

Um Estudo Exploratório sobre a Formação Inicial de Professores a Distância: as Perceções de Docentes sobre o Ensino e a Aprendizagem

Carlos Alberto Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto

caferreira@utad.pt

Ana Maria Bastos

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

abastos@utad.pt

Resumo. Face à complexidade das funções docentes, a formação inicial de professores tem de proporcionar diversas aprendizagens e competências nos futuros professores. Com a pandemia da COVID-19, o ensino presencial na formação inicial de professores passou a realizar-se a distância, com recurso a ferramentas tecnológicas digitais. Esta mudança exigiu a adaptação dos professores e dos estudantes, alterando-se os métodos de ensino e o trabalho e a aprendizagem dos futuros professores. Foi neste contexto que questionámos as perceções de professores dos cursos de formação inicial de professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino a distância. Para a resposta a esta questão administrámos um questionário aos professores desses cursos, em maio de 2020, que nos permitiu verificar que os professores perceberam a alteração dos métodos de ensino previstos para o ensino presencial, o aumento do seu trabalho pedagógico, bem como o maior estímulo ao trabalho e aprendizagem autónomos dos estudantes.

Palavras-chave: formação inicial de professores; ensino a distância; perceções de professores.

The Initial Teacher Remote Training: Teacher's Perceptions about Teaching and Learning

Abstract. In view of the complexity of the teaching functions, initial teacher training must provide diverse learning and skills for future teachers. With COVID-19 pandemic, face-to-face teaching in the initial teacher training began to take place at a distance, using digital technological tools. This change required the adaptation of professors and students, changing teaching methods and the work and learning of future teachers. It was in this context that we questioned the perceptions of professors in the initial teacher training courses at the University of Trás-os-Montes and Alto Douro, on the teaching and learning of students in the circumstances of distance learning. In order to answer this question, we conducted a questionnaire within the professors of these courses - in May 2020 - which allowed us to verify that the professors perceived the change in the teaching methods provided for face-to-face teaching and the increase in their pedagogical work, as well as the greatest stimulus to students' autonomous work and learning.

Keywords: initial teachers training; distance teaching; teachers' perceptions.

Introdução

A formação inicial de professores depara-se, atualmente, com o desafio de capacitar os futuros professores para o exercício de funções complexas, que resultam da heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola e da necessidade de os formar com aprendizagens e competências que lhes possibilitem o exercício da cidadania responsável e ativa numa sociedade em constante mudança. Daí serem diversos os saberes e competências profissionais que a formação inicial de professores deve possibilitar aos futuros professores para poderem exercer a docência num contexto tão exigente e complexo.

Com a pandemia da COVID-19, a formação inicial de professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) passou a realizar-se a distância, através do uso de ferramentas tecnológicas digitais. Implicando uma maior integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem, essa modalidade de ensino exigiu um esforço de adaptação dos professores e dos estudantes, por forma a garantir-se o ensino e a aprendizagem dos saberes e a aquisição das competências de natureza profissional por parte dos futuros professores. Neste sentido, questionámos as percepções de professores dos mestrados que habilitam para a docência na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico da UTAD sobre o ensino e a aprendizagem no contexto do ensino a distância. Para obtermos respostas, desenvolvemos uma investigação de natureza exploratória, concretizada pela inquirição por questionário com questões fechadas aos professores dos referidos cursos. Daí que seja nossa intenção neste texto apresentar apenas os resultados obtidos sobre as percepções desses professores sobre o ensino e a aprendizagem no ensino a distância, já que a investigação realizada ainda abrangia outras dimensões.

Assim, estruturamos o presente texto com dois pontos de natureza teórica, sendo o primeiro referente a orientações metodológicas de ensino no contexto do ensino superior e, por isso, na formação inicial de professores e no segundo ponto fazemos uma reflexão sobre o ensino a distância na formação inicial de professores. Apresentamos, em seguida o problema e os objetivos da investigação e, depois, os procedimentos metodológicos realizados no estudo. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos por dimensões de análise previamente delimitadas.

1. O ensino superior e a formação inicial de professores: algumas orientações metodológicas para o ensino

A frequência do ensino superior é, para muitos jovens que concluem o ensino secundário, um objetivo de vida, porque almejam com ela a realização de aprendizagens que satisfaçam os seus interesses pessoais, sociais e profissionais. Contudo, numa sociedade do conhecimento e em rápida mudança, em termos científicos, tecnológicos, sociais, económicos e profissionais, a formação inicial representa o início de um percurso de aprendizagem ao longo da vida (Delors, 1996; Esteves, 2015; Hargreaves, 2003). Neste contexto, a formação que o ensino superior proporciona não pode ser só a

aquisição de conhecimentos, que rapidamente ficam obsoletos, mas, sobretudo, de competências profissionais e transversais (Flores, 2015) que possibilitem

o *empowerment* de cidadãos responsáveis e intervenientes [...], com espírito de iniciativa e de cooperação, tolerantes e, essencialmente, possuidores de uma inteligência criativa e empreendedora (Seco, Pereira, Alves, Filipe & Duarte, 2011, p. 810).

Desta forma, os jovens podem exercer a cidadania ativa e responsável e serem capazes de responderem aos complexos desafios que a sua vida pessoal e profissional lhes vai colocando. É neste sentido que Silva (2018, p. 207), aludindo a que o professor do ensino superior deve, essencialmente, ajudar o aluno a aprender, afirma que “o papel do professor do ensino superior passa a ser de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do progresso social”. Daí que, para além de conhecimentos e de competências específicas de uma determinada área do saber científico, é fundamental que adquiram competências como a seleção e a gestão da informação, a análise e a resolução de problemas, a criatividade, a iniciativa, o trabalho em equipa, entre outras (Flores, 2015; Hargreaves, 2003; Seco *et al.*, 2011). É a necessidade da aquisição destas competências no ensino superior que leva Delors (1996, p. 122) a referir que “os empregadores exigem cada vez ao seu pessoal a capacidade de resolver novos problemas e de tomar iniciativas”, o que pressupõe essa aquisição e o exercício das referidas competências.

Tais desafios também se fazem sentir na formação inicial de professores, pois a realidade educativa para que os futuros professores se têm de capacitar (Roldão, 2002) é marcada pela heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola e pela necessidade de neles serem desenvolvidas competências relacionadas com o uso dos saberes disciplinares em situações concretas ou para a resolução de problemas com que se deparam na sua vida, o saber ser, o saber estar, o saber viver juntos e o aprender a aprender (Delors, 1996). Saberes estes que estão plasmados no “perfil de alunos à saída da escolaridade obrigatória” português (Martins, 2017) e que tornam a profissão docente mais exigente (Esteves, 2015).

As características da realidade educativa atual complexificam as funções docentes, pelo que a formação inicial de professores não as pode negligenciar (Esteves, 2015). Daí que, constituindo um primeiro momento de formação ao longo da vida profissional, a formação inicial de professores, para além de ter de possibilitar aos futuros professores a aquisição de conhecimentos científicos da área de ensino e pedagógicos, tem de permitir a aquisição de competências curriculares, didático-pedagógicas, organizacionais, práticas, éticas e relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social do futuro professor (Cunha, 2008; Ferreira, 2013).

A complexidade de aprendizagens que os futuros professores têm de realizar, por meio da articulação teoria-prática (Flores, 2015), leva a que o processo de ensino e de aprendizagem se tenha de estruturar por temas e por problemas da realidade profissional, sobre os quais os futuros professores, com a orientação dos docentes, possam discutir, compreender e encontrar respostas. Para além disso, têm de contactar com a realidade docente por observação, cooperação e pela responsabilização pela

docência (Zabalza, 2013), refletindo sobre ela e problematizando-a (Flores, 2015). Para que os futuros professores realizem aprendizagens significativas dos diversos saberes que lhes são necessários, o docente deve optar por diversificados métodos e técnicas de ensino, tendo em conta os conteúdos de ensino, os objetivos a cumprir com a aula, o tempo disponível, as características dos estudantes e o espaço da aula (Silva, 2018), pois são estes os fatores a ponderar no momento da opção por um determinado método de ensino.

1.1 O método expositivo articulado com outros métodos e técnicas ativas para os estudantes

Caracterizando-se o método expositivo pela transmissão pelo professor de informações que são ouvidas e eventualmente anotadas pelos estudantes, na lógica de o professor que sabe para o estudante que aprende (Gonçalves, 2008; Silva, 2018), constitui o método de ensino com mais tradição no ensino superior (Gonçalves, 2008; Silva, 2018). Trata-se de um método que possibilita a aquisição e a compreensão de conhecimentos, sendo, por isso, apropriado para a disseminação rápida de informação a uma turma numerosa e para a contextualização de um assunto no seu quadro conceptual de referência (Gonçalves, 2008).

Por se tratar de um método que propicia a aprendizagem dos estudantes por memorização mecânica dos conteúdos ensinados, se o professor pretender a participação ativa dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem e a realização de aprendizagens significativas, deve planificar a utilização do método expositivo em articulação ou em alternância com métodos e técnicas ativos para os mesmos. É o caso, por exemplo, da articulação da exposição dos conteúdos com o questionamento oral dos futuros professores durante a aula; com a análise individual ou em pequenos grupos de textos ou de outros materiais pelos estudantes e posterior debate na turma; com a utilização de fichas didáticas após pequenos períodos de ensino expositivo, podendo estas ser sobre os conceitos ensinados ou estruturadas por exercícios que os estudantes devem realizar; e com fichas de correção, que contêm as respostas corretas às perguntas ou aos exercícios das fichas didáticas utilizadas (Gonçalves, 2008; Silva, 2018).

1.2 O método de projeto

O método de projeto tem já, teoricamente, uma longa tradição, pois foi proposto por William Kilpatrick, em 1918, como proposta metodológica alternativa ao ensino transmissivo de conhecimentos abstratos, porque desligados das necessidades da vida em sociedade dos alunos. Trata-se de um método que, articulando intenções com ações (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002), estrutura o processo de ensino e de aprendizagem por questões sobre a realidade educativa do interesse dos futuros professores (intenções) e para as quais, em cooperação de grupos de futuros professores, procuram respostas por meio de pesquisas em diferentes fontes (ações) (Ferreira, 2011). Trata-se, por isso, de um método que se organiza nas seguintes fases sequenciais: identificação da(s) questão(ões) do interesse dos estudantes; definição dos objetivos a cumprir com o projeto; elaboração, pelos futuros professores, do plano de atividades de pesquisa; realização das atividades de pesquisa pelos futuros professores, de acordo

com o plano elaborado; avaliação, pelos estudantes, das aprendizagens que vão fazendo e do funcionamento do grupo; preparação da apresentação e apresentação dos resultados da pesquisa aos colegas da turma; avaliação final, para a verificação do cumprimento dos objetivos do projeto, das aprendizagens realizadas e de novas questões que emergiram no decorrer do projeto (Blanchard & Muzás, 2016; Ferreira, 2011; Rangel, 2002). Trata-se, por isso, de um método que propicia o papel ativo dos futuros professores no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que as decisões e as respostas resultam do trabalho dos estudantes, permitindo-lhes construir aprendizagens significativas (Silva, 2018) de temas ou problemas da realidade profissional sobre os quais os projetos se delimitam.

1.3 Método de ensino por problemas

No método de ensino por problemas, o processo de ensino e de aprendizagem estrutura-se por problemas da realidade profissional docente, que são colocados pelo professor ou que resultam de curiosidades dos estudantes e para os quais, individualmente ou em pequenos grupos, procuram respostas. Trata-se, por isso, de um método em que

apresenta-se ao aluno uma situação para que ele proponha uma solução satisfatória, utilizando os conhecimentos que já dispõe ou buscando novas informações por meio da pesquisa” (Silva, 2018, p. 211).

Tendo em conta o problema apresentado, os futuros professores, com base nas informações de que já dispõem, formulam hipóteses e pesquisam dados que lhes vão permitir verificar ou refutar as hipóteses, por um processo de tratamento e análise dos dados recolhidos na pesquisa (Silva, 2018). Procedem, a seguir, ao debate com os colegas e com o professor sobre a solução encontrada para o problema delimitado.

1.4 Método da descoberta

Procurando o professor que sejam os estudantes a delimitarem problemas a partir da observação da realidade profissional docente para, a partir dessa observação, se construírem os conceitos, o método da descoberta orienta-se pela lógica indutiva. Nele, o professor procura criar as condições para que os futuros professores possam observar ou experimentar situações reais de ensino, que podem ser em contexto natural ou em formas audiovisuais ou digitais, e orienta os estudantes no sentido de eles identificarem problemas, formularem hipóteses, pesquisarem soluções e sistematizarem a informação pesquisada na forma de conceitos específicos (Silva, 2018). Daí que Silva (2018, p. 216) refira que

esta forma de aprender conteúdos específicos por meio da descoberta (aprendizagem por descoberta) ajuda o aluno a desenvolver habilidades cognitivas como as de propor, selecionar e comprovar hipóteses, identificar as conclusões, raciocinar dedutiva e indutivamente, e a de solucionar problemas, isto é, aprender a descobrir.

2. O ensino a distância na formação inicial de professores: uma outra forma de ensinar e de aprender

Apesar de algumas instituições de ensino superior oferecerem cursos de formação inicial de professores a distância há já algum tempo, a pandemia da COVID-19 veio alargar esta modalidade de ensino na formação inicial de professores a nível nacional e mesmo mundial. De facto, neste contexto de pandemia, os docentes viram-se confrontados com a necessidade de usarem plataformas *online*, como a *Zoom*, a *Teams* ou a *Moodle*, e de ferramentas tecnológicas digitais para poderem dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, o ensino a distância incrementou o uso das TIC na formação inicial de professores e no ensino superior em geral (Almeida & Lopo, 2015; Monteiro, Leite & Lima, 2012). A passagem do ensino presencial para o ensino a distância exigiu a muitos docentes um esforço de adaptação a esta modalidade de ensino (Morgado, 2020). Com ele, tiveram de encontrar uma outra forma de preparação das aulas e outros recursos para o ensino e para a aprendizagem dos futuros professores. Através do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), os docentes têm procurado garantir as condições pedagógicas para que os futuros professores realizem as aprendizagens e adquiram as competências profissionais, mas também pessoais e sociais, de que necessitam para se capacitarem para a docência (Cunha, 2008; Roldão, 2002). Aprendizagens e competências estas que se relacionam com o domínio dos conteúdos a ensinar e com formas e meios de os ensinar, com a reflexão sobre a prática docente, com o trabalho colaborativo dos docentes, entre outras, que garantam um ensino de qualidade e, conseqüentemente, aprendizagens nos alunos de qualidade (Esteves, 2015).

No contexto do ensino a distância, o ensino, a comunicação professor-alunos e a aprendizagem podem acontecer em qualquer lugar e em qualquer momento, ao que Leyendecker e Silva (2017) designam de formas de comunicação e de aprendizagem ubíquas. De facto, as TIC possibilitam que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra através de aulas síncronas e de momentos de interação professor-alunos assíncronos. As aulas síncronas são aquelas que implicam a participação do professor e dos estudantes numa determinada situação de ensino e de aprendizagem previamente marcada e que, por isso, ocorre num tempo real determinado (Góis, Santos, Felisberto; Silva & Lobo, 2018; Sobral, 2009). Já a interação assíncrona caracteriza-se pela comunicação entre os dois intervenientes no processo formativo independentemente do tempo e do lugar, como sejam as trocas de informação por email, *Moodle*, *Blogs* ou Fórum de discussão (Góis *et al.*, 2018; Sobral, 2009).

Daí que o processo de ensino e de aprendizagem a distância constitua uma oportunidade para uma renovação das práticas pedagógicas (Góis *et al.*, 2018; Monteiro, Leite & Lima, 2012), pois as TIC possibilitam formas de interação professor-estudantes diferentes das que ocorrem no ensino transmissivo (Correia & Santos, 2013). Procurando-se que o ensino seja centrado nos futuros professores e nas aprendizagens que têm de realizar, os papéis do professor e do estudante são modificados naquele processo. Pois, na "era da informação" (Castells, 2002), onde a informação é abundante e está facilmente

disponível, o que é premente é a seleção e a compreensão pelos futuros professores da informação relevante para a transformarem em conhecimento. Neste processo de apropriação da informação pelos estudantes, o professor deve desempenhar o papel de facilitador e de mediador da aprendizagem, permitindo aos futuros professores acederem à informação relevante, à sua compreensão e mobilização para situações, tarefas ou problemas da realidade profissional docente ou com ela relacionados (Góis, *et al.*, 2018; Zabalza, 2013).

Por sua vez, o futuro professor deve ter um papel ativo na construção de aprendizagens significativas dos diversos tipos de saberes de que precisa para a sua capacitação para a docência (Monteiro, Leite & Lima, 2012; Roldão, 2002). Tal pressupõe que o futuro professor pesquise, analise, reflita e discuta as informações relevantes com os colegas e com o professor para as mobilizar para tarefas, situações ou problemas relacionados com a realidade docente. Pressupõe ainda que leve a cabo o estudo e a aprendizagem autónomos, a partir de tarefas do seu interesse ou atribuídas pelo professor. Desta forma, o futuro professor vai adquirindo autonomia e responsabilidade, bem como a capacidade de aprender a aprender (Monteiro, Leite & Lima, 2012; Zabalza, 2013).

Com uma orientação construtivista e socioconstrutivista, a formação inicial de professores a distância, apesar de poder contemplar momentos de ensino expositivo para enquadramento de conceitos (Gonçalves, 2008), deve concretizar-se, sobretudo, pela utilização de métodos de ensino e de aprendizagem centrados nos futuros professores e nas aprendizagens que têm de realizar. Porém, a opção por um método de ensino depende das finalidades e do objeto de ensino, pelo que o professor deve diversificar as metodologias de ensino em função dos conteúdos de ensino, dos objetivos que pretende que os futuros professores cumpram, bem como do tempo e do espaço de que dispõe para o ensino. Metodologias de ensino estas que assegurem o papel ativo dos futuros professores na realização de aprendizagens significativas e com utilidade para a profissão (Esteves, 2015). Assim, o professor pode criar debates com os futuros professores sobre temas relacionados com a profissão; promover a pesquisa em diferentes fontes sobre temas, situações ou problemas da realidade docente; estimular os futuros professores a elaborarem e desenvolverem projetos relacionados com a realidade profissional ou com tarefas a ela associadas; a análise e discussão de documentos, entre outros (Zabalza, 2013). Estes métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem possibilitam aos futuros professores construir e mobilizar conhecimentos de forma integrada para tarefas, situações e problemas da realidade profissional, capacitando-se para a docência. Também lhes permite a aquisição de competências transversais, entendidas como

aqueles que sendo comuns a diversas atividades se relacionam com a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais), de relacionamento (competências interpessoais) e de desempenhar funções académicas e/ou profissionais (Seco *et al.*, 2011, p. 811).

Estas competências transversais decorrem do desenvolvimento pessoal e social dos futuros professores e relacionam-se com a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, a capacidade de análise e de resolução de problemas, bem como aprenderem a

aprender, que é fundamental para a aprendizagem ao longo da vida profissional e pessoal e que se torna numa exigência numa sociedade do conhecimento em constante mudança (Esteves, 2015; Flores, 2015; Hargreaves, 2003).

3. Problema e objetivos da investigação

Com a pandemia da COVID-19, a partir de março de 2020 a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) passou a realizar-se a distância, o que levou a alterações nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação futuros professores. Tal acontecimento levou-nos a iniciar uma investigação exploratória mais abrangente sobre as percepções dos professores que lecionaram nos mestrados de habilitação para a docência da educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico da UTAD sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos futuros professores no contexto do ensino a distância motivado pela pandemia da COVID-19. Porém, para este texto restringimos o problema de investigação à seguinte questão:

-Quais as percepções de professores dos cursos de mestrado de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico da UTAD sobre o ensino e a aprendizagem no contexto da educação a distância motivada pela pandemia da COVID-19?

Decorrente desta questão de investigação, formulámos os seguintes objetivos a cumprir:

- Conhecer as percepções de professores dos mestrados de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico da UTAD sobre as práticas de ensino a distância;
- Conhecer as percepções desses professores sobre as mudanças que o ensino a distância trouxe no trabalho e na aprendizagem dos futuros professores.

4. Os procedimentos metodológicos da investigação

Para respondermos à questão/ problema e cumprirmos os objetivos da investigação, convidámos os vinte professores que lecionaram no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020 nos seguintes mestrados da UTAD: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico. Da totalidade de professores convidados, conseguimos a participação de dezasseis (80%). Destes, 50% tinham uma idade compreendida entre os 46 e os 55 anos, 25% tinha 56 a 65 anos, 12.5% 36 a 45 anos, 6.5% tinham mais de 65 anos e 6% 25-35 anos. A maioria deles (81.3%) era do género feminino e 18.8% do masculino. Também 29.4% lecionavam na UTAD entre 0 e 5 anos, 17.9% entre 26 e 30 anos, 17.6% entre 21 e 25 anos e entre 11 e 15 anos e 5.7% entre 6 e 10 anos.

Para obtermos resposta ao problema de investigação e cumprirmos os objetivos definidos, optámos pela inquirição por questionário (Ghiglione & Matalon, 1992). Assim, elaborámos uma primeira versão do questionário, com três questões de caracterização socioprofissional dos respondentes (idade, género e tempo de serviço docente na UTAD) e com dezasseis questões fechadas relacionadas com as práticas de ensino e de trabalho e aprendizagem dos futuros professores no ensino a distância. Os inquiridos respondiam a essas questões através do seu posicionamento num nível da escala de *Likert*: 1- discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3- não discordo nem concordo; 4- concordo parcialmente; 5- concordo totalmente (Ghiglione & Matalon, 1992). Esta primeira versão do questionário foi validada por “acordo de juizes” (Fox, 1987), com a sua análise por um professor do ensino superior especialista em ensino a distância, outro especialista em tecnologia educativa e por outro especialista em investigação educativa. Pretendemos que analisassem o questionário em relação à clareza, pertinência e abrangência das questões, bem como à necessidade de acrescentar ou de retirar alguma questão. Desta validação resultaram as seguintes alterações no questionário: foram criados intervalos de tempo de serviço docente, alterou-se a redação de algumas questões, nomeadamente na terminologia usada, o que possibilitou que as questões fossem mais claras para os inquiridos.

As dezasseis questões do questionário foram integradas nas seguintes dimensões previamente delimitadas: práticas de ensino *online*, com sete questões; ferramentas didáticas utilizadas, com três questões; trabalho e aprendizagem dos futuros professores, com seis questões.

O questionário foi administrado *online*, na plataforma *Google Forms*, na segunda quinzena de maio de 2020, tendo sido convidados por email os vinte professores dos referidos cursos para responderem ao questionário que era acedido por um *link*. Responderam ao questionário dezasseis professores, cujas respostas às questões foram tratadas com procedimentos de estatística descritiva, particularmente a contabilização das frequências e o cálculo das respetivas percentagens (Reis, 1994).

5. O ensino e a aprendizagem a distância na formação inicial de professores: o que revelaram os professores?

As respostas dos professores às questões do questionário são a seguir apresentadas e discutidas por dimensões de análise.

5.1 Práticas de ensino *online*

Os resultados das respostas às questões que se integraram na dimensão práticas de ensino *online* estão descritos na Tabela 1 que se segue.

Tabela 1. Dimensão: Práticas de Ensino *Online*

Questões	DT	DP	N	CP	CT
O ensino à distância está a ser concretizado por aulas síncronas via videoconferência Colibri.Zoom.	0,00%	5,90%	5,90%	17,60%	70,60%
O ensino à distância implicou a alteração dos métodos de ensino dos conteúdos do programa previstos para as aulas presenciais.	5,90%	5,90%	0,00%	58,80%	29%
No contexto do ensino à distância, o trabalho em grupos de estudantes é mais promovido do que no ensino presencial.	29,40%	17,60%	41,20%	11,80%	0,00%
As aulas síncronas são lecionadas com uma metodologia preferencialmente expositiva.	17,60%	17,60%	47,10%	17,6	0%
O ensino à distância exige ao docente mais trabalho na preparação das suas aulas por ser novidade.	11,80%	5,90%	5,90%	23,50%	52,90%
As aulas síncronas baseiam-se na discussão dos conteúdos do programa com os estudantes.	23,50%	17,60%	11,80%	29,40%	17,60%
O ensino à distância exige aos docentes mais trabalho pedagógico que o ensino presencial (planificação das aulas, preparação de trabalhos para os estudantes, correção desses trabalhos, orientação dos estudantes, entre outros).	5,90%	5,90%	0%	17,60%	70,60%

Nota: Discordo Totalmente (DT); Discordo Parcialmente (DP); Não Discordo nem Concordo (N); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Totalmente (CT)

Tendo a pandemia da COVID-19 conduzido à mudança do ensino presencial para o ensino a distância na formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico da UTAD, por meio do uso de plataformas e de recursos tecnológicos (Morgado, 2020), questionámos os professores se essa forma de ensino tinha levado à realização de aulas síncronas, via videoconferência Zoom. Como se pode verificar na Tabela 1, 70.6% dos professores responderam concordar totalmente, 12.5% concordaram e 6.3%, em igual percentagem, responderam não concordar nem discordar e discordar parcialmente. As aulas síncronas caracterizam-se pela presença do professor e estudantes em plataformas *online* em tempo real para a realização do processo de ensino e de aprendizagem (Góis *et al.*, 2018; Sobral, 2009), pelo que é compreensível a resposta da maioria dos professores na total concordância relativamente à utilização da plataforma Zoom com essa finalidade.

Mas, para os professores, esta mudança na forma de ensino implicou alterações nos métodos de ensino previstos para o ensino presencial, já que 58.80% responderam concordar parcialmente e 29.4% concordar totalmente. De facto, o ensino a distância estimula a integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem (Monteiro, Leite & Lima, 2012), podendo propiciar o papel ativo dos futuros professores nesse processo (Silva, 2018). De igual forma, o relatório da União Europeia sobre o quadro das

competências digitais dos professores, de 2017, refere que o uso das TIC em contexto educativo estimula a utilização de métodos de ensino e de aprendizagem ativos para os estudantes (Redecker, 2017).

Porém, essa mudança nos métodos de ensino não significará, necessariamente, prescindirem do método expositivo, estando ele tão presente nas práticas de ensino no ensino superior (Almeida & Lopo, 2015; Gonçalves, 2008; Silva, 2018), pois as respostas dos professores foram indefinidas relativamente a esta questão. Estando num processo de adaptação a uma nova forma de ensino, os professores poderiam entender a articulação do método expositivo com outros que pressupunham o papel mais ativo dos futuros professores (Gonçalves, 2008). Tal ideia poderá ser sustentada pelo facto de eles também assumirem uma posição indefinida sobre o ensino a distância estimular mais o trabalho de grupo dos estudantes do que o ensino presencial. Também foi indefinido o seu posicionamento em relação ao ensino a distância estimular a discussão dos conteúdos programáticos com os estudantes, o que poderá evidenciar o uso do método expositivo. De facto, como evidenciam Almeida e Lopo (2015), os métodos de ensino usados na formação inicial de professores, apesar de incluírem TIC, ainda não têm permitido um papel ativo dos estudantes na construção da sua formação. Contudo, o uso das TIC tem de ser potenciado para estimular a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem (Redecker, 2017).

Apesar disto, a percepção da maioria dos professores foi a de que o ensino a distância implica mais trabalho na preparação das aulas (52.90% responderam concordar totalmente; 23.50% concordaram parcialmente) e exige mais trabalho pedagógico que o ensino presencial na planificação e na preparação das aulas e de trabalhos para os estudantes, na orientação e na correção desses trabalhos (70.60% afirmaram concordar totalmente; 17.60% concordaram parcialmente). A sobrecarga de trabalho dos professores que o ensino a distância implica pode justificar-se por ser uma novidade para a maioria deles (Morgado, 2020), por a comunicação e a aprendizagem se tornarem ubíquas (Leyendecker & Silva, 2017) e por estarem a reencontrar métodos, estratégias e recursos de ensino e de aprendizagem que se adequem a professor e estudantes, aos conteúdos a ensinar e às aprendizagens que os futuros professores precisam de fazer.

5.2 Ferramentas didáticas utilizadas

O questionário continha três questões sobre ferramentas tecnológicas usadas no ensino a distância, que se integraram na dimensão ferramentas didáticas utilizadas, cujos resultados são apresentados na Tabela 2, que se segue.

Tabela 2. Dimensão: Ferramentas didáticas

Questões	DT	DP	N	CP	CT
Nas aulas síncronas são utilizados diferentes recursos didáticos (vídeos do <i>Youtube</i> , Jogos Interativos, <i>Quiz</i> , entre outros).	5,90%	5,90%	29,40%	23,50%	35,30%
Nas aulas síncronas, os conteúdos são apresentados preferencialmente em <i>powerpoint</i> .	11,80%	35,30%	23,50%	29,40%	0%
O ensino à distância estimula a comunicação professor-alunos nas redes sociais sobre o ensino e a avaliação das aprendizagens na unidade curricular, mais do que o ensino presencial.	17,60%	17,60%	11,80%	29,40%	23,50%

Nota: Discordo Totalmente (DT); Discordo Parcialmente (DP); Não Discordo nem Concordo (N); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Totalmente (CT)

Pela leitura da Tabela 2, verifica-se que a maioria dos docentes percecionou que nas aulas síncronas são utilizados diferentes recursos didáticos, nomeadamente relacionados com as TIC, como sejam vídeos do *Youtube*, jogos interativos, *quiz*, entre outros, já que 35.30% responderam concordar totalmente e 23.50% responderam concordar parcialmente. Apenas 29.40% dos docentes responderam não concordar nem discordar. Estas respostas podem ser compreendidas pelo facto de o ensino a distância incrementar a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e de aprendizagem, no intuito da criação de um dispositivo pedagógico que estimule a participação ativa dos futuros professores no processo de ensino e de aprendizagem e a construção de aprendizagens significativas dos diversos saberes profissionais de que necessitam (Monteiro, Leite & Lima, 2012; Redecker, 2017). Como afirmam Góis *et al.* (2018, p.7), o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem estimula os alunos, permite a dinamização dos conteúdos e o desenvolvimento da autonomia e criatividade dos mesmos. Por sua vez, o domínio das TIC e sua utilização no contexto de ensino constitui uma importante aprendizagem profissional a ser realizada pelos futuros professores, dada a sua relevância para a realização de aprendizagens significativas pelos alunos em contexto escolar (Almeida & Lopo, 2015).

Para além desses recursos tecnológicos, a maioria dos docentes deu respostas de concordância ao maior uso das redes sociais para a comunicação professor-estudantes sobre o ensino e a avaliação na unidade curricular, já que 29.40% afirmaram concordar parcialmente e 23.50% concordar totalmente. Este maior uso das redes sociais no ensino a distância por parte de professores e de estudantes intensifica a comunicação entre eles, mesmo que de forma assíncrona (Sobral, 2009), tornando-a ubíqua (Leyendecker & Silva, 2017). Tal facto contribui, certamente, para mais trabalho e desgaste do professor, que se vê confrontado pela necessidade de estar em permanente resposta aos estudantes, quer seja para esclarecimentos, quer seja para orientações do seu trabalho e aprendizagem autónomos.

Já em relação ao uso da apresentação em *powerpoint* como recurso preferencial para a apresentação dos conteúdos nas aulas síncronas não foi consensual nos professores, pois, apesar de 35.30% terem respondido discordar parcialmente e 11.80% discordar totalmente, 29.40% dos professores responderam concordar parcialmente e 23.50% não concordar nem discordar. De facto, a apresentação em *powerpoint* constitui um recurso didático que pode potenciar o ensino expositivo, o que não se coadunará com os métodos de ensino a distância que apelem à participação dos estudantes. Daí que o método expositivo possa ser usado em momentos curtos de ensino e de aprendizagem a distância para o enquadramento de conceitos, mas poderá ser articulado ou alternado com outros métodos que pressuponham essa participação ativa dos estudantes (Gonçalves, 2008). Tais métodos mais ativos podem ser os debates sobre temas ou problemas da realidade docente, o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre problemas dessa realidade, o ensino por problemas da realidade profissional, entre outros (Gonçalves, 2008; Silva, 2018). Talvez tenham sido estas as razões que levaram a que as respostas dos docentes não tenham assumido um posicionamento claramente definido.

5.3-Trabalho e aprendizagem autónomos dos futuros professores

Os resultados das questões que se integraram na dimensão trabalho e aprendizagem autónomos dos futuros professores são apresentados a seguir na Tabela 3.

Tabela 3. Dimensão: Trabalho e aprendizagem autónomos dos diferentes professores

Questões	DT	DP	N	CP	CT
O ensino à distância aumenta as oportunidades de estudo autónomo dos estudantes.	11,80%	11,80%	11,80%	47,10%	17,60%
O estudo autónomo dos estudantes é concretizado pela realização de trabalhos práticos atribuídos, com orientações prévias dadas pelo docente.	0,00%	5,90%	29,40%	35,30%	29%
O estudo autónomo dos estudantes consiste na leitura e na análise de textos fornecidos pelo docente sobre os conteúdos do programa.	17,60%	23,50%	29,40%	23,50%	5,90%
O ensino à distância é estruturado pela realização de exercícios pelos estudantes que foram atribuídos pelo docente.	17,60%	11,80%	29,40%	41,20%	0%
O estudo autónomo dos estudantes consiste na realização de exercícios sobre conteúdos do programa atribuídos pelo docente.	11,80%	23,50%	17,60%	35,30%	11,80%
O ensino à distância fomenta mais o trabalho individual dos estudantes do que o ensino presencial.	11,80%	17,60%	23,50%	29,40%	17,60%

Nota: Discordo Totalmente (DT); Discordo Parcialmente (DP); Não Discordo nem Concordo (N); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Totalmente (CT)

Através da Tabela 3 pode-se verificar que, quando questionados sobre se o ensino a distância aumenta as oportunidades de estudo autónomo dos estudantes, os professores responderam com a concordância, já que 47.10% afirmaram concordar parcialmente e 17.60% concordaram totalmente. Uma vez que o ensino a distância pode conduzir à utilização de métodos de ensino mais ativos para os futuros professores (Monteiro, Leite & Lima, 2012; Góis *et al.*, 2018; Silva, 2018), é compreensível que as oportunidades de estudo autónomo dos estudantes sejam percebidas pelos professores como sendo potenciadas. Por sua vez, a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino a distância e os métodos de ensino mais ativos para os futuros professores poderão desenvolver nos futuros professores a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de resolução de problemas (Góis *et al.*, 2018; Seco *et al.*, 2011; Silva, 2018), pelo que as suas oportunidades para o trabalho e a aprendizagem autónomos são reforçadas.

Apesar disto, os professores não assumiram uma posição de concordância em relação ao ensino a distância fomentar mais o trabalho individual dos estudantes que o ensino presencial. Tal facto pode ser interpretado por o estudo autónomo poder ser concretizado em cooperação com os colegas, nomeadamente através dos trabalhos em pequenos grupos para a realização de determinadas tarefas (Gonçalves, 2008), o que se revela importante para a aprendizagem do trabalho colaborativo pelos futuros professores (Flores, 2015).

No entanto, a maioria dos professores respondeu que o estudo autónomo é realizado por trabalhos práticos atribuídos com orientações dos docentes, já que 35.30% dos inquiridos responderam concordar parcialmente e 29% concordar totalmente. Já a leitura e a análise de textos sobre conteúdos do programa por parte dos futuros professores e a resolução de exercícios sobre esses conteúdos como formas de estudo autónomo não foram consensuais nos docentes, pois as suas respostas dispersaram-se pelos diferentes níveis da escala de *Likert*.

A falta de consenso por parte dos professores sobre as tarefas de estudo autónomo dos futuros professores pode ser compreendida por a mudança para o ensino a distância representar uma alteração nos papéis de professores e estudantes no processo de ensino e de aprendizagem e nos métodos de ensino e de aprendizagem. Tais mudanças podem significar que os professores e os estudantes ainda estariam num processo de adaptação e de reposicionamento no processo de ensino e de aprendizagem no momento de administração do questionário.

Considerações finais

Tendo sido inquiridos os professores dos mestrados de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico da UTAD sobre as suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem no contexto do ensino a distância, os resultados obtidos têm de ser considerados como constituindo uma primeira abordagem ao problema de investigação. Uma vez que a mudança do ensino presencial para o ensino a distância, motivada pela pandemia da COVID-19, foi, para muitos professores,

a primeira experiência nessa modalidade de ensino, exigiu deles uma capacidade de adaptação rápida ao uso das tecnologias de informação e comunicação e à sua utilização nas práticas pedagógicas no ensino a distância (Morgado, 2020). De igual forma, os futuros professores tiveram de se adaptar a esta forma de ensino, alterando o seu papel e a forma de trabalho e de aprendizagem.

Assim, os resultados obtidos nas dimensões “práticas de ensino *online*” e “ferramentas didáticas usadas” permitiram-nos verificar que os docentes perceberam que as aulas síncronas do ensino a distância se realizavam através da plataforma Zoom, por videoconferência. A leção por essa plataforma foi percebida pelos professores como exigindo a alteração dos métodos de ensino e dos recursos didáticos que estavam previstos para o ensino presencial. Segundo os inquiridos, estes recursos didáticos poderiam ser vídeos do *Youtube*, *quiz*, jogos interativos, entre outros. Também assumiram a percepção de que o ensino a distância implicou mais trabalho do professor, quer na preparação e na planificação das aulas, quer na organização, orientação e correção de trabalhos para os futuros professores.

Pelas respostas às questões da dimensão “trabalho e aprendizagem dos futuros professores”, verificou-se que o estudo autónomo dos estudantes é concretizado por trabalhos práticos atribuídos pelo docente com orientações, embora não tivesse sido possível verificar de que tipo seriam. E isto porque não foi consensual para os professores que esses trabalhos práticos fossem relacionados com a leitura e a análise de textos sobre conteúdos dos programas ou com a realização de exercícios sobre os conteúdos programáticos. Ainda não foi consensual para os inquiridos que o ensino a distância estimulasse mais o trabalho individual dos futuros professores que o ensino presencial.

Tendo o estudo realizado permitido uma primeira abordagem às percepções de professores sobre o ensino e a aprendizagem no contexto do ensino a distância motivado pela pandemia que existe em todo o mundo, os resultados obtidos podem ser aprofundados na continuação do estudo, nomeadamente com a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa.

Referências

- Almeida, S. & Lopo, T. T. (2015). Parte II. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In CNE (Ed.). *Formação Inicial de Professores* (pp. 85-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Blanchard, M. & Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

- Correia, R. L. & Santos, J. G. (2013). A importância da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação a distância (EAD) do ensino superior (IES). *Revista Aprendizagem em EAD*, 2, 1-16.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor- bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Delors, J. (1996). *Educação- um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In CNE (Ed.). *Formação Inicial de Professores* (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ferreira, C. A. (2011). O ensino por projectos como possibilidade de concretização pedagógica do processo de Bolonha. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19 (2), 49-60.
- Ferreira, C. A. (2013). Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores no contexto de Bolonha. *Avaliação*, 18 (3), 685-707.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE (Ed.). *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito- teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Góis, R. R., Santos, G. M., Felisberto, P. O., Silva, A. M. & Lobo, R. (2018). Tecnologias da informação e comunicação no ensino superior e seus benefícios. In *Anais do CIET: ENPED: 2018- Educação e tecnologias: aprendizagem e construção do conhecimento* (p. 1-10). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <https://cietenped.ufscar.br/submission/index.php/2018/issue/view/1>. Acedido em: 25 de junho de 2020.
- Gonçalves, S. (2008). Método expositivo. In S. Gonçalves, Soeiro, D. & Silva, S. *Pedagogia no ensino superior* (p. 5-22). Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Leyendecker, C. V. & Silva, B. D. (2017). Docência online em tempos de mobilidade e ubiquidade: o que dizem os professores? In *Anais do III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Educação, Formação e Crioulidade*. Cidade da Praia: Universidade da Cidade da Praia. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Anais+do+III+Col%C3%B3quio+Luso-Afro+Brasileiro+de+Quest%C3%B5es+Curriculares%2C+Cidade+da+Praia&oq=Anais&aqs=chrome.69i59i69i57i0i46.3682i0i8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acedido em: 28 de junho de 2020.
- Martins, G. O. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, A., Leite, C. & Lima, L. (2012). Ensinar e aprender com tecnologias digitais no ensino superior. In J. A. Moreira & A. Monteiro (Orgs.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens teóricas e metodológicas* (p. 31-44). Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. C. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Praxis Educativa*, 15, 1-10.
- Rangel, M. (2002). *Áreas curriculares não disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: European Union.
- Reis, E. (1994). *Estatística descritiva*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e currículo: perspectivas para a sociedade do 3º milénio. In J. B. Duarte (Org.). *Igualdade e diferença numa escola para todos* (p. 45-64). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Seco, G., Pereira, A. P., Alves, S., Filipe, L. & Duarte, A. L. (2011). Promoção de competências transversais no ensino superior. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.). *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía* (p. 809-819). Coruña: Universidade de Coruña.
- Silva, J. F. (2018). Didática no ensino superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Educação por Escrito*, 9 (2), 204-219.
- Sobral, S. R. (2009). Ensino superior: a distância que aproxima. *Revista do DICT*, 1, 123-128.
- Zabalza, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

