preocupação quanto ao fato de que a escola tem feito da literatura um mero instrumento, tendo nas obras literárias um suporte para retirar os mais diversos conteúdos a serem estudados em sala de aula. [...] A leitura atenta dos Cadernos de Formação do PNAIC¹ permitiu verificar que a literatura é claramente abordada enquanto instrumento de formação, tanto no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva do letramento, quanto como “pano de fundo” para o ensino de todas as áreas do conhecimento, aparecendo, muitas vezes, como parte dos gêneros textuais, sem quaisquer especificações quanto às suas características particulares, aparecendo também em todos os modelos de planejamento, projetos e sequências didáticas. (Jesus, 2019, p. 21)

Página | 48

Não queremos dizer que exista, entre a gramática e a literatura, um grande muro que as separe em definitivo, ou mesmo um distanciamento entre ela e as demais áreas do conhecimento. Segundo Barthes (2007), “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (p. 17), reconhecendo o quanto a literatura é ampla e capaz de trazer as mais diversas possibilidades ao leitor. Para Frye (2017), a Língua precede qualquer outro objeto de estudo, sendo a gramática a normatização do que se convencionou acerca da língua, não sendo possível separá-la de nenhum objeto de estudo, e menos ainda da literatura.

De acordo com Jesus (2019), a literatura ocupa o lugar de ferramenta ou pano de fundo para o ensino de outras áreas do conhecimento, como constatado na investigação

¹ PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Política educacional de investimento na qualidade do Ensino Fundamental, a ser alcançada com base na formação continuada dos professores alfabetizadores (Jesus, 2019).

citada acima. A literatura, então, não é vista como aquela que contém todas as ciências, mas como aquela de onde se podem retirar informações acerca de todas as ciências, distante da experiência de liberdade e possibilidades, proposta no início da escolarização. São essas inquietações que movimentam este artigo.

3. Literatura - Arte

Ao diferenciar os níveis da mente, Frye (2017) defende que a linguagem literária está no nível da imaginação. Ainda existem mais dois níveis, o da consciência e perceptividade, no qual a linguagem é a conversa corriqueira, e o nível da participação social, no qual a linguagem é profissional ou tecnológica. São estas linguagens, a partir dos níveis da mente, os três motivos para falar.

A partir desse entendimento, o autor faz uma distinção entre ciência e arte, para chegar à literatura como um modelo de experiência. A ciência, para Frye (2017), seria “a parte do mundo onde temos de viver, aceitando seus fatos e tentando explicar suas leis” (p. 19), mais atrelada à realidade. Já a arte, “parte do mundo que construímos, e não do mundo que observamos” (Frye, 2017, p. 19), está mais próxima ao campo das emoções e desejos. Mas, tanto uma quanto a outra “operam num misto de intuição e senso comum” (Frye, 2017, p. 19), com a diferença de que a ciência passa por evoluções constantes e vai se aprimorando, enquanto a literatura é um modelo de experiência, não havendo uma evolução, uma continuidade entre as obras, não há uma superação do já estabelecido, mas a permanência. Ainda que outras obras sejam criadas de modo distinto, elas são apenas diferentes e não melhores ou piores, no sentido evolutivo. E ainda que haja uma nova versão da mesma história, ela não toma o lugar da versão anterior, apenas lhe dá uma nova face. Pode se dizer que a literatura pertence a um mundo construído pelo homem, de modo que o próprio mundo literário “é um mundo humano concreto de experiência imediata” (Frye, 2017, p. 11), do humano em sua forma, no qual tudo é possível e o limite é a própria realidade do homem.

Ao contar sobre suas primeiras aproximações com o universo literário ainda na infância, Todorov (2021) destaca o quanto de alcance a literatura tem e sua relação com a imaginação, a liberdade e o prazer, ainda desvinculada da pedagogização pela qual passa ao adentrar os muros da escola, antes também de serem feitas as escolhas que determinam como esta será abordada. No curso de Literatura, ele busca nas obras literárias sua própria materialidade do texto e suas formas linguísticas. Todorov (2021) refere: “Ao longo de meus estudos universitários, eu me habituara a identificar elementos das obras literárias que escapassem à ideologia: estilo, composição, formas narrativas, enfim, técnicas literárias” (p. 16). Contudo, a partir dos anos de 1970, ele se distancia dessa linha e passa a se dedicar à análise em si; segundo ele, um encontro com os autores. Ao se aproximar da psicologia, da antropologia e da história, Todorov precisou mergulhar na história do pensamento, na filosofia moral e política, o que fez com que suas percepções acerca da literatura e do ensino de literatura fossem modificadas. Com essa nova perspectiva passou a compreender que “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (Todorov, 2021, p. 22).

Não há na literatura uma evolução a partir de pesquisas e desdobramentos, como ocorre na ciência, mas ela é constituída no contexto da realidade histórica, ainda que extrapole seus limites de espaço e tempo, de modo a contribuir com a compreensão do leitor sempre, pois o instiga a reflexões que consideram aproximações e distanciamentos da própria realidade vigente, permitindo diferentes possibilidades e perspectivas. Como diz Todorov (2021),

Os textos que lia – relatos pessoais, memórias, obras históricas, testemunhos, reflexões, cartas e textos folclóricos anônimos – não partilham o status de ficção com as obras literárias, e isso porque descreviam diretamente os eventos vividos; no entanto, do mesmo modo que a literatura, esses textos me faziam descobrir dimensões incógnitas do mundo, me tocavam e me incitavam a pensar. Em outras palavras, o campo da literatura se expandiu para mim, porque passou a incluir, ao lado dos poemas, romances, novelas e obras dramáticas, o vasto domínio da escrita narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão. (p. 22)

Há, nessa passagem, um importante indicativo para uma reflexão ampliada acerca do que se entende por literatura no âmbito da escola. Pois, ainda que esta esteja relacionada ao contexto social, ao seu tempo, e tenha contribuições relevantes para a compreensão do presente, trata-se de uma elaboração, individual e coletiva, para além dos exercícios didáticos de interpretação de textos, com perguntas óbvias, previsíveis e diretas, ou a simples busca por informações dentro dos textos, sejam elas de conteúdos de história, geografia, ciência ou mesmo para análise sintática, práticas muito vistas nas escolas brasileiras atualmente.

A literatura é parte da formação humana e, como tal, nos constitui. A questão é percebermos essa contribuição na singularidade que ela tem para além das atividades didáticas diárias e de busca de informações, ao considerar sua relação mais íntima e profunda com o leitor, pelas experiências com as quais ela o coloca, enquanto possibilidades com as quais poderá dialogar, debater, concordar ou discordar, num exercício de viver a experiência pelos contornos da literatura. Assim, como a filosofia e as demais ciências humanas, a literatura é “pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (Todorov, 2021, p. 77). E há na literatura, ou em sua verdade, a tentativa de compreender a própria experiência humana. “Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo” (Todorov, 2021, p. 77).

A literatura, compreendida dessa maneira, nos leva a experiências singulares, mas preservando a diversidade, experiências diferentes daquelas que experimentamos em nossa realidade, mas que, ainda assim, nos apontam caminhos e reflexões acerca dela.

Todorov (2021) nos leva a compreender que a literatura não nos impõe uma tese, norma ou regra como as outras ciências. Ela nos põe a participar, ínsita a formular nossas

próprias teses, a pensar a respeito, confabular e tirar conclusões. Em sua íntima e subjetiva relação com o seu leitor, ela nos coloca em movimento constante que extrapola as páginas do livro e, também, o tempo destinado a ele. Um movimento interno, pois nos transforma, mas também externo, pois influencia em nossas ações e capacidade de lidar com a realidade do presente.

Tais implicações não são as mesmas para todos os leitores e, portanto, impossíveis de comprovações mecânicas, seguindo o mesmo caminho e as regras, como na matemática, pois para cada um existirão relações distintas com a sua realidade e mesmo a sua imaginação.

Entende-se que “a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial” (Todorov, 2021, p. 78). Dessa forma, algumas obras marcam tantas vidas e com tanta profundidade, que alteram seu curso, independentemente de estar ou não em seu próprio tempo histórico ou de haver entre seus leitores proximidade ou afinidades. É uma relação que se estabelece por afinidade e identificação, e não por obrigatoriedade e mediante padrões determinados.

Constituímo-nos a partir do outro, de suas experiências; primeiro a partir de nossos pais e familiares, de todos os que nos cercam, mas a literatura amplia infinitamente o contato com todo o tipo de experiência, possibilitando interações diversas com outros, proporcionando “sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (Todorov, 2021, p. 22).

Essa relação entre a literatura e o mundo parte do próprio autor, que deve conhecê-lo para “imitá-lo”, ainda que na ficção existam mundos impossíveis ou improváveis, mas também do leitor, que, para além do prazer da leitura e das experiências que ela apresenta, poderá tirar das páginas lidas valiosas lições que lhe provoquem reflexões e que podem até mesmo ser transpostas para a sua realidade. Para Todorov (2021), quanto mais os personagens são distintos do leitor, mais contribuem com a ampliação de seu horizonte, no sentido de nos colocar em contato com mais experiências. Há, nessa perspectiva, “uma inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos” (Todorov, 2021, p. 81), mudando não o objeto pensado, mas o próprio leitor, suas próprias percepções, seu modo de ver o mundo, a forma como pensa sua realidade e as questões que lhe afetam.

Assim, é possível compreender que a literatura é ferramenta de busca, que permite a cada um, individualmente e coletivamente, responder melhor à sua humanidade. Um direito, “um instrumento consciente de desmascaramento”, de desvelamento das mazelas sociais, indispensável a todos, conforme nos assegura Candido (2011).

Nesse sentido, Candido (2011, p. 191) nos convida a uma reflexão sobre o homem do povo, o pobre, que muitas vezes é privado da possibilidade de conhecer e se apropriar da literatura de modo mais amplo, de gêneros mais elaborados, pois muitos só têm acesso à literatura de massa, ao folclore, à canção popular, ao provérbio e à sabedoria espontânea. Para o autor, todos esses gêneros são necessários, porém, são insuficientes, por não alcançarem toda a reflexão necessária à formação humana. E conclui que o elemento que faz com que parte da sociedade não tenha acesso às obras eruditas opera como um “mutilador da segregação cultural segundo as classes”

(Candido, 2011, p. 191). É nessa perspectiva que chegamos ao cerne da reflexão proposta neste artigo, ou seja, como a literatura chega à escola.

4. Literatura e Escola

Todorov (2011) apura que existe um entendimento de que o estudo do texto levaria a reflexões sobre cinco aspectos: a história da literatura e da cultura; os gêneros e registros; a elaboração da significação; a singularidade dos textos; e o efeito de cada discurso sobre seus destinatários. Tais critérios se baseiam numa escolha clara, a de não estudar, na escola, as obras literárias com o propósito de desenvolver reflexões sobre a condição humana, mas de inteirar os alunos acerca do que dizem ou defendem os críticos.

A maioria das disciplinas escolares têm muito clara essa escolha, as de exatas, por exemplo, se desenvolvem a partir de métodos, como os cálculos na matemática; já a disciplina de história tem os períodos históricos e suas características como objeto da disciplina. No caso da literatura, a escolha estaria entre estudar os métodos de análise, a partir de obras diversas, ou as obras consideradas essenciais a partir dos diversos métodos.

A escolha pelo método compreende os aspectos já citados: história da literatura e da cultura; gêneros e registros; elaboração da significação; singularidade dos textos; e efeito de cada discurso sobre seus destinatários, perspectiva na qual o ensino de literatura tem como objeto de conhecimento “construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras” (Todorov, 2021, p. 28), desconsiderando os mundos de possibilidades apresentados pela obra e que reverberam em seus leitores, ou seja, o que de fato é a literatura.

O que de mais formador a literatura tem, sua essência, a relação que estabelece com a realidade e as possibilidades que apresenta, é o que menos aparece no documento francês de Todorov (2011) e, também, nos documentos que regulamentam o ensino de literatura no Brasil. Haja vista não termos, nos primeiros anos de escolarização, a disciplina de literatura, que fica relegada a uma parte do currículo de Língua Portuguesa e acaba se tornando mera ferramenta de ensino, ou servindo aos treinos de leitura, quando muito são destacadas as características de determinados gêneros (Jesus, 2019).

Nos documentos do PNAIC, por exemplo, o trabalho com os gêneros textuais é sugerido para o objetivo de facilitar a apropriação dos usos da língua ou a capacidade de linguagem mediante a ação e o discurso. O documento divide os gêneros textuais em 11 grupos, dos quais apenas o primeiro é identificado como literário: “1) Textos literários ficcionais - São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos” (Brasil, 2012, p. 8).

Todorov (2021, p. 28) defende que

o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os

efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. Ele estuda também as obras.

Nesse ponto, ele apresenta uma crítica às universidades francesas, aos cursos de letras, mais especificamente, pois para ensinar as obras é preciso aprender a estudar as obras, a compreender a literatura por esse viés e não apenas de modo técnico.

Para Todorov (2021), “Os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar da literatura” (p. 31). Isso porque se ensina a partir do que e como se aprende e dos documentos que norteiam esse ensino, como é o caso do Boletim do Ministério da Educação da França ou do PNAIC, aqui no Brasil, entre os anos de 2013 e 2017.

A defesa não é, contudo, de que o sentido da obra se limite à leitura subjetiva do aluno, mas que haja um trabalho de conhecimento. Segundo Todorov (2021), “O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um” (p. 33), por isso, é preciso compreender que a literatura não nasce no vazio, como argumenta o autor, mas também não se esvai, ainda que seja um modelo de experiência, pois essa experiência se junta às muitas experiências de seu leitor e ao seu próprio contexto, a literatura não tem data de validade, não jubila. A proposta do autor seria que

[...] a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) devia completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético). O aumento da precisão dos instrumentos de análise permitia estudos mais agudos e rigorosos; o objetivo último, porém permanecia a compreensão do sentido das obras. (Todorov, 2021, p. 36)

Pois, quando iniciou seus estudos na área de literatura, a balança pendia apenas para a parte do sentido, se estudando a biografia do autor, os protótipos dos personagens, as variantes das obras e as reações que elas provocavam ao longo do tempo. Não havendo, segundo ele, um ponto de equilíbrio. Contudo, ainda que seus esforços tenham sido em levar à valorização dos estudos voltados à estrutura das obras, o autor reconhece que não foi o que aconteceu. A falta de equilíbrio permaneceu e os estudos de literatura se verteram para o ponto oposto da balança, desvalorizando o sentido das obras.

Isso justificaria a falta de interesse dos alunos de Ensino Médio, pois não encontram em suas vidas espaços e justificativas para estudar literatura. Se não são construídas reflexões acerca da relação entre a literatura e o mundo real, o aluno não se sente contemplado por ela, não consegue tecer relações, perdendo-se assim a principal função da literatura.

Todorov (2021) explica que, a princípio, essas divergências e mudanças drásticas no modo de se estudar literatura se orientam pela universidade, na formação dos professores e estudiosos. Por mais que na universidade não haja um direcionamento mais fechado e controlado do que se ensinar, estando aberta e com a presença de

tendências diversas, com escolas de pensamentos contraditórios, na escola existe um direcionamento que vai seguir a tendência dominante, um direcionamento único, sem abertura ao contraditório.

No decorrer do período anterior, que durou mais de um século, a história literária dominou o ensino universitário; isto é, tratava-se essencialmente de um estudo de causas que conduzem ao surgimento da obra: as forças sociais, políticas, étnicas e psíquicas, das quais o texto literário supostamente deveria ser a consequência; ou, ainda, os efeitos do texto, sua difusão, seu impacto no público, sua influência sobre outros autores. A preferência, assim, era concedida à inserção da obra literária numa cadeia casual. O estudo do sentido, em contrapartida, era considerado com muita suspeita. Esse estudo era criticado por nunca poder se tornar científico o bastante, sendo então abandonado a outros comentadores, desvalorizados, a escritores ou a críticos de jornais. A tradição universitária não concebia a literatura como, em primeiro lugar, a encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade, tampouco como interpretação do mundo. (Todorov, 2021, pp. 37-38)

Para o autor, é nesse movimento, na busca por um aspecto científico da literatura, que a balança se volta para a técnica, para a estrutura, para os aspectos internos do texto. Nesse contexto, a obra passa a ser representada como um “objeto de linguagem fechado, autossuficiente, absoluto” (Todorov, 2021, p. 38), desconsiderando, por conseguinte, o mundo empírico, externo à obra, as relações entre ela e a realidade.

Essa é a perspectiva que direciona o ensino estudado pelo autor da escola de Ensino Médio da França. Se aprendia, por ocasião da pesquisa, realizada em 2006, que a literatura não tem relação com o mundo exterior, o que afasta o aluno desse universo. É assim também aqui no Brasil, com um agravante no Ensino Fundamental: a adoção da literatura como ferramenta de ensino, conforme já salientado, o que a torna ainda mais enfadonha e vazia de significado. Para Todorov (2021), o que ocorre com a literatura a partir do século XX é que se sobressai uma concepção “absurdamente reduzida do literário” (pp. 76-77), em substituição ao seu sentido mais amplo.

O caminho apontado por Todorov (2021) é que a literatura do Ensino Básico, aquela que se dirige a todos, que é, conforme defende Antônio Candido (2011), um direito, não deve se reduzir aos estudos literários, mas à obra, para além de si e do “jogo de seus elementos constitutivos” (p. 193). E, nessa perspectiva, o autor também responsabiliza autores de literatura, pois ao seu ver, estando preocupados com a crítica, eles acabam escrevendo textos que se reportam muito bem às suas estruturas internas, sem, todavia, conversar com a realidade.

Todorov (2021), por sua vez, defende que a literatura se refere a tudo, não estando, portanto, separada da política, da moral ou da religião, ou seja, se relaciona

com todas as demais áreas do conhecimento e dimensões da vida, pois expõe a opinião do homem acerca de cada uma dessas coisas. É ao mesmo tempo causa e efeito e não está, portanto, isolada, não é pura e neutra, não se trata apenas da sua estrutura, da forma. É nessa perspectiva que consideramos que deveria seguir o ensino de literatura nas escolas.

5. Considerações Finais

O que se compreende com os estudos, pesquisas e reflexões propostas neste artigo é que a literatura vai muito além da sua simples estrutura e merece mais que o rótulo de portadora de textos para treinos de leitura e buscas de informações, pois coloca em movimento o pensamento e o próprio conhecimento.

A literatura apresenta experiências e possibilidades que independem de espaço e tempo. Envolve o leitor e o leva a participar, a interagir com a história, a compreender seu contexto e as implicações que levam às ações desencadeadas no enredo. Se relaciona com a realidade, desvinculada de regras e manipulações. Foge ao que o professor propõe ou espera. Não pode ser controlada em suas afetações com o leitor. Não se trata de um manual.

Por fim, literatura é arte, uma dimensão da arte, que mexe com o leitor, faz parte de sua constituição e o humaniza. Por isso mesmo, ela é formativa. É assim, como parte de um processo civilizatório e da formação humana que a literatura deve ocupar o espaço escolar.

6. Referências Bibliográficas

Barthes, R. (2007). *Aula*. Cultrix.

Brasil. (2012). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 05. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/96.pdf>.

Candido, A. (2011). *Vários Escritos*. Ouro sobre azul.

Frye, N. (2017). *A imaginação educada*. Vide Editorial.

Jesus, S. A. (2019). *A literatura no âmbito do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9671/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Simone%20Aparecida%20de%20Jesus%20-%202019.pdf>.

Jesus, S. A. (2020). Aquisição, importância e uso da língua para Gramsci. In M. M. Machado (Org.), *Ler Gramsci para pensar a política e a educação* (pp. 119-153). Scotti.

Schiller, F. (1989). *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Iluminuras.

Soares, M. (2006). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In, A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Orgs.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 17-48). Editora Autêntica.

Todorov, T. (2021). *A literatura em perigo*. DIFEL.

Notas sobre a autora e o autor:

Simone Aparecida de Jesus
Universidade Federal de Goiás - UFG
ID Lattes: 8544801733673326

João Roberto Ferreira
joaoresendeferreira58@gmail.com
Universidade Estadual de Goiás - UEG
ID Lattes: 2240778833120256

A autora e o autor declararam a não existência de conflito de interesses.

Recebido em: 15/12/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 28/12/2023

O papel do descomprometimento moral dos professores face ao cyberbullying: Desafios para a formação

The role of moral disengagement of teachers in the face of cyberbullying: Challenges for training

Paula da Costa Ferreira
Nádia Salgado Pereira
Sofia Mateus Francisco
Natália Kishida Danilevicius
Ana Margarida Veiga Simão

Resumo

O cyberbullying é um dos grandes desafios que os professores enfrentam na sua prática profissional e tem um grande impacto no bem-estar dos alunos. O descomprometimento moral tem uma grande importância neste fenómeno, pois refere-se a mecanismos sociocognitivos que os indivíduos utilizam para justificar ações moralmente repreensíveis. O presente estudo pretende explorar os mecanismos de descomprometimento moral presentes no discurso de professores em relação a situações de cyberbullying, e compreender o seu papel em relação à forma como lidam com estas situações. Realizaram-se 63 entrevistas individuais e semiestruturadas a professores do 3.º ciclo do Ensino Básico no contexto português. Os resultados da análise de conteúdo revelam que os professores utilizam principalmente o deslocamento e a difusão de responsabilidade. Adicionalmente, os professores atribuem gravidade a estas situações e reconhecem o seu impacto negativo nas vítimas. Apesar da utilização destes mecanismos, os professores consideram ter um papel importante na intervenção, contudo necessitam de tomar consciência da utilização que fazem destes mecanismos e do impacto negativo que podem ter na resolução. Estes resultados evidenciam a necessidade de se desenvolverem formações para professores, focadas no papel do descomprometimento moral na forma como os professores lidam com situações de cyberbullying.

Página | 57

Palavras-chave: cyberbullying; descomprometimento moral; professores; intervenção; formação.

Abstract

Cyberbullying is one of the major challenges teachers face in their professional practice and has a significant impact on students' well-being. Moral disengagement plays a crucial role in this phenomenon, as it refers to socio-cognitive mechanisms individuals use to justify morally reprehensible conduct. This study aims to explore the mechanisms of moral disengagement present in teachers' discourse regarding cyberbullying situations and understand their role in dealing with these situations. Sixty-three individual and semi-structured interviews were conducted with teachers from the 3rd cycle of basic education in the Portuguese context. Content analysis results reveal that teachers primarily use displacement and diffusion of responsibility. Additionally, teachers attribute seriousness to these situations and acknowledge their negative impact on victims. Despite employing these mechanisms, teachers perceive themselves as having an important role in intervention; however, they need to become aware of how they use these mechanisms and their negative impact on resolution. These findings underscore the need to develop teacher training programs focused on the role of moral disengagement in how teachers deal with cyberbullying situations.

Keywords: cyberbullying; moral disengagement; teachers; intervention; training.



1. Introdução

O uso crescente das novas tecnologias traz benefícios e riscos. O cyberbullying é um dos desafios que as escolas enfrentam que tem um elevado impacto, ao nível da saúde mental, bem-estar e ajustamento escolar dos alunos. Este fenómeno é caracterizado por ações perpetradas por indivíduos ou grupos através de meios eletrónicos, que consistem em comunicações hostis ou agressivas, continuadas, com o intuito de causar danos ou desconforto a outros (Tokunaga, 2010). As vítimas de cyberbullying tendem a reportar os casos, em primeiro lugar aos amigos, depois aos pais e um número menor de alunos reporta aos professores (Veiga Simão et al., 2017).

O impacto do cyberbullying é nefasto, com consequências sociais e psicológicas para vítimas e agressores, que podem persistir na vida adulta (Styron et al., 2016). Adicionalmente, diversos estudos demonstram uma incidência cada vez mais preocupante deste fenómeno. Por exemplo, Mascheroni e Cuman (2014), num estudo europeu que incluiu 3500 crianças e adolescentes de sete países, concluíram que 12% da amostra reportou ter sido vítima de cyberbullying e, especificamente em Portugal, 5% da amostra afirmou ter sido vítima nos últimos 12 meses. Adicionalmente, a UNICEF (2019) revela que um em cada três adolescentes já foi vítima de cyberbullying e, no contexto europeu, em que foram analisados 25 países (Livingstone et al., 2011), verificou-se que 6% tinha sido vítima e 3% tinha cometido cyberbullying. Considerando o contexto português, num estudo em que participaram 23 escolas, verificou-se uma prevalência de 7.6% de vítimas e 3.9% de agressores (Vieira et al., 2016). Noutro estudo mais recente, também em contexto português, Veiga Simão et al. (2019) relatam que a idade da 1.ª utilização de meios tecnológicos é cerca dos 10 anos e que a incidência de vítimas e agressores é muito maior, 47.1% e 39.9%, respetivamente.

Considerando a gravidade dos comportamentos e suas consequências, a idade cada vez mais precoce de acesso às tecnologias, assim como a elevada prevalência deste fenómeno, tanto ao nível europeu quanto nacional, cada vez mais é importante uma intervenção atempada neste tipo de situações. Por exemplo, a perceção que os professores têm do bullying influencia o modo como intervêm quando são confrontados. No entanto, existem poucos estudos sobre as perceções dos professores, nomeadamente ao nível do cyberbullying (e.g. Giménez-Gualdo et al., 2018). Neste sentido, o presente estudo pretende explorar o papel do descomprometimento moral nas perceções dos professores face ao cyberbullying e compreender de que forma o seu envolvimento moral pode determinar a sua intervenção.

2. *Corpus* Teórico

O descomprometimento moral no cyberbullying

A teoria sociocognitiva de Bandura (2002) defende que o raciocínio moral está intrinsecamente ligado à ação moral através de mecanismos autorregulatórios. Consequentemente, a agência moral é determinada pela ativação destes processos e relaciona-se com a capacidade de influenciar intencionalmente o próprio funcionamento do indivíduo, assim como os acontecimentos que ocorrem (Bandura,

2006). Neste sentido, o descomprometimento moral diz respeito a um conjunto de mecanismos cognitivos e permite aos indivíduos justificar ações prejudiciais ou repreensíveis, minimizando a culpa associada a esses atos. Nesta teoria são identificados oito mecanismos de descomprometimento moral, distribuídos por quatro locus. No locus de comportamento, a justificação moral transforma os atos cruéis em atos social e moralmente aceitáveis; a linguagem eufemística diminui a gravidade da situação; e a comparação vantajosa permite comparar com comportamentos considerados mais graves. No locus do agente da ação, a responsabilidade é atribuída a alguém em particular através do deslocamento da responsabilidade e partilhada por vários indivíduos através da difusão da responsabilidade. No locus do resultado da ação, os danos na vítima são desvalorizados pela minimização das consequências. Por último, no locus do recetor da ação são retiradas características humanas às vítimas, pela desumanização e culpabiliza-se a vítima pelos comportamentos nefastos.

Um estudo de Pereira et al. (2022) revelou que a linguagem eufemística e a comparação vantajosa são frequentemente usadas por professores quando se referem a comportamentos de cyberbullying, sugerindo uma tendência para minimizar a gravidade dessas ações. Além disso, a deslocação da responsabilidade e a culpabilização da vítima também emergiram como mecanismos comuns. Este estudo também demonstrou que, quando os professores têm conhecimento de que um aluno foi observador de cyberbullying, recorrem mais a mecanismos de descomprometimento moral. Por outro lado, quanto maior o conhecimento acerca do fenómeno, menor a tendência para exibir estes mecanismos.

Noutro estudo, Macaulay et al. (2021) destacaram a variedade de estratégias adotadas pelos professores ao lidar com o cyberbullying, contudo relatavam não ser responsáveis por intervir. Também se evidenciou que consoante o contexto de cyberbullying, a gravidade percebida variava.

Assim, o estudo atual visa explorar quais os mecanismos de descomprometimento moral que emergem do discurso dos professores e de que forma afetam a intenção dos professores de intervir em casos de cyberbullying.

O papel dos professores na intervenção no cyberbullying

Apesar dos professores não terem plena consciência da extensão dos casos de cyberbullying entre os seus alunos, o facto é que têm um papel preponderante na redução destes casos (Cassidy et al., 2012) e quando os alunos recorrem aos professores e reportam estas situações, os jovens tendem a perceber o clima escolar de forma mais favorável (Veiga Simão et al., 2017). Porém, de forma geral, as vítimas não reportam os casos aos seus professores, contudo, quando o fazem, os professores podem não considerar estas situações graves. Por consequência, não intervêm, o que por sua vez tem impacto nas intervenções praticadas nas escolas, atendendo a que a sua eficácia é mais reduzida quando os docentes não reconhecem este problema (Williford & Depaolis, 2016). Também neste estudo, tanto as atitudes dos professores relativamente às vítimas como as suas crenças de autoeficácia são preditores da sua intervenção. Adicionalmente, verificou-se que a motivação para intervir estava mais dependente do sentimento em relação à vítima, demonstrando apoio emocional, do que com a motivação relacionada com a punição dos agressores (Williford & Depaolis, 2016).

Não obstante a importância dos professores na resolução de situações de cyberbullying, os próprios consideram ter escassos conhecimentos, treino, confiança e autoeficácia para gerir este fenómeno (e.g., DeSmet et al., 2015; Veiga Simão et al., 2017) e tendem frequentemente a não intervir na sua resolução (Stauffer et al., 2012). Corroborando estes sentimentos por parte dos docentes, os alunos geralmente não recorrem aos professores, pois acham que os seus conselhos ou estratégias não serão eficazes (Mishna et al., 2014). Adicionalmente, a maneira como os professores definem o cyberbullying, a compreensão acerca das estratégias preventivas e interventivas eficazes, assim como a forma como são capazes de aplicar o seu conhecimento acerca da problemática, pode influenciar as suas intervenções (Sawyer et al., 2011). Desta forma, compreende-se que a formação de professores é considerada um fator de sucesso significativo nas intervenções centradas no bullying nas escolas (Myers & Cowie, 2019).

Pelos motivos acima referidos, é importante compreender o papel dos professores como observadores diretos ou indiretos do cyberbullying e explorar o seu envolvimento moral nestes casos. Assim, o grau de envolvimento dos professores poderá levar a que intervenham de forma diferenciada e, por isso, é importante compreender o papel do descomprometimento moral nas perceções que os professores têm sobre o cyberbullying. Pretende-se assim responder às seguintes questões de investigação:

1. Que mecanismos de descomprometimento moral podem ser encontrados no discurso de professores do 3.º ciclo do Ensino Básico em relação a situações de cyberbullying envolvendo alunos?
2. Qual o papel do (des)comprometimento moral dos professores em relação à forma como lidam com situações de cyberbullying envolvendo alunos?

3. Materiais e Métodos

Participantes

O presente estudo insere-se no projeto Te@ch4SocialGood: promover a pro-socialidade nas escolas para prevenir o cyberbullying (<http://doi.org/10.54499/PTDC/PSI-GER/1918/2020>), desenvolvido pela Faculdade de Psicologia, da Universidade de Lisboa, em colaboração com o Instituto Superior Técnico.

Foram realizadas 63 entrevistas individuais e semiestruturadas a professores do 3.º ciclo do Ensino Básico (69.4% do sexo feminino; $M_{idade} = 50.85$, $DP = 9.64$), provenientes de escolas públicas (90.3%), privadas (8.06%) e mistas (1.6%) de Portugal Continental e Açores. A média de anos de serviço dos professores é de 26 anos.

Instrumento

Considerando o objetivo do projeto de investigação de desenvolver uma ação de formação para professores no âmbito do cyberbullying, foi estruturado um guião de entrevista com diferentes questões, com o intuito de compreender as perceções dos professores sobre as necessidades sentidas durante a sua prática profissional e para compreender a perspetiva dos professores sobre o cyberbullying. Este guião dividiu-se nos seguintes blocos: Introdução; Desenvolvimento pessoal e profissional; Perceções

face ao cyberbullying; Relevância da formação e Conclusão. Este estudo centrou-se no Bloco C (Perceções face ao cyberbullying - Anexo A), especificamente no envolvimento moral e intenção em intervir em casos envolvendo alunos.

Procedimento

Esta investigação foi aprovada pelo Conselho de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. A amostra foi recolhida no âmbito do projeto, através de contactos realizados em agrupamentos de escolas pela equipa de investigação. As entrevistas foram realizadas nas escolas ou através de Zoom, consoante preferência dos participantes. As entrevistas foram gravadas, tiveram uma duração entre 19 minutos e 2 horas e realizaram-se entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022. Os professores foram informados acerca da confidencialidade, participação voluntária e possibilidade de interromper o estudo a qualquer momento. As gravações das entrevistas foram transcritas integralmente e depois destruídas.

4. Resultados e Discussão

Análise dos dados

Após a transcrição das entrevistas, o software Nvivo 12 foi utilizado para realizar a análise de conteúdo. A codificação das categorias seguiu duas abordagens: as categorias foram desenvolvidas a partir da literatura existente (método dedutivo) com base na Teoria do Descomprometimento Moral de Bandura (2002) e a partir do próprio discurso dos professores (método indutivo). Desta forma, a análise de conteúdo seguiu o método misto. Para a análise do acordo inter-juízes, um investigador independente codificou 10% dos dados, verificando-se 89% de acordo.

Mecanismos de descomprometimento moral no discurso dos professores

Os mecanismos de descomprometimento moral (Anexo A) disseram respeito a um número total de 38 referências codificadas (60%). Os quatro locus vão ser apresentados por ordem decrescente de referências codificadas.

Em primeiro lugar, o locus de Agente da Ação foi o que obteve o maior número de referências, com 26 no total (41%), sendo que o mecanismo referente ao Deslocamento da Responsabilidade (15 referências, 24%), direcionou a responsabilidade a pressões sociais, encarregados de educação, meio familiar, jogos e filmes. Complementarmente, ao nível do mecanismo Difusão da responsabilidade (14 referências, 22%), os professores dividiram a responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying referindo encaminhamento para outros serviços da escola, como o Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família, Psicólogos, Direção e, em última instância, as Autoridades Policiais.

Em segundo lugar, o Locus de comportamento obteve um total de 18 referências (29%). Especificamente, o mecanismo de Justificação moral (12 referências, 19%), em que o discurso dos professores apontou no sentido de o agressor também ser uma vítima, por exemplo, ou não haver culpados. Ao nível da Linguagem eufemística (7 referências, 11%), os professores consideraram que o cyberbullying podia ser apenas

uma brincadeira. Por fim, ao nível da Comparação vantajosa houve apenas 2 referências (3%), considerando que os professores relataram que o bullying presencial é mais grave.

Em terceiro lugar, o locus do Destinatário da ação (11 referências, 17%) referiu-se à Atribuição de culpa à vítima, considerando que a situação foi desencadeada pela vítima ter partilhado fotos, passwords, etc. Salienta-se que o mecanismo de desumanização não obteve nenhuma referência.

Por último, o locus Resultado da ação obteve apenas 1 referência (1.5%) referente à Distorção das consequências, sendo que apenas um professor desvalorizou as consequências para a vítima.

Os resultados encontrados vêm complementar os encontrados por Pereira et al. (2022), no sentido em que também aqui foram encontrados mecanismos de descomprometimento moral nos professores, contudo Pereira et al. (2022) identificaram como mais prevalentes a linguagem eufemística e a comparação vantajosa. Desta forma, pôde depreender-se que a amostra de professores do presente estudo considerou o cyberbullying como algo sério. No mesmo estudo (Pereira et al., 2022) também foi identificado o deslocamento da responsabilidade, o que vai ao encontro dos dados aqui apresentados; e também a atribuição de culpa à vítima, sendo que no presente estudo teve uma menor frequência do que o deslocamento da responsabilidade. Assim, ambos os estudos demonstraram que os professores tendem a descomprometer-se moralmente quando confrontados com situações de cyberbullying e que, à luz dos diferentes tipos de mecanismos, podem reagir de diferentes formas. Por exemplo, Lo Cricchio et al. (2021) referiram que tanto a difusão como o deslocamento da responsabilidade, a culpabilização e desumanização da vítima contribuem para uma postura passiva por parte dos observadores, uma vez que quanto mais elevado o descomprometimento moral, menor responsabilidade é sentida.

O papel do (des)comprometimento moral na forma como os professores lidam com situações de cyberbullying

Verificou-se que os professores não só se descomprometiam moralmente, como também se comprometiam, tendo sido por isso criada a categoria de Comprometimento Moral (Anexo B). Esta categoria apresentou um total de 62 referências (98%), sendo que a sua subcategoria com o maior número de referências foi a Perceção da Gravidade (57 referências, 90%), na qual foi possível identificar a crença de que para os professores o cyberbullying é tão ou mais grave do que o bullying, uma vez que os conteúdos podem ficar guardados e ser acedidos por um maior número de pessoas, bem como pelo facto de ser mais difícil de detetar e intervir do que no bullying.

A segunda categoria mais referida ao nível do Comprometimento moral foi a Perceção do impacto do cyberbullying (55 referências, 87%), em que os professores identificaram efeitos na vítima ao nível do seu desenvolvimento e saúde mental. No entanto, também se verificou a perceção do impacto do cyberbullying no agressor (5 referências, 8%).

A terceira subcategoria referiu-se à Atribuição de responsabilidade ao agressor e ou observadores (24 referências, 38%), onde se evidenciou que os professores atribuíram responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying ao agressor e/ou aos outros alunos (observadores) que deram continuidade à partilha de conteúdos. De forma complementar, surgiu também a subcategoria Atribuição de responsabilidade à

escola (apenas 2 referências, 3%) que evidenciou que os professores consideram que a escola deve assumir um papel mais ativo nestas situações.

Estes dados revelam que os professores reconheceram o cyberbullying como um problema sério e inclusivamente avaliaram-no como tão ou mais grave que o bullying. Esta perceção alinha-se com o estudo de Campbell et al. (2019), atendendo à cobertura mediática destes casos, e às consequências associadas, como o suicídio, também relatadas pelos professores do presente estudo. Adicionalmente, os professores salientaram outras consequências para as vítimas como o isolamento social, o absentismo escolar ou o facto de as vítimas poderem tornar-se agressores. Estas perceções das consequências para as vítimas vão ao encontro das mencionadas por Styron et al. (2016), uma vez que os professores reconheciam as diferentes formas de cyberbullying e o impacto que tinham nos seus alunos. Deste modo, evidencia-se que a gravidade das situações de cyberbullying foca-se sobretudo nas consequências que este comportamento tem nas vítimas e não tanto nos agressores.

Outra categoria que emergiu da análise de conteúdo foi a Intenção Comportamental (Anexo C). Esta categoria subdividiu-se em duas: Intenção de intervir (51 referências, 81%) e Intenção em não intervir (4 referências, 6%). Ao nível da Intenção de intervir foram relatados diferentes motivos, nomeadamente, a intervenção estar relacionada com o papel do educador (23 referências, 36.5%); haver uma responsabilidade moral e ética pessoal (14 referências, 22%); a gravidade do fenómeno sendo que os professores consideram o cyberbullying aceitável (5 referências, 8%). Relativamente à Intenção em não intervir, foram referidos diferentes motivos, especificamente, os professores delegarem a Responsabilidade no Diretor de Turma (2 referências, 3%); o receio de consequências negativas resultantes da sua intervenção e/ou por considerarem não ter conhecimento suficiente para saber como intervir (2 referências, 3%).

Neste estudo foi possível constatar que a maioria dos professores expressou a sua intenção de intervir nos casos de cyberbullying envolvendo alunos, contrariando o estudo de Macaulay et al. (2021) que verificava que os professores não se consideravam responsáveis por intervir. De acordo com Williford e Depaolis (2016), a percepção dos professores sobre a gravidade do cyberbullying influencia sua decisão de intervir ou não, sendo as atitudes em relação à vítima um fator determinante para a sua intervenção. Neste sentido, a presente investigação demonstrou que a maioria dos professores atribui consequências graves às vítimas e expressa intenção de intervir em situações de cyberbullying. Atendendo à gravidade que os professores percecionam, eles podem adoptar diferentes formas de intervenção, como por exemplo, conversar com os alunos envolvidos ou incluir agentes externos na resolução destas situações (Macaulay et al., 2021).

Apesar de os professores considerarem o cyberbullying grave, muitos referem não saber exatamente como intervir, mencionando, no entanto, que poderiam procurar outros profissionais (e.g., psicólogos, direcção), enquanto outros baseavam a sua intervenção na intuição e experiências anteriores. Estes dados vão ao encontro do estudo de McNamara e Moynihan (2012) em que apenas 8.3% dos professores considerava serem muito capazes de resolver a situação. Ainda outros estudos ressaltam que os professores têm pouco conhecimento, treino e confiança para lidar

com o cyberbullying (DeSmet et al, 2015), destacando a importância da formação nesta área.

Nesta investigação verificou-se tanto uma elevada frequência de referências relativas a comprometimento moral, quanto uma elevada frequência da utilização de mecanismos de descomprometimento. Isto parece demonstrar uma certa ambiguidade ou até mesmo ambivalência no discurso dos professores. Isto é, se por um lado reconhecem a gravidade dos comportamentos de cyberbullying, bem como as suas consequências, por outro lado também diminuem a responsabilidade do agressor. Assim, esta discrepância de atitudes sugere que estes mecanismos podem surgir automaticamente e de forma inconsciente (Bandura, 2002). Estes resultados corroboram estudos anteriores (Thornberg & Jungert, 2013), em que se verificou que quanto maior o envolvimento moral dos observadores, maior a probabilidade de intervir, e o oposto também é verdade, isto é, quanto maior o descomprometimento moral, menor a probabilidade de intervir e defender a vítima.

Limitações e estudos futuros

O presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a amostra não ser representativa da população e os resultados não poderem ser generalizados. Adicionalmente, o guião de entrevista foi longo, focou vários temas, e as perguntas poderão ter suscitado respostas socialmente aceitáveis.

Ao nível de estudos futuros, seria interessante analisar diferenças relativamente às perceções dos professores cujos alunos já vivenciaram situações de cyberbullying comparativamente aos que não tiveram esta experiência, de forma a aprofundar a relação entre o descomprometimento moral e a intenção futura em intervir nos casos de cyberbullying.

Implicações para a teoria e para a prática

Estudantes de educação, de cursos visando a formação de futuros professores, revelam que só cerca de metade considera que a sua formação lhes deu ferramentas para lidar com o fenómeno do cyberbullying (Ryan et al., 2011). Em concordância com estes dados, um estudo português (Pereira, 2011) revelou que a maior parte dos professores (94%), se confrontados com uma situação de cyberbullying, tomariam uma atitude, contudo, apenas 32% destes professores se mostrou confiante na identificação deste tipo de situações. Estes estudos salientam que ainda há muito a fazer ao nível da formação de professores.

Neste sentido, o presente estudo teve um importante contributo uma vez que identificou mecanismos de descomprometimento moral utilizados pelos professores, e permitiu compreender de que forma a ativação destes mecanismos põe em causa a sua intervenção. Assim, salienta a importância de se desenvolverem programas de formação, tanto no âmbito da prevenção como intervenção no cyberbullying, com enfoque na consciencialização, por parte dos professores, da utilização que fazem dos mecanismos de descomprometimento moral. Adicionalmente, estes programas devem também permitir aos docentes compreender como a ativação destes mecanismos pode ser prejudicial para a vítima, uma vez que tem impacto na sua intervenção no fenómeno. Diante desta necessidade, o trabalho de Pereira (2011) constatou que 85% dos

professores gostariam que a problemática do cyberbullying fosse incluída na sua formação contínua.

Estes programas devem também incluir conhecimento sobre o conceito de cyberbullying, sobre as tecnologias, de que forma a ativação dos mecanismos de descomprometimento moral influencia a sua intervenção, qual o impacto destes comportamentos nas vítimas, quais as melhores estratégias para intervir no fenómeno e apoiar as vítimas e, por último, a legislação sobre o cyberbullying.

5. Considerações Finais

Verificou-se, com este estudo, que os mecanismos de descomprometimento moral que os professores apresentam pode ter condicionado a sua intenção relativamente à intervenção no fenómeno, junto dos seus alunos. Verificou-se também que os professores consideraram o cyberbullying um tipo de violência grave, com grande impacto nas vítimas e, conseqüentemente, consideraram que deveriam intervir. Por um lado, os professores atribuíram a responsabilidade de intervir aos encarregados de educação, por exemplo. Mas, por outro lado, os professores também assumiram que tinham essa responsabilidade, enquanto parte do seu papel de educador. Contudo, mais de metade dos professores referiu espontaneamente no seu discurso, pelo menos um mecanismo de descomprometimento moral, que pode determinar tanto a ausência de intervenção, como o tipo de intervenção.

Estes dados parecem sugerir que um dos motivos pelos quais estes mecanismos são ativados diz respeito ao facto de não saberem como intervir, agirem por intuição ou terem pouca preparação ao nível das estratégias de intervenção (DeSmet et al., 2015). Neste sentido, de forma a apoiar os professores no âmbito da intervenção, devem ser desenvolvidas formações sobre como intervir nestas situações e que promovam uma perceção positiva acerca do papel que os professores podem ter, tanto na prevenção quanto na intervenção nesta problemática (Giménez-Gualdo et al., 2018). Adicionalmente, verificam-se outros ganhos da formação nesta área. Em particular, a formação permite aos docentes melhorar a sua prática pedagógica, tendo adquirido mais conhecimentos, técnicas e estratégias para lidar com este tipo de situações (Sousa et al, 2023), sugerindo que a formação acarreta benefícios para professores e alunos, contribuindo também para um clima de sala de aula mais favorável.

Por fim, salienta-se a importância de uma abordagem que abranja toda a comunidade escolar, desde professores até encarregados de educação, considerando a promoção de um ambiente escolar seguro, com regras bem definidas e que proporcione suporte aos alunos (Cantone et al., 2015). Desta forma, investir na formação de professores e de outros agentes educativos, é investir na promoção do bem-estar psicológico dos jovens, assim como no seu sucesso académico, pois só aprende bem, quem está bem.

6. Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education, 31*(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D’Aloja, E., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH, 11*, 58. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.1.1>
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). ‘Under the radar’: Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International, 33*(5), 520-532. <https://doi.org/10.1177/0143034312445245>
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education, 88*, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers’ and students’ perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. *Comunicar. Media Education Research Journal, 26*(2), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings.* EU Kids Online.
- Lo Cricchio, M. G., Garcia-Poole, C., te Brinke, L. W., Bianchi, D., & Menesini, E. (2021). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(2), 271-311. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2021). ‘The more public it is, the more severe it is’: Teachers’ perceptions on the roles of publicity and severity in cyberbullying. *Research Papers in Education, 36*(6), 726-753. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767183>
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final report, Deliverables D6.4 & D5.2.* Educatt. https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/NCGM_FinalReport_Country_DEF.pdf
- McNamara, P. M., & Moynihan, S. (2012). Teachers’ experiences: Perceptions of and skills in addressing cyber bullying in Irish schools. In C. Fitzgerald & L. Gerace (Eds). *Bullying: An assault on human dignity* (pp. 13-23). Brill. https://doi.org/10.1163/9781848881020_003
- Myers, C.-M., & Cowie, H. (2019). Cyberbullying across the lifespan of education: Issues and interventions from school to university. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(7), 1217. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071217>
- Pereira, S. V. S. A. (2011). *Cyberbullying: O pensamento dos professores* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/17998/4/Susana%20Pereira.pdf>

Pereira, N. S., Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Cardoso, A., Barros, A., Marques Pinto, A., Ferreira, A. I., Primor, A. C., & Carvalhal, S. (2022). "It is typical of teenagers": When teachers morally disengage from cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 25:e30. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.27>

Ryan, T., Kariuki, M., & Yilmaz, H. (2011). A comparative analysis of cyberbullying perceptions of preservice educators: Canada and Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ945026.pdf>

Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795–1803. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.010>

Sousa, S., Gonçalves, B. F., & Gonçalves, V. (2023). Formação de professores na prevenção do cyber(bullying): Impacto na prática docente. In S. C. Martín, A. G. Muñoz-Repiso, M. C. González, & A. G. Hernández (Eds.), *Tendencias en la investigación educativa para la actualización del profesorado en su competencia digital* (pp. 219-228). Editorial Dykinson, S.L.

Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352–367. <https://doi.org/10.1002/pits.21603>

Styron Jr, R. A., Bonner, J. L., Styron, J. L., Bridgeforth, J., & Martin, C. (2016). Are teacher and principal candidates prepared to address student cyberbullying? *Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 19-28.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2019). *More than a third of young people in 30 countries report being a victim of online bullying: U-report highlights prevalence of cyberbullying and its impact on young people*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>

Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Freire, I., Caetano, A. P., Martins, M. J., & Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization: Who they turn to and their perceived school climate. *Journal of Adolescence*, 58, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.009>

Veiga Simão, A. M., Pereira, N., Ferreira, P., & Oliveira, S. (2019). Cyberbullying: Recomendações de intervenção (Policy brief). https://www.researchgate.net/publication/337982375_Cyberbullying_Recomendacoes_de_intervencao_Policy_brief

Vieira, C. C., Matos, A., Amado, J., Freire, I., & Veiga Simão, A. (2016). Boys' and girls' cyberbullying behaviours in Portugal: Exploring sex differences in adolescence using gender lenses. *Ex aequo*, (34), 143-159. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.34.10>

Williford, A., & Depaolis, K. J. (2016). Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: The moderating effect of staff status. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1032-1044. <https://doi.org/10.1002/pits.2197>

Anexo A – Árvore de categorias relativas ao tema do Descomprometimento Moral

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Referência
Destinatário da ação	Atribuição da culpa	Culpabilização da vítima pelos comportamentos de cyberbullying	“Olha eu acho que ela não é ela é ingénua, é culpada porque já sabe que não pode dar password, acho que de alguma forma são os dois culpados...”
Agente da ação	Deslocamento da responsabilidade	Atribuição da responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying a pressões sociais, ou a uma pessoa ou entidade detentora de autoridade	“E isso, às vezes eu digo, não é só culpa do miúdo, é culpa do encarregado de educação.”
	Difusão da responsabilidade	Atribuição da responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying é dividida com os outros	“Aquilo que nós podemos fazer é encaminhá-lo para... para o psicólogo da escola, o GAAP, etc.”
Resultados da ação	Distorção das consequências	Diminuição ou desvalorização das consequências causadas pelo comportamento de cyberbullying na vítima	“Porque também se estiverem a dar importância a tudo, tudo é um problema e tudo é um drama. Não. O que é que é realmente grave? O que é que é realmente um problema?”
Locus de comportamento	Comparação Vantajosa	Comparação do comportamento de cyberbullying com outro mais repreensível, minimizando a sua gravidade	“São coisas diferentes, mas o bullying mais grave que o cyberbullying, claramente...”
	Justificação Moral	Justificação dos comportamentos de cyberbullying, tornando-os pessoal e socialmente aceitáveis, servindo propósitos morais ou socialmente dignos	“Que se calhar foi, ou quase nunca foi culpa sua, foram, se calhar, as circunstâncias que o levaram a agir daquela maneira, seja lá por que tenha sido...”
	Linguagem Eufemística	Utilização de linguagem eufemística com o propósito de diminuir a gravidade do comportamento de cyberbullying	“Pode surgir até numa brincadeira, apenas numa brincadeira de (...) uma brincadeira de nomes, por exemplos, chamarem nomes uns aos outros.”

Anexo B – Árvore de categorias relativas ao tema do Comprometimento Moral

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Referência
Atribuição de responsabilidade ao agressor e/ou observadores	-	A responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying é atribuída ao agressor ou aos observadores	“(…) quando se fala em culpados, é lógico que os principais culpados são os que praticaram bullying não é? Evidente que de forma intencional, esses, sem dúvida, são os principais responsáveis.”
Perceção de gravidade	-	O comportamento de cyberbullying é considerado pelos professores como igualmente grave e/ou mais grave do que o bullying	“Eu acho que são todas graves, acho que aqui não haverá uma com maior peso do que outra, para mim são todas graves, são gravíssimas”.
Perceção do impacto do cyberbullying	Agressor	Existe compreensão sobre o impacto do cyberbullying no agressor	“Não vai ficar bem a nível emocional, mesmo, não vai. E, mais cedo ou mais tarde, eu acho que as coisas deixam marcas que se vão refletir para o futuro. De certeza. E têm... deixa marcas, não é? Mesmo que essas marcas... Ele continua a ser sempre um agressor, isso deixa ficar marcas, não é?”
	Vítima	Existe valorização do impacto do cyberbullying na vítima	“Olhe, consequências podem ser muitas também. Pode ser suicídio, como já tivemos situações, como pode ser desistência dos estudos, muita coisa, de se isolarem, doenças psicológicas, mentais.”
Atribuição de responsabilidade à escola	-	A responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying é atribuída à escola	“E a escola não está a responder, não está a ensinar a viver com as emoções, não está a ensinar os alunos a perceber a diferença no outro e a conviver de uma forma amistosa, não é?”

Anexo C – Árvore de categorias relativas ao tema da Intenção comportamental

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Referência
Intenção em intervir	Pedido dos Encarregados	Os professores intervieram/interviriam porque foi feito um pedido pelos encarregados de educação	“Sim, acabei por intervir porque a mãe me pediu para intervir. Porque a mãe é que descobriu, e a mãe pediu-me logo ajuda...”
	Comportamento inaceitável e grave	Os professores intervieram/interviriam porque o comportamento de cyberbullying é considerado inaceitável e/ou grave	“Porque é uma agressão, é, portanto, isso é inaceitável, é mais nisso.”
	Justiça	Os professores intervieram/interviriam para que fosse feita justiça	“Porque lá está, eu não gosto de ver ninguém sofrer, nem gosto de injustiças e tentei que as coisas parassem por ali e que não se voltassem a repetir nem com ela nem com outros, não é?”
	Papel do educador	Os professores intervieram/interviriam por acreditarem que faz parte do papel do professor intervir em situações de cyberbullying	“Acho que é a minha função, e isto, alertar os pais para o que está a acontecer, falar eu próprio como aluno, lá está, o professor no fundo (...) é um prolongamento dos pais, ou seja, aquilo que os pais fazem em casa os professores fazem na escola,”
	Para resolução	Os professores intervieram/interviriam por acreditarem que a situação deveria ser resolvida	“...a minha intenção foi no sentido de resolução, portanto, eu e os outros professores envolvidos, incluindo a direção da escola, foi no sentido de resolver juntamente com os pais...”
	Responsabilidade moral e ética	Os professores intervieram/interviriam devido a um sentido de responsabilidade moral e ética face à situação	“(…) depois também, até para descanso (...) da consciência. Vamos imaginando que eu soube, calei, não fiz nada...e depois aquilo até tem um desfecho ruim.”
Intenção em não intervir	Desconhecimento	Os professores não intervieram/interviriam por considerarem não ter conhecimento suficiente para saber como intervir	“senti-me um bocado impotente para resolver, impreparada para resolver porque não tenho ferramentas suficientes...”
	Medo das consequências	Os professores não intervieram/interviriam por receio de consequências negativas resultantes da sua intervenção	“há encarregados de educação que se opõem. Lá têm as suas razões, nós não podemos forçar. Podemos, sim, alertar e para alertar, é preciso ter cuidado, porque ainda nos apontam o dedo por sermos assim ou assado, porque há esse perigo...”
	Responsabilidade do diretor de turma	Os professores não intervieram/interviriam por acreditarem que é da responsabilidade do diretor de turma intervir	“Eu não sou Diretora de Turma, a Diretora de Turma teve o papel predominante na resolução do problema”

Contribuições das autoras: PCF concebeu e orientou o estudo; NSP concebeu e orientou o estudo; SMF colaborou na redação do manuscrito e edição do manuscrito final; NKD conduziu o estudo, analisou os dados e colaborou na redação do manuscrito; AMVS colaborou na redação do manuscrito, e edição do manuscrito final.

Agradecimentos, Financiamento: Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do Projeto Te@ch4SocialGood: promover a pro-socialidade nas escolas para prevenir o cyberbullying (PTDC/PSI-GER/1918/2020), <http://doi.org/10.54499/PTDC/PSI-GER/1918/2020> e por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Centro de Investigação em Ciência Psicológica da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa (UIDB/04527/2020; UIDP/04527/2020).

Declaração de conflito de interesses: As autoras declaram a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Paula da Costa Ferreira

paula.ferreira@edu.ulisboa.pt

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0001-8679-4566

Nádia Salgado Pereira

nadia.pereira@psicologia.ulisboa.pt

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0002-1695-6352

Sofia Mateus Francisco

sofia.francisco@campus.ul.pt

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0002-1421-0995

Natália Kishida Danilevicius

ndanilevicius@gmail.com

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Página | 72

Ana Margarida Veiga Simão

ana.simao@edu.ulisboa.pt

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0003-3652-5573

Educação inclusiva e a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018

Inclusive education and the implementation of the Decree-Law n.º 54/2018

Joaquina Duarte

Resumo

O Decreto-lei n.º 54/2018 (DL), com a primeira alteração pela Lei n.º 116/2019, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade do público escolar. Como todas as mudanças educativas, este normativo apresenta um conjunto de alterações a nível estrutural, organizacional e pedagógico, o que causou alguma inquietação na classe docente. A publicação deste normativo legal, apesar de ter estado em discussão pública, não permitiu espaço às escolas para se apropriarem do mesmo antes da sua implementação. Assim, surgiram discussões, dúvidas e anseios acerca das alterações introduzidas.

Neste contexto, surgiu a razão deste estudo, o qual pretende perceber quais os constrangimentos vivenciados pelos professores para a operacionalização das medidas preconizadas pelo DL. A recolha de dados foi efetuada com base na análise das interações, entre docentes, no período entre 2018-2020, explanadas no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, criado na rede social Facebook.

Analizados os resultados, podemos inferir que a falta de formação e de recursos, bem como a cultura organizacional, são fraquezas que encontramos na implementação de uma educação inclusiva. Há ainda caminho por desbravar para que se construa uma responsabilidade coletiva na (re)construção de uma escola de todos, para todos e com todos.

Página | 73

Palavras-chave: DL 54/2018; educação inclusiva; diversidade.

Abstract

Decree No. 54/2018 (DL), with the first amendment by Law No. 116/2019, establishes the principles and standards that guarantee inclusion, as a process that aims to respond to the diversity of the public school. Like all educational changes, this regulation presents a set of modifications at a structural, organizational and pedagogical level, that caused some concern in teachers. The introduction of this legal regulations, despite being under public discussion, did not allowed schools space to take ownership of it before its implementation. Thus, discussions, doubts and concerns about the introduced changes have arisen.

In this context has emerged the reason for this study, which aims to understand the constraints experienced by teachers in implementing the measures recommended by the DL. The data collection was carried out based on the analysis of the interactions between teachers in the period between 2018 and 2020, posted in "Espaço 54 - Inclusive Education Support Group", created on the social network Facebook.

Having analyzed the results obtained, we can conclude that the lack of training and resources, as well as the organizational culture, are weaknesses that we can find in the implementation of inclusive education. There is still a lot to be explored in order to build collective responsibility in the (re)construction of a school for all, to all and with all.

Keywords: DL 54/2018; inclusive education; diversity.



1. Introdução

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva, tem como referências os documentos internacionais, desafia a escola a implementar novos modelos de intervenção pedagógica para atender a diversidade, ou (re)ajustamentos organizacionais, pedagógicos e curriculares e introduz uma nova “gramática educativa”. Concomitantemente a este normativo é publicado o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho o qual estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, de forma a garantir a todos os alunos que adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes de modo a alcançarem as competências previstas no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, assim, se vem encorpar o Decreto-lei n.º 54/2018. Estes dois normativos complementam-se no sentido de dotar as escolas de autonomia para o desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades de todas as crianças e jovens. Com a publicação desses normativos competiu às escolas proceder à sua implementação na preparação do ano letivo 2018-2019.

O período reduzido para apropriação da nova legislação e para a sua operacionalização, com todos os desafios que colocam à educação, às escolas, às lideranças, aos professores, aos alunos, aos técnicos, aos pais e parceiros da comunidade, implicou constrangimentos na resposta às exigências dos mesmos, que se explanaram publicamente. Neste contexto, surgiram nas redes sociais grupos de partilha e reflexão relativos à aprendizagem, inclusão e formação na área da educação inclusiva.

Página | 74

Com o intuito de melhor compreendermos como estava a ser vivenciada a implementação do Decreto-lei 54/2018, procuramos recolher informação em alguns grupos e *blogs* disponíveis na internet. Após pesquisa e consulta dos mesmos centramo-nos em um deles, onde os membros expressavam o seu sentir nesta mudança de quadro legislativo, referimo-nos ao grupo que foi criado a onze de julho de 2018, o “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, na rede social *Facebook*¹. Este Espaço de caráter público é um grupo de acesso livre onde qualquer pessoa pode ver quem o integra e o que é publicado. É um espaço informal, cujo objetivo visa a partilha e reflexão de informações relativas à publicação do Decreto-lei 54/2018.

Constatámos, então, que deste grupo fazem parte docentes, pais e técnicos, e apercebemo-nos de que as dificuldades na apropriação do novo paradigma e implementação do normativo legal eram comuns a todos. Assim, como ponto de partida do nosso trabalho e para a recolha de dados referentes à operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018, procurámos perceber, através da interação entre os membros docentes do referido Grupo, como estava a ser implementado e que mudanças ocorreram nas escolas em resposta ao exigido no normativo legal. Para ir ao encontro dos nossos objetivos, na primeira parte enquadrámos os fundamentos científicos e teóricos, onde abordamos aspetos relacionados com a inclusão, a educação inclusiva, a equidade e a formação dos docentes. Na segunda parte, apresentamos a metodologia que se ancora num estudo exploratório, assim como os resultados obtidos; na terceira parte a discussão dos resultados e, por último, apresentamos considerações finais e limitações

1 <https://www.facebook.com/groups/279373106144035>

do nosso estudo, o qual contribuiu para uma nova investigação, pois verificam-se constrangimentos na aplicação do normativo. Há ainda caminho por desbravar na (re)construção de uma escola de todos, para todos e com todos.

2. Revisão da Literatura

Consideramos ser importante apresentar primeiro a definição dos termos inclusão e equidade, para melhor entendemos estes processos. De acordo com a UNESCO (2018, p. 13) inclusão é definida como “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” e equidade refere-se a “garantir que existe uma preocupação com justiça/processo justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”. A mensagem que aqui se procura transmitir é a de que “Todo estudante é importante e tem igual importância”.

A inclusão escolar é, então, “o acesso de todos à educação, é para além de um direito, um passo essencial e uma condição para se atingir o objetivo da inclusão social”. Um dos desafios mais importantes que se colocam, hoje, aos professores, é o atendimento às distintas necessidades específicas dos estudantes que se manifestam em qualquer turma, referia Wang (1995). Deste modo, as diferenças devem ser vistas como fator enriquecedor para democratizar e enriquecer a aprendizagem e não como problema a ser resolvido, como é visto em diversas escolas UNESCO (2019).

Continua a constituir ainda um grande desafio, em quase todos os países, a educação de todos os estudantes de forma a garantir que cada um tenha uma oportunidade igual e personalizada para o progresso da Educação e Portugal não é exceção, apesar dos progressos que se têm vindo a verificar, no sentido de reduzir as barreiras à aprendizagem e garantir a todos o direito à educação num ambiente verdadeiramente inclusivo.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável tem como principal objetivo “Não deixar ninguém para trás” e incentiva a que todos os países construam sociedades mais inclusivas e equitativas, começando com sistemas de educação inclusivos, enfatizando inclusão e equidade como principal chave para uma educação e aprendizagem de qualidade, apelando, também, à construção de instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de género, de forma a criar um ambiente de aprendizagem securizante, não violento, inclusivo e eficaz para todos. Porém, neste processo surgem fatores que podem facilitar ou inibir práticas inclusivas e equitativas, tais como as atitudes e habilidades dos docentes, as infraestruturas, as estratégias pedagógicas e o currículo (UNESCO, 2019; Mantoan, 2006, 2015).

Como referem Neto e colaboradores (2018) a educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos na escola regular. Considera-na como uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de forma a que respondam à diversidade dos alunos que a compõem. A questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos, constituindo também um passo fundamental na modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. A

educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, condição fundamental para uma educação democrática, onde todos aprendem (Colôa, 2017; Correia, 2017; Rodrigues 2018).

O novo normativo legal, Decreto-lei n.º 54/2018, defende a escola como um todo, abandona a legislação da educação especial, o conceito de necessidades educativas especiais e o sistema de categorização, dando especial enfoque às respostas educativas para qualquer aluno, em qualquer momento que delas necessite, definindo um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, tendo como pilar o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Modelo Multiníveis, onde todos os alunos independentemente da sua situação pessoal, social e cultural têm acesso ao currículo, podendo beneficiar de um continuum de respostas educativas, correspondendo deste modo às características e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, permitindo-lhes atingir o definido no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

Para que a mudança conceptual e estrutural transite de um sistema para outro, deve ter-se em consideração os mecanismos que incitam à mudança. Cohen e Fradique (2018) e Fialho (2017) defendem que as escolas e os professores têm de se reinventar para superar tais desafios. Concordamos com Palikara, Castro, Gaona e Eirinaki (2018) quando defendem que as mudanças no quadro legislativo resultam em desafios e oportunidades de superação para os docentes, visto serem eles que implementam as orientações preconizadas nos normativos. Porém, também causam controvérsias quando as respostas a dar se direcionam para as necessidades específicas.

3. Estudo Empírico

A mudança do quadro legislativo da Educação Especial (Decreto-lei n.º 3/2008) para a Educação Inclusiva (Decreto-lei n.º 54/2018) trouxe para a nossa comunidade educativa desafios, dúvidas, constrangimentos, como qualquer mudança induz. Foi este conjunto de dúvidas e desafios que nos conduziu ao presente estudo.

Na sequência da publicação do normativo referido, surgem, nas redes sociais, grupos e blogs, onde os/as docentes, despojados/as de receios, de forma genuína e livre, expõem as suas incertezas, dúvidas e opiniões sobre os conceitos e sobre a operacionalização das medidas preconizadas no Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Movidos por estas constatações, e estando profissionalmente implicadas na área da educação, formulamos o seguinte objetivo geral para o nosso estudo exploratório: perceber como estava a ser implementado nas escolas o normativo legal.

No sentido de responder a esta interrogação, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as mudanças nas escolas relativamente à aplicabilidade do disposto no Decreto-lei n.º 54/2018;
- Identificar constrangimentos relativos à implementação do Decreto-lei n.º 54/2018.

Metodologia

O estudo decorre num contexto do qual, apesar de sermos docentes, não somos participantes ativos. Deste modo, o estudo exploratório exigiu um maior rigor no distanciamento e a consequente neutralidade em relação ao fenómeno estudado, exigindo-nos imparcialidade. Procurámos, assim, que os resultados obtidos espelhassem a perceção dos docentes no que respeita à operacionalização do Decreto-lei 54/2018, de acordo com os objetivos definidos. Fizemos, inicialmente, uma leitura “flutuante” e com este procedimento pretendemos realizar um processo exploratório, o qual consiste em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2008, p. 122). Procedemos a uma análise documental, pois esta permite a recolha de dados que podem ser cruzados com os resultados de outros instrumentos, que ajudam a confirmar factos ou respostas fornecidas; é uma fonte de informação importante no contexto de investigação. Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019) e Reis (2022) consideram que o estudo de documentos é fundamental e depende sempre da natureza dos documentos a analisar - escritos ou não, oficiais, públicos ou privados, individuais ou coletivos, abertos ou fechados, didáticos, científicos, o que influencia e determina a exaustividade do estudo e do objeto e finalidade da própria investigação, isto é, se tem caráter exploratório ou confirmatório o que exige um tratamento e análise demorados. A análise de conteúdo pode ser utilizada para complementar a informação obtida ou como principal método de investigação. Assim, analisámos as questões e os comentários publicados no “Espaço 54- Grupo de apoio à Educação Inclusiva” a fim de construirmos categorias de codificação que traduzissem a natureza das opiniões expressas no grupo. No sentido de analisar o conteúdo dos comentários publicados neste Grupo, organizámo-los com base nas questões colocadas pelos membros (docentes) de acordo com os nossos objetivos, o que nos permitiu criar categorias de resposta.

Participantes

Neste estudo, recorreremos a uma amostra não probabilística, por conveniência, ou como também é conhecida, uma amostra acidental, a qual é composta por elementos que vão surgindo no “Espaço 54- Grupo de apoio à Educação Inclusiva”. Face aos objetivos deste estudo exploratório e da revisão da literatura, considerou-se que a amostra mais apropriada seria constituída por docentes, visto que são estes os principais agentes de mudança. Deste modo, os informantes são os professores que integram o grupo da rede social citada. No que respeita aos dados sociodemográficos, não nos foi possível determiná-los uma vez que não se encontram expostos no perfil dos membros.

Instrumentos

As redes sociais não são um fenómeno recente. Existiram sempre na sociedade, motivadas pela procura do indivíduo por pertença, necessidade de partilhar com outros os seus conhecimentos, as suas informações e preferências. Assim, o ciberespaço permite ao indivíduo interagir e partilhar opiniões de forma mais espontânea, sendo que esta troca é favorável a um desenvolvimento da inteligência coletiva, o que na opinião dos autores Souza e Scheider (2012) permite o amadurecimento de opiniões e estabelece relações de tolerância e compreensão mútua.

Neste contexto, exploramos os comentários publicados na rede social do *Facebook*, no Espaço 54-Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, selecionando os comentários que respondessem aos nossos objetivos.

Procedimentos

Iniciamos o estudo exploratório, através da leitura de opiniões e dúvidas colocadas em alguns *Blogs* (Atenta Inquietude; Necessidades Educativas Especiais; Ensino.EU; Incluso e DeAr Lindo) e, em Grupos criados no *Facebook* (Inclusão: comunicar na diferença; Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva). Contudo, não encontramos um número significativo de comentários ou troca de opiniões entre os seus membros, à exceção do grupo do *Facebook* “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”; optámos, por isso, analisar este grupo visto parecer o mais enriquecedor em termos de partilha de opiniões, o que nos permitiria perceber as preocupações dos docentes face à operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018.

Este estudo exploratório desenvolveu-se em três fases, primeiro efetuou-se uma leitura global das questões colocadas e das respostas dadas; em seguida, procedeu-se a uma leitura mais cuidadosa das questões e respostas colocadas no grupo e, posteriormente, procedemos à seleção das questões debatidas, identificando as que se relacionavam com a operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018 e, finalmente, o *esquartejamento*, passando então à análise de conteúdo das respetivas respostas.

A recolha de dados realizada situou-se nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Neste período de tempo, verificou-se uma maior interação entre os seus membros, sendo que a partir desta altura verifica-se uma quebra ao nível das questões colocadas relativas à operacionalização do referido Decreto-lei, por parte dos docentes.

4. Apresentação de Resultados

Na análise das opiniões publicadas no “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva” considerámos três dimensões, respetivamente:

- **Dimensão I** – Impacto da publicação do Decreto-lei: procuramos perceber qual o impacto que o normativo trouxe para a vida das escolas e verificar se o âmbito do DL é compreendido;
- **Dimensão II** – Condições para a implementação do Decreto-lei: foi nosso intuito saber que condições foram criadas nas escolas para a efetivação do novo normativo legal;
- **Dimensão III** – Procedimentos para a operacionalização do DL: pretendemos saber quais foram os procedimentos adotados pelos docentes na implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

No que se refere à Dimensão I, definimos três categorias: âmbito de aplicação do DL; desafios que o DL coloca à escola; clarificação de conceitos; as quais passamos a apresentar.

Âmbito de aplicação do DL 54/2018

Dos comentários analisados podemos inferir que os docentes interiorizaram o âmbito da aplicação deste DL, referindo ainda a complementaridade com um outro normativo legal – o Decreto-lei 55/2018. Defendem que o Regime Jurídico da Educação Inclusiva apela a um modelo habilitativo e não remediativo e destina-se a todos os alunos sem exceção. Destacam a importância da partilha de informação; a definição do papel dos docentes, em particular do docente de Educação Especial e a necessidade de existir uma linha orientadora para toda a comunidade educativa. Não obstante, os docentes, apresentam algumas críticas no sentido de o DL, como cita [P9] *“não ter uma linha orientadora clara o que se vai refletir na extrema dificuldade dos docentes e de toda a comunidade educativa conseguirem desenvolver mecanismos que funcionem”*.

Desafios que o Decreto-lei coloca à escola

Os docentes apresentam muitas incertezas referindo que *“há dúvidas e temos que fazer esta caminhada devagar e sem stress”* [P4]; consideram ter havido pouco tempo entre a publicação e a implementação do normativo, tal como refere [P6] *“é pouco tempo para analisar o documento”*, bem como, a existência de algumas incongruências *“um decreto que suscita tanta divergência não pode ser adequado”* [P3]; destacam as mudanças a nível organizacional e pedagógico, o que leva a *“mudar mentalidades”* [P8]. Manifestam dúvidas quanto ao conceito Centros de Apoio à Aprendizagem e à sua respetiva operacionalização, e ainda no que respeita à formação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e aos critérios para nomear o coordenador. Sugerem que o coordenador da EMAEI deve reunir *“um conjunto de competências essenciais para o bom funcionamento da Equipa. Uma visão do que se pretende no quadro de uma avaliação compreensiva, de uma visão global das respostas e recursos existentes no Agrupamento, capacidade de liderança partilhada, gestão de casos a avaliar e mais do que tudo uma capacidade de resolução de problemas”* [P7], o que, na nossa opinião, desafia a escola a (re)pensar a sua cultura organizacional.

Referem ainda que o número de identificações de alunos com necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão pode aumentar *“Com o novo Decreto vão aumentar as necessidades de apoio específico!”* [P17]. Alguns docentes consideram que este normativo não traz mudança *“A bem da verdade nada muda”* [P12] e que a sua operacionalização arrasta consigo um excesso de burocracia, como indica [P10] *“Passei o fim de semana a fazer uma grelha para avaliar cada aluno, cada medida em 10 disciplinas onde o aluno funciona de maneira diferente”*.

Clarificação de conceitos

A nível da terminologia utilizada parece existir necessidade de clarificação dos conceitos relativos às medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente explicitar o significado de: acomodações curriculares; apoio psicopedagógico; abordagem multinível e Desenho Universal para a Aprendizagem. Os membros do grupo criticam o normativo dizendo que *“nada muda, apenas mudam os nomes”* [P2] e, referem-se aos alunos para os quais são mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão designando-os de: *“Os seletivos; os universais, os adicionais, os antigos CEI’s”* [P1], categorizando, deste modo, os alunos.

Relativamente à **Dimensão II** - Condições para a Implementação do Decreto-lei - estabelecemos, em função das narrativas dos membros do grupo, duas categorias: Falta de condições e Falta de Formação.

Falta de condições

Os docentes referem as poucas condições que lhes foram dadas para a apropriação do normativo e a sua implementação, uma vez que o mesmo foi publicado a 7 de julho, com efeitos a partir da data da sua publicação. Destacam ainda, a nível organizacional, a *“falta de tempo para articulação”* [P1] e *“falta de tempo para realizar trabalho colaborativo”* [P2], e a carga burocrática que este normativo acrescentou às escolas, para além da *“falta de técnicos e de docentes”* [P1]. Frisam o *“pouco tempo para analisar os documentos”* e consideram que: *“vão aumentar substancialmente as necessidades de apoio específico! Inclusão sem recursos é exclusão”* [P14]. A falta de recursos assinalada pode advir da leitura que foi feita, relativamente ao facto de os apoios técnicos especializados do Centro de Recursos para a Inclusão se direcionarem para os alunos abrangidos pelas medidas adicionais. Os docentes manifestam, ainda, fragilidades em percecionar o papel da Equipas de Acompanhamento às Escolas. Nas opiniões partilhadas a sua ação é vista como função fiscalizadora: *“A inspeção já está nas escolas”* [P14].

Falta de formação

Os membros do grupo realçam a importância da formação na resposta ao consignado no DL pelo que apontam como um dos constrangimentos à sua operacionalização a falta de formação dos docentes: *“Falta de formação prévia”* [P1]; *“A formação deve ser promovida pelos Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas”* [P3]. Verifica-se nos relatos dos docentes que a formação dada no âmbito do enquadramento legal do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aconteceu a nível das associações privadas, sendo pagas pelos docentes, como podemos observar num dos relatos *“(…) segmentar formações como se fossem vendedores de coleções para rentabilizar negócio”* [P4].

No que respeita à **Dimensão III** – Procedimentos para a operacionalização do DL: definimos a Categoria Avaliação dos Alunos.

Avaliação dos alunos

Atendendo aos relatos dos membros do grupo parecem existir dúvidas no que respeita aos procedimentos na determinação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para cada aluno, uma vez que no normativo anterior existia um documento orientador para a determinação das medidas educativas a aplicar (referimo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens - CIF’CJ) e, ainda, no que se refere ao papel da EMAEI.

Os docentes parecem apresentar dúvidas no que respeita à determinação e à forma de operacionalizar as medidas de suporte à aprendizagem a aplicar, pois referem: *“Confusão instalada”* [P1]; *“Precisa de ir à EMAEI para aplicar as medidas”* [P2]; *“Reposicionar alunos”* [3]; *“Necessidade de avaliação clínica”* [P5]; *“Dúvidas em quem deve fazer o RTP [Relatório Técnico-pedagógico] e o PEI [Programa Educativo*

Individual]” [P6]; “Perda de informação relativa aos alunos na transição dos decretos [reavaliação dos processos dos alunos]” [P13].

Os membros do grupo manifestam preocupação no que respeita à aplicação do artigo 28.º do DL, designadamente as adaptações ao processo de avaliação. Apresentamos algumas das opiniões: *“É para passar todos os alunos” [P12]; “Em sala de aula aplica o que considera necessário para apoio à aprendizagem e inclusão dos alunos, nas provas externas solicita-se e aguarda-se deferimento/indeferimento pelo Diretor ou JNE de acordo com o previsto na Norma do JNE” [P15].*

5. Discussão de Resultados

Atentos aos dados recolhidos, podemos constatar que os participantes compreendem que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão se destinam a todos os alunos, sem exceção. Percebemos que os docentes manifestam atitudes favoráveis à inclusão escolar, porém persistem dúvidas relativas à nova terminologia.

Neste contexto, a Direção-Geral da Educação procurou esclarecer as escolas publicando no site oficial as respostas frequentes às questões colocadas sobre o DL 54/2018. Contudo, estas respostas são constantemente alteradas, apresentando-se atualmente a oitava versão. Mais recentemente foram publicadas respostas às questões colocadas sobre a aplicabilidade do DL 54/2018 à educação pré-escolar. Estas constantes alterações nas respostas, no nosso entender, podem causar alguma descrença na implementação do DL, perceção esta que parece estar presente nas opiniões expressas pelos membros deste Grupo ao referirem que: *“Um Decreto que suscita tanta divergência não pode ser adequado”[P3], ou “Temos dúvidas, queremos fazer o nosso melhor, não queremos prejudicar os nossos alunos e não temos suporte, o Ministério não sabe responder ou responde de forma evasiva, sem qualquer assertividade” [P2].*

No que concerne às mudanças quer a nível organizacional quer a nível pedagógico os participantes referem: *“nada muda”; “confusão instalada” e “há muitas dúvidas e temos que fazer esta caminhada devagar”*. No que respeita aos recursos humanos, materiais e físicos salientamos que do manifestado pelos informantes a falta de recursos é uma palavra transversal. Esta necessidade de reorganização de recursos espelha-se também na forma como os docentes percecionam o Centro de Apoio à Aprendizagem, parecendo considerá-lo como uma resposta educativa para alunos com necessidades específicas, mais acentuadas. Relativamente à ação das Equipas de Acompanhamento às Escolas, criadas no âmbito do DL, verificamos pelos relatos encontrados que esta Equipa é vista como tendo uma ação fiscalizadora, quando a sua função é de acompanhamento e monitorização da aplicação do DL nas escolas portuguesas.

Embora não possamos generalizar os resultados do nosso estudo, atrevemo-nos a dizer que existem ainda resistências ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, que segundo os autores Correia (2008; 2019), Armindo Rodrigues (2019) e Kauffman (2019) a representação que a escola e os seus agentes educativos partilham está mais de acordo com a ideia de presença física da criança com necessidades específicas em sala de aula, independentemente da equação tempo/qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, para além das atitudes face à inclusão poderem ser genericamente

positivas, os professores reconhecem a necessidade de existirem apoios, recursos e tempo para trabalhar eficazmente com a heterogeneidade do seu público escolar.

Parece-nos também existir uma certa relutância em refletir sobre a prática docente não encontramos evidências relativas ao que mudou realmente na resposta de cada professor à diversidade dos seus alunos. Tal como referem Souza e Machado (2019, p. 28) “O medo do diferente e a incerteza quanto à aprendizagem, impossibilitam o avanço das práticas de aprendizagens relevantes” e como defende Freitas (2006, p. 177) “O papel do professor neste novo contexto e a postura diante dos alunos tem de mudar”, o que vai ao encontro do defendido por Correia (2008, 2017) que defende que a pedagogia centrada no aluno é fundamental e deve ter em consideração as capacidades, interesses e necessidades dos alunos, exigindo da parte dos docentes modalidades de atendimento diversificadas indo ao encontro do preconizado nos normativos em vigor e nos documentos orientadores, tal como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

A linguagem utilizada revela ainda uma menor apropriação da terminologia expressa no normativo, nomeadamente o conceito de acomodações curriculares e a categorização dos alunos em “os adicionais”, “os seletivos” e “os universais. Kauffman (2019, p. 44) defende que o profissional deve redobrar esforços para empregar termos precisos e não estigmatizantes que “designem um problema, compreender o que o termo significa e o que não significa e usar termos ou outras formas de linguagem que sejam mais apropriadas ao fim a que se destinam”, pois, as novas palavras podem transportar ideias concebidas do antigo “rótulo” “a menos que a compreensão do objeto a que se refere também seja alterada” (p. 40). Colôa (2021) considera estas novas denominações como manifestações de exclusão e de categorização dos alunos.

Destaca-se nos relatos dos docentes a necessidade de formação, quer antes quer após a publicação dos normativos. Referem que a formação dada foi a nível de instituições privadas sendo a mesma paga pelo próprio docente, defendendo que deve ser promovida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas. Simões (2022) refere que a aposta destes Centros tem sido dirigida para a capacitação digital dos docentes deixando suspensa a formação no âmbito da construção de uma escola inclusiva.

De um modo global, as opiniões partilhadas no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva destacam a falta de formação, a falta de recursos, a avaliação e monitorização dos resultados da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, burocracia e a falta de tempo para realizar trabalho colaborativo, o que vai ao encontro do defendido por Colôa (2018, 2019), pela Associação Nacional de Professores de Educação Especial (2019, 2021) e pela Federação Nacional de Professores (FENPROF, 2019, 2022).

Reportando-nos ao tema do nosso estudo exploratório e aos seus objetivos, podemos dizer que o pouco tempo entre a publicação e a aplicação do normativo, pode, na nossa perspetiva, ter sido um dos fatores adversos à sua operacionalização, assim como a falta de formação a docentes. Partilhamos a opinião de Simões (2022) quando defende que não se coloca em causa a legislação de educação inclusiva, mas a dificuldade na sua aplicação. Inferimos mais constrangimentos do que ações ou partilha de boas práticas, o que leva a pensar que a formação docente, prévia à saída do normativo, poderia ter sido um fator facilitador para a sua implementação, evitando

dúvidas e diversas interpretações e formas de operacionalizar o disposto no normativo. Não obstante, os docentes compreendem os pressupostos e o âmbito do documento, mas reforçam a ideia de que é necessário tempo, recursos e formação para a sua efetiva implementação nas escolas.

6. Considerações Finais

Como sabemos, quaisquer alterações legislativas, seja em que área for, provocam sempre alguma instabilidade, e os resultados obtidos no nosso estudo, apesar de não os podermos generalizar, espelham essa instabilidade, insegurança e necessidades.

Recordando Palikara et al. (2018) a implementação de inovação em qualquer sistema tem um período para entrar em vigor e, da mesma forma, para ser interiorizada pelos profissionais e pelas instituições que a vão operacionalizar. Na nossa opinião, o tempo que mediou a homologação do DL e a sua operacionalização nas escolas não lhes facultou espaço para análise e discussão causando reações menos favoráveis à sua implementação. Ora, a operacionalização de normativos sem que sejam discutidas, planeadas e avaliadas as mudanças de práticas e perceções que essa mesma legislação implica, parece provocar alguma lentidão na desejada mudança.

A terminar, consideramos este estudo exploratório como fator de motivação para nova investigação, de forma a percebermos que mudanças ocorreram nas escolas portuguesas, com a publicação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, nestes cinco anos de vigência. Como em qualquer estudo, o nosso também apresenta algumas limitações, as quais passamos a elencar:

- Dificuldade em apresentar dados sociodemográficos dos participantes;
- Sendo um estudo exploratório, não podemos generalizar os resultados;
- A quantificação dos dados é um dos constrangimentos do nosso trabalho, embora procurássemos ser fiéis aos objetivos do estudo.

Foi, sem dúvida, uma aprendizagem constante, desafiante e enriquecedora.

7. Referências Bibliográficas

Alonso, R., Araújo, P. & Delgado, P. (2022). Desafios para a participação e a inclusão numa escola burocratizada. *Journal of Learning Styles*, 15, 103-115. <http://www.revistaestilodeaprendizaje.com>

Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2019, 31 de janeiro). *Parecer da Pró-Inclusão sobre a aplicação do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. https://www.proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/apresentacao_proinclusao_a_udicao_31jan2019.pdf

Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2019, 15 de junho). *Para onde aponta o vivido*. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avaliacao_54_versao_final.pdf

Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2021, 20 de maio). *Texto elaborado para a audição conjunta sobre o acompanhamento e avaliação da aplicação do Decreto-lei 54/2018 e Lei n.º 116/2019*. Assembleia da República, Portugal. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/audicao_gt_ed_incl__20mai2021.pdf

Página | 84

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

Cohen, A. C., Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raíz Editora.

Colôa, J. (2017). Modelos de ação pedagógica: Para a educação especial ou para a melhoria da escola?. *UIDEF Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, 8(1), 13-19.

Colôa, J. (2018). *Texto elaborado para a Audição pública sobre aplicação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho* na Assembleia da República. Lisboa 10 de outubro de 2018. inclusaoaquilino.blogspot.com

Colôa, J. (2021, 20 de maio). *Texto para a Audição pública sobre aplicação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. <https://pt.slideshare.net/jcoloa/texto-elaborado-para-audio-conjunta-sobre-o-acompanhamento-e-avaliacao-da-aplicacao-do-decretolei-n-542018-e-lei-n-1162019>

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial – Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.

Correia, L. M. (2018). Educação inclusiva e educação especial: sim ao bom senso, não ao extremismo. In L. M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-34). Flora Editora.

Correia, L. M. (2019). *Dislexia: o que é? Como entendê-la?* In L. M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-30). Flora Editora.

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129, Série I de 06.07-2018, pp. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho Decreto-lei da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129, Série I de 06.07-2018, pp. 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6478 de 6 de julho de 2017. Diário da República n.º143, Serie II de 06-07-2017, p. 15484. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho de 2019. Diário da República n.º 138, Série II de 19-07-2018, p. 19734. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Federação Nacional de Professores [FENPROF]. (2019, 20 de novembro). *Consulta Nacional – Educação Inclusiva. Como avaliam e o que dizem os docentes e as direções de escolas e agrupamentos-resultados do inquérito*. Federação Nacional de Professores. <https://www.fenprof.pt/como-avaliam-e-o-que-dizem-os-docentes-e-as-direcoes-das-escolas-e-agrupamentos-resultados-do-inquerito-promovido-pela-fenprof>

Página | 85

Federação Nacional de Professores [FENPROF]. (2022, 20 de julho). *Consulta Nacional – Educação Inclusiva. Educação inclusiva 4 anos após a sua implementação: É tempo de avaliar a resposta*. Federação Nacional de Professores <https://www.fenprof.pt/media/download/8FC29A4C0AE796B3975EF21E86D78D49/f-084-resultados-inquerito-dl54-2018-22-07-22.pdf>

Fialho, I. (2017). *Equidade e Justiça em Educação – Desafios da Escola Bem-sucedida com Todos*. Universidade Católica Editora.

Freitas, S. (2006). A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 162-182). Summus Editorial.

Kauffman, J. M., Anastasiou, D. (2019). Nomear e manter: dois requisitos Básicos para uma educação especial viável e vibrante. In L. M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 35-54). Flora Editora.

Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República, n.º 176, Série I de 13.09.2019. pp. 12-35. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>

Mantoan, M., Prieto, R. (2006). *Inclusão escolar - Pontos e contrapontos*. Summus Editorial.

Mantoan, M. (2015). *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.

Neto, A. O. S., Ávila, E. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, U. M. (2018). Educação Inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31, 81-92. <https://www.redalyc.org/articulo.a?id=313154906008>

Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *Manual para garantir a equidade na educação. Agenda 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

PaliKara, O., Castro, S., Gaona, C. & Eirinaki, V. (2018). Professional's views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation, *European Journal of Special Needs Education*, 34, 83-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1451310>

Reis, F. L. (2022). *Investigação Científica e trabalhos Académicos – Guia prático*. Edições Sílabo.

Rodrigues, A. (2019). O atendimento de necessidades especiais em contexto de inclusão escolar. In L. M. Correia (Org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 109-143). Flora Editora.

Rodrigues, D. (2018). 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (2019). *Estado da Educação 2018*. pp. 290-295. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1527-estado-da-educacao-2019>

Simões, C. (2022). Formação contínua na educação inclusiva: mitos ou realidades. *Educação Inclusiva - Revista da Pró-inclusão*, 13(1), 17-20.

Souza, A. A. N., Scheider, H. N. (2012). Aprendizagem colaborativa nas redes sociais - novos olhares sobre a prática pedagógica. In J. F. Matos (Coord.), *II Congresso Internacional Tic e Educação*, (pp. 2100-2012). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. http://cidtff.web.ua.pt/producao/dayse_souza/atas_ticEduca.pdf

Souza, M. L. de, Machado, A. Dos S. (2019). Perspetivas e desafios da Educação Inclusiva: Uma revisão Bibliográfica. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale de São Francisco*, 9(20), 24-49. <https://www.periodocos.univasf.ed.br>

Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea.

Notas sobre a autora:

Joaquina Duarte

jcbduarte@gmail.com

Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor, Portalegre. Portugal

Recebido em: 21/12/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 28/12/2023



Ilustração elaborada na Unidade Curricular de Desenho II, orientada pelo Professor João Sequeira, no âmbito da Licenciatura em Design de Comunicação da Escola Superior de Tecnologia, Gestão e Design do Politécnico de Portalegre.

Nota biográfica da lustradora da capa:



O meu nome é Beatriz Almeida, tenho 19 anos e sou estudante da Licenciatura em Design de Comunicação, na Escola Superior de Tecnologia, Gestão e Design do Instituto Politécnico de Portalegre (ESTGD-IPP).

Durante o ensino secundário frequentei o curso de Ciências, no entanto sempre tive interesse em outras áreas.

Quando vim para a ESTGD-IPP, o curso de Design de Comunicação parecia-me interessante, e desde então tenho um gosto maior por criar e desenvolver designs gráficos.

Com o passar do tempo, e com a ajuda do curso, a minha criatividade aumentou, e agora gosto muito do que sou capaz de fazer e do que o curso me permite criar.

Relativamente à capa, inspirei-me no meu irmão mais novo, o Lourenço, que tem imensa criatividade e que também gosta muito de desenhar.

Endereço de contacto: beatriz21042004@gmail.com

