

Reflexos na construção da profissionalidade docente de um curso em eLearning de profissionalização em serviço

Reflexes of an eLearning in-service professionalization course on the building of teacher's professionalism

José Rui Santos
LE@D, Universidade Aberta
joserl.santos@uab.pt

Resumo. Decorrida uma década após a realização da primeira edição (2009/10) do Curso de Profissionalização em Serviço para docentes do ensino público dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário realizado em eLearning, na Universidade Aberta de Portugal, fomos à procura dos seus reflexos na construção da profissionalidade dos docentes que o realizaram. Desse estudo, descritivo de abordagem quantitativa com a utilização de um questionário *online* como instrumento de recolha de dados e a folha de cálculo do Office 365 Excel para os analisar, surge este artigo que ambiciona ser, antes de mais, o ponto de partida de uma reflexão que se espera venha a ser alargada a todos os docentes de todas as edições do Curso de Profissionalização em Serviço. Dos resultados obtidos constata-se que para os professores que participaram no estudo as expetativas criadas antes do início do Curso, quanto ao contributo que este poderia trazer para construção da sua profissionalidade, foram concretizadas. O CPS trouxe consigo o ingresso na carreira docente para a generalidade dos docentes inquiridos que o frequentaram; o contributo do CPS, na construção da sua profissionalidade docente, foi relevante ou muito relevante.

Palavras-chave: docente; formação docente; eLearning; profissionalização em serviço; profissionalidade docente

Abstract. A decade after the first edition (2009/10) of the In-service Professionalization Course for public school teachers of the 2nd and 3rd cycles of Basic and Secondary Education, held in eLearning at the Open University of Portugal, we looked for its reflexes in the construction of the professionalism of the teachers who took it. This article was produced following on that descriptive, quantitative approach study, using an online questionnaire as data collection tool, and the Office 365 Excel spreadsheet to analyze such data. Above all, it aims at becoming the starting point of a reflection that is expected to be extended to all teachers of all editions of the In-service Professionalization Course (IPC). The results obtained show that, for the teachers who participated in the study, the expectations created before the beginning of the course as to the contribution it could make to building their professionalism were met; the majority of the surveyed teachers who attended the IPC entered the teaching career after concluding it; the contribution of the IPC to the construction of their teaching professionalism was relevant or very relevant.

Keywords: teacher; teacher training; eLearning; in-service professionalization; teacher's professionalism.

1. Introdução

Possuir as habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência é condição *sine qua non* para ser opositor ao concurso para Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (artigo 17.º conjugado com a alínea b) do número 1 do artigo 22.º do Estatuto da Carreira Docente¹). Pese embora este enquadramento legislativo, em 2009 existia no ensino básico e secundário público português ainda um grande número de docentes detentores apenas de habilitação própria, sendo que muitos deles acumulavam já o tempo de serviço necessário² para beneficiar da dispensa do segundo ano da profissionalização, como previsto no número 1 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de outubro.

A desarticulação existente entre a disposição legal e a realidade levou a que o Ministério da Educação estabelecesse uma parceria com a Universidade Aberta de Portugal (UAb) com vista à organização de um Curso de Profissionalização em Serviço (CPS) que suprimisse esta lacuna e articulasse as expectativas profissionais dos docentes com a contínua exigência da qualidade de ensino. A expressão desta parceria resultou na publicação do Despacho n.º 10151/2009, de 16 de abril, que permitiria a realização da primeira edição do CPS na UAb no ano letivo de 2009/2010.

O Curso em causa foi efetuado em regime de ensino a distância, na modalidade de elearning, o que viria a possibilitar a sua realização por docentes de todo o país. Na verdade, a flexibilidade de tempo e de lugar que o ensino a distância permite proporcionou que cada aluno (docente) pudesse compatibilizar a vida pessoal e familiar com o desenvolvimento do seu percurso formativo e em consequência disso tivesse a possibilidade de concretizar a sua certificação da qualificação profissional para a docência que de outra forma (no ensino presencial) não teria.

O CPS constituiu-se, então, como uma excelente oportunidade de certificação da qualificação profissional para a docência e, conseqüentemente, de integração na carreira docente do ensino público não superior para quem o realizou, mas, simultaneamente, uma oportunidade de contacto com um conjunto de múltiplos fatores que interferem diretamente na construção da profissionalidade docente, desde logo a partilha e a construção colaborativa e cooperativa das aprendizagens e o ensino a distância que tão útil lhes viria a ser neste tempo de COVID-19 (Sars-CoV-2).

Dez anos depois da realização desse primeiro CPS fomos à procura dos seus reflexos na construção da profissionalidade dos docentes que o realizaram. É desse estudo, que de certo modo é embrionário porquanto pretende ser um contributo para uma reflexão futura alargada a todos os docentes de todas as edições do CPS sobre os efeitos práticos

¹ Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

² Pelo menos seis anos completos de serviço docente efetivo em 31 de agosto de 2009.

que ele tem na construção da profissionalidade docente daqueles que o frequentam, que advém o presente artigo.

2. A educação a distância *online*

2.1. O ensino a distância

A Educação a Distância, estando definida estatutariamente na missão da Universidade Aberta e sendo uma marca estruturante das suas práticas pedagógicas ao longo dos anos, estrutura-se, hoje, a partir de três dimensões principais: a Educação a Distância, a Educação Aberta e a Educação *Online*. Estas três dimensões são por vezes unas mas nem sempre se confundem, podendo haver aspetos da Educação Aberta que não têm necessariamente relação com a Educação a Distância nem com a Educação *Online*. Do mesmo modo, pode haver Educação a Distância que não é Aberta nem *Online*, podendo ainda ocorrer Educação *Online* que não é necessariamente Educação a Distância, estando mais relacionada com aquilo a que habitualmente chamamos de *E-Learning*, *Blended-Learning* ou Aprendizagem enriquecida por tecnologias a partir de contextos presenciais (Mendes et al., 2018, p. 7).

Criada em 1988 pelo então Ministro da Educação do XI Governo Constitucional, Engenheiro Roberto Carneiro “para exercer as suas funções através de metodologia própria designada por ensino a distância”³, a Universidade Aberta de Portugal começou a ministrar cursos em elearning no ano letivo de 2007/08. Dos 8313 alunos matriculados à data, 761 iniciaram os seus cursos nesta modalidade de ensino e aprendizagem. No ano letivo seguinte todos os cursos superiores e de formação contínua da UAb iriam passar a ser lecionados em elearning.

O ensino e aprendizagem na UAb acontece desde então segundo um modelo pedagógico virtual (MPV) próprio. MVP esse que assenta nas potencialidades da rede (Morgado, 2003) e no ensino centrado no aluno, que constrói o seu conhecimento através de uma aprendizagem colaborativa, e cooperativa, de interação e de partilha (Pereira et al., 2003, 2007; Santos et al., 2013, 2015).

Além de a distância o ensino na UAb é também ministrado em ambiente *online*. É a junção entre ambos, ensino a distância e o *online*, que propicia a Educação a Distância *Online* de que falam Mendes et al. (2018) no atual Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta.

Ensino *online* que conduz, naturalmente, a uma aprendizagem também *online* que “tende a desenvolver-se através da formação de comunidades” (Dias, 2005, p. 182). Comunidades que são de prática (Wenger, 1998, 2004; Wenger & Snyder, 2000; Miranda & Osório, 2007). Comunidades essas que assumindo um caráter informal

configuram-se como conjuntos de indivíduos que, a partir do interior das suas comunidades de trabalho, estabelecem uma rede informal de relações interpessoais que lhes permite resolver problemas e produzir um conhecimento prático no seu domínio específico, transformando a comunidade de prática numa fábrica social de conhecimento (Wenger, 2004) (Santos, 2018, p. 6).

³ Número 1 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 444/88, de 2 de dezembro.

Estas comunidades de prática são o gérmen das comunidades de aprendizagem (Silva, 2000, 2001; Sergiovanni, 2004; Aires, 2007; Aires et al., 2007a; Aires et al., 2007b; Meirinhos & Osório, 2007; Santos, 2018) que são organizadas em torno de uma aprendizagem colaborativa (Dias, 2001, 2004; Gaspar, 2007). É num contexto de educação a distância *online* (elearning), onde se desenvolve o CPS, que nasce a comunidade de que se falará adiante e à qual pertencem os participantes do estudo.

2.2. O eLearning

O elearning é baseado nas teorias construtivistas (Fosnot, 1996; Jonassen, 1996; Coutinho, 2005; Amaro, Ramos & Osório, 2009) em que o processo de ensino e aprendizagem é norteado pela interação e aprendizagem colaborativa, onde todos vão construindo o saber. Aprendizagem colaborativa que pode caracterizar-se como sendo uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem, ou tentam aprender, algo em conjunto (Dillenbourg, 1999) numa comunidade que vincula as relações e onde os seus membros sentem que ensinam uns aos outros e aprendem uns com os outros (Gaspar, 2007) ou, por outras palavras, numa comunidade onde os seus membros “vão de uma forma construtivista [...] construindo o seu próprio conhecimento partilhando, colaborando e cooperando” (Santos, 2010, p. 13).

No elearning o estudante é colocado no centro do processo educativo (Gomes 2003; Pereira et al., 2007), sendo responsável pelo percurso e pela gestão da sua aprendizagem, tornando-se ativo e autónomo na procura orientada de soluções. O professor assume aqui um papel de mediador (Morgado, 2003) que orienta, provoca o surgimento de novos projetos e novas ideias e perspetivas, permitindo assim que o aluno questione, construa, tire conclusões e seja proativo. No elearning o professor tem o papel de desafiar, de questionar, de estimular. O aluno tem o papel central para agir e efetivar o seu processo de aprendizagem.

Esta modalidade de ensino assenta também no princípio da flexibilidade de acesso à aprendizagem de forma adaptável e consubstancia-se no primado da comunicação assíncrona, sem a necessidade de espaço e tempo coincidirem (Goulão, 2010; Santos et al., 2012). A comunicação e a interação acontecem por conveniência do estudante, através de uma interação diversificada entre intervenientes (estudantes e professor) e recursos de aprendizagem.

O elearning procura ajustar-se a uma sociedade em transformação, onde é necessário (re)inventar em conjunto novas formas de aprender e de ensinar e onde é necessário ensinar e aprender uma nova ordem social. A escola representada por este paradigma é uma escola onde o aprender se assume contínuo e sequencial e onde as interpretações acompanham e integram as rápidas e constantes transformações que ocorrem. E a rapidez das transformações por vezes são excecionais e abruptas, como foi o caso do encerramento das escolas, no passado dia 16 de março de 2020, em consequência da pandemia provocada pela COVID-19 (Sars-CoV-2). Num estado de emergência que exigiu o distanciamento social, as escolas desempenharam um papel central evitando o isolamento dos alunos: reinventaram-se; socorreram-se de sistemas de gestão da

aprendizagem⁴ e outras ferramentas de informação e comunicação disponíveis na Internet⁵; integraram meios e recursos de avaliação; construíram ambientes virtuais de aprendizagem; estabeleceram canais e redes de comunicação; desenvolveram e asseguraram interações entre os vários intervenientes; produziram materiais e, em pouco tempo, deram respostas e asseguraram o acompanhamento dos alunos a distância.

Foi o regresso⁶ ao ensino à distância materializado na produção e transmissão televisiva diária do #EstudoEmCasa, que veio tornar o ensino a distância finalmente (re)conhecido por todos, políticos, educadores, pais e alunos. Nunca o ensino a distância foi tão necessário, pertinente e global, como atualmente.

3. O Curso de Profissionalização em Serviço na UAb

A primeira edição do CPS na sua versão atual, na UAb, cujas atividades letivas tiveram início em 11 de maio de 2009, após um Módulo de Ambientação *Online* que decorreu entre 27 de abril e 8 de maio foi criado pelo Despacho n.º 10151/2009, de 16 de abril, que surgiu em consequência do acordo assinado entre a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e o Ministério da Educação. Este acordo veio dar resposta à necessidade premente de desbloquear a situação profissional de um conjunto alargado de professores que concluíram a sua formação académica sem estágio integrado e se abrisse encontravam há vários anos a lecionar apenas com habilitação própria, sem que tivessem uma oportunidade para o acesso à profissionalização no respetivo grupo de recrutamento⁷.

Apresentando-se como um curso de carácter formal que confere habilitação profissional a professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário do ensino público português, mas que não confere grau académico, o CPS da UAb tem como competências a desenvolver pelos formandos aquelas que decorrem dos perfis traçados pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e incluem as seguintes dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade.

É ministrado na modalidade de Eletronic learning (elearning), do regime de educação a distância; regime de educação e formação desenvolvido totalmente *online*, através de um espaço virtual de aprendizagem que utiliza a Web, como suporte tecnológico, para colocar ao dispor dos estudantes recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas que assegurem a comunicação em sessões assíncronas.

⁴ As *Learning Management System* (LMS) como, e. g., a Moodle e o Google Classroom, as mais usadas na escola pública portuguesa de ensino não superior.

⁵ Como, e. g., o Zoom e o Teams.

⁶ No passado foi TeleEscola.

⁷ "Entende-se por grupo de recrutamento a estrutura que corresponde a habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário." Cit. in número 2 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

No ano letivo 2009/2010, a inscrição no CPS obedecia aos seguintes requisitos formais:

- ser titular de habilitação própria para a docência, nos termos da legislação aplicável;
- possuir, pelo menos, seis anos completos de serviço docente efetivo em 31 de agosto de 2009.

Para além dos requisitos formais era necessário como pré-requisitos fundamentais para admissão ao CPS ter acesso a computador com ligação à Internet e conhecimentos de informática na ótica do utilizador, incluindo de navegação na Internet.

Os docentes inscritos eram oriundos de vários agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de todo o país e distribuíam-se heterogeneamente entre os vários grupos de recrutamento (cf. Quadro 1).

Com a resiliência característica da classe docente e habituados ao ensino presencial, estes docentes passaram novamente à condição de estudantes e, voltando aos 'bancos da escola', adaptaram-se e de forma independente e autónoma responderam aos desafios que o ensino a distância *online* lhes colocou. Lidaram com novas abordagens pedagógicas, inovações ao nível da organização e gestão curricular, a sala de aula virtual, a Unidade Curricular e o Plano de Unidade Curricular, o e-fólio e o p-fólio e abriram portas à realização outros CPS na UAb

Quadro 1

Docentes inscritos na primeira edição do CPS na UAb

Número de docentes inscritos no CPS por Grupo de recrutamento			
Grupo de recrutamento	Código	Número	%
2º Ciclo do ensino básico			
Português e Estudos Sociais/História	200	59	12,6
Português e Francês	210	3	0,6
Português e Inglês	220	19	4,1
Matemática e Ciências da Natureza	230	43	9,2
Educação Visual e Tecnológica	240	8	1,7
Educação Musical	250	2	0,4
Educação Física	260	0	0,0
Educação Moral e Religiosa Católica	290	0	0,0
3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário			
Português	300	13	2,8
Latim e Grego	310	1	0,2
Francês	320	3	0,6
Inglês	330	20	4,3
Alemão	340	0	0,0
Espanhol	350	2	0,4
História	400	16	3,4
Filosofia	410	6	1,3
Geografia	420	2	0,4
Economia e Contabilidade	430	43	9,2

Matemática	500	20	4,3
Física e Química	510	11	2,3
Biologia e Geologia	520	4	0,9
Educação Tecnológica	530	18	3,8
Eletrotécnica	540	7	1,5
Informática	550	21	4,5
Ciências Agropecuárias	560	6	1,3
Artes Visuais	600	26	5,5
Música	610	108	23,0
Dança		1	0,2
Educação Física	620	7	1,5
Total		469	100

4. Profissionalidade docente

No léxico sociológico das profissões, profissionalidade docente é uma expressão recente – terá surgido na última década do século passado (Ambrosetti & Almeida 2009) – e surge ligada aos conceitos de profissão e de docência. O seu conceito apareceu enquanto resposta às indagações: o que caracteriza o ser docente? O que é específico da profissão docente? (Gorzoni & Davis, 2017).

Ainda antes de se falar do conceito parece conveniente esclarecer o que se entende por profissionalidade, desde logo porque o termo é, frequentemente, percebido como sinónimo de profissionalismo⁸ e este, na *vox populi*, entendido como exercício da profissão com perícia, competência, *expertise*, ... Para o efeito convoca-se o dizer de Roldão (2005b, p. 108): profissionalidade é “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Profissionalismo significa o exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário (saberes, valores e qualidades que a distinguem) (Monteiro, 2015).

Há no pensamento de Roldão (2005b) uma clara intenção em ligar a profissionalidade à profissão e, simultaneamente, distinguir profissão de ocupação. Distinção que é, também, manifesta em outros autores, como é o caso de Monteiro (2015) que define profissionalidade como sendo o perfil global de uma profissão; tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais. Esta consonância que se estende a muitos outros autores não tem correspondência quanto ao conceito e, conseqüentemente, à sua estabilização. A literatura permite constatar que o conceito de profissionalidade é polissémico, estando essa polissemia associada à forma como os autores relacionam o termo com a profissão e o profissionalismo.

Na tentativa de estabelecer uma ideia de profissionalidade que nos permita racionalizar sobre a profissionalidade docente trazemos à liça a ideia de Ramalho, Nuñez e Gauthier

⁸ Monteiro (2015) refere a propósito que profissionalidade e profissionalismo são dois termos cuja definição é instável na literatura sociológica sobre as profissões.

(2000), para quem profissionalidade será um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão.

Profissionalidade docente será o processo através do qual o professor adquire conhecimentos para construir habilidades e competências necessárias ao desempenho das suas atividades, de modo a atuar como um profissional (Id., 2004). Assim, o "domínio dos conhecimentos (especializados), bem como a capacidade para a sua atualização, são traços determinantes da profissionalidade docente" (Almeida, 2020, p. 5).

A profissionalidade docente também aparece na literatura ligada ao desempenho, aos valores e às intenções que gerem o processo de ensinar assim como a objetivos que se pretendem atingir e desenvolver no exercício da profissão (Contreras, 2012). E aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, no pressuposto que é a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho (André & Placco, 2007).

Na realidade é difícil perceber o que verdadeiramente separa os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo. Repare-se que, e apenas como mero exemplo, a generalidade dos autores refere-se aos valores, aos saberes/conhecimentos, como traços identitários quer da profissionalidade quer do profissionalismo.

A nossa busca dos reflexos na construção da profissionalidade docente prendeu-se com a ideia presente em Morgado (2011, pp. 798-799) que ao falar da importância da profissionalidade docente refere: "A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira."

A escola assume-se para o professor como um agente pleno de socialização secundária, onde os indivíduos se prologam enquanto seres sociais e constroem, na interação com os seus pares, a sua identidade docente. Pensar a profissionalidade docente implica não só refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, mas também implica cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva, pois se há um ponto para onde todos os autores confluem é a noção de construção contínua, interdependente, abrangente e dinâmica.

Assim será correto afirmar que o saber profissional do professor não se consolida apenas no conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação, nem no domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, mas antes assenta num processo de construção abrangente e profundo; num processo que, segundo Roldão (2005a, p. 18), resulta da "mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno."

5. Objetivos do estudo

A exploração do domínio de investigação e a seleção da área a investigar levaram a que, num caos de ideias inicial, se equacionassem várias perguntas de partida e se tentassem ensaiar várias perspetivas de respostas. Deste exercício de procura e com vista ao melhor apuramento do fenómeno estudado, selecionou-se a seguinte pergunta de partida: Que reflexos teve na construção da profissionalidade dos docentes que o realizaram o Curso de Profissionalização em Serviço, primeira edição, da Universidade Aberta de Portugal? E desta questão de partida, que norteou o estudo, emergiram três questões mais específicas e fundamentais:

1. As expectativas que os docentes tinham relativamente ao contributo que o CPS traria à sua profissionalidade foram concretizadas?
2. Que mudanças ocorreram na vida profissional dos docentes que frequentaram o CPS?
3. Qual o nível de relevância dado pelos docentes ao contributo do CPS na construção da sua profissionalidade?

Que sustentavam os objetivos: (i) Confrontar as expectativas criadas pelos docentes com o que encontraram no CPS; (ii) Verificar as mudanças que o CPS produziu na vida profissional dos docentes que o frequentaram; (iii) Conhecer os efeitos práticos que a realização do CPS trouxe à construção da profissionalidade dos docentes que o realizaram.

6. Metodologia

Atendendo aos objetivos e ao tipo de análise a efetuar (Albarello, 1997), optou-se por um estudo descritivo de abordagem quantitativa. Descritivo porque se pretendeu fazer uma descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto (Gil, 2008; Meirinhos & Osório, 2010); de abordagem quantitativa porquanto os dados, recolhidos através de um inquérito por questionário, são mensuráveis (estatísticos), i. e., a investigação gerou dados que puderam ser medidos ou contados e obtidos resultados numéricos ou estatísticos (Corbin & Strauss, 2015).

6.1. Dos participantes do estudo

Sendo a verdade científica resultado de casualidades, afastamentos e aproximações calculadas e preparadas, a validade do que é observado depende das circunstâncias em que ocorre a observação. Este estudo partiu de conversas exploratórias com uma docente⁹ que realizou o Curso sobre a influência que a realização do primeiro CPS terá produzido nas práticas diárias dos docentes que o concluíram.

Da consulta de documentação em arquivo dessa professora sabe-se que o número de estudantes inscritos nesse CPS foi 469. No entanto, alguns dos inscritos nem sequer o iniciaram, outros desistiram dele por múltiplos motivos; e outros, ainda, iniciaram o

⁹ A quem deixamos aqui o agradecimento público pela colaboração prestada.

Curso, mas foram concluí-lo em edições seguintes e portanto tornou-se difícil saber com exatidão o número de indivíduos que o concluiu.

Ainda que fosse viável no âmbito deste estudo conhecer a dimensão da população, seria sempre difícil estabelecer contacto com uma amostra representativa dessa população (Vicente, Reis & Ferrão, 2001), até pelo simples facto de muitos dos indivíduos que fizeram o Curso já não responderem ao endereço eletrónico usado durante a sua frequência.

Durante a realização do Curso um grupo de docentes constituiu-se numa comunidade de aprendizagem. Paralelamente foi estreitando relações que ultrapassaram as barreiras do virtual; os seus elementos conheceram-se fisicamente, promoveram eventos sociais, abriram uma página no Facebook e ainda hoje se mantêm em contacto.

Face ao conjunto de circunstâncias acabadas de referir, decidiu-se que seria esse grupo/comunidade que constituiria a amostra a estudar e que esta seria simultaneamente a população do estudo. O estudo foi, pois, de amostra intencional (não probabilística) (Stevenson, 1981).

6.2. Da recolha de dados

Único instrumento de recolha de dados usado no estudo, o questionário foi construído em três partes, num total de vinte “perguntas fechadas” (Hill & Hill, 2008; Santos & Henriques, 2021), ou seja, por vinte perguntas em que os inquiridos tiveram que escolher entre um conjunto de opções de resposta alternativas fornecidas pelo autor do questionário.

As questões a colocar foram definidas em função da questão de partida e dos objetivos a atingir, pelo que se procurou informação sobre: dados pessoais e profissionais dos inquiridos (Parte 1); como foi conhecida a existência do Curso, a inscrição e expectativas em relação à sua frequência (Parte 2); quais os reflexos que a frequência do CPS aportou à construção da profissionalidade docente dos inquiridos (Parte 3).

Na construção das questões foi utilizada uma escala de Likert de cinco níveis: irrelevante; pouco relevante; não sei; relevante; muito relevante. A opção ‘não sei’ justificava-se na eventualidade de o inquirido não conseguir ou não estar em condições de responder.

O inquérito por questionário foi desenvolvido com recurso ao Google Forms¹⁰, com envio de hiperligação, através do email pessoal, para cada participante e respondido *online* entre os dias 20 e 30 de maio de 2020.

7. Análise e discussão dos resultados

Os resultados e quadros adiante apresentados resultam da análise, com o auxílio da folha de cálculo do Microsoft Office 365 Excel, dos dados recolhidos a partir das respostas

¹⁰ <https://forms.office.com/>.

dadas por 27 indivíduos previamente contactados e que deram consentimento ao uso do seu email pessoal para participarem no estudo.

Parte 1 - Dados pessoais e profissionais dos participantes do estudo

A maioria dos respondentes é do género feminino (63,0%), do escalão etário 41-50 anos (51,9%), é licenciada (55,6%), tinha, em 31 de setembro de 2009, entre 5-6 anos (37,0%) de tempo de serviço, pertencia ao grupo de recrutamento 200 (18,5%) – Português e Estudos Sociais/História e (cf. Gráfico 1) pertenciam ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (37,0%).

Gráfico 1

Respostas ao questionário dos docentes por departamento



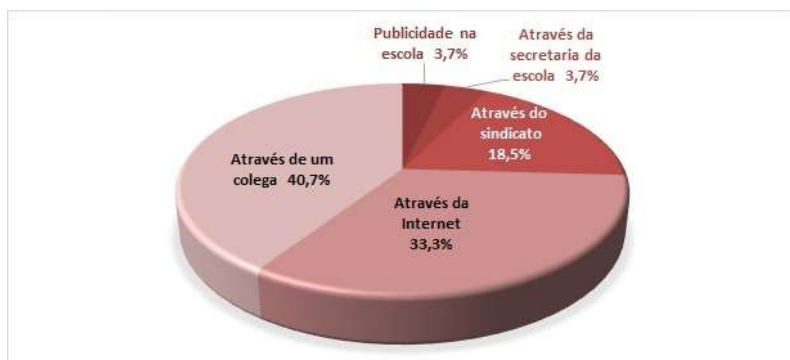
À data, a maior parte dos docentes lecionava no 3.º Ciclo do Ensino Básico (40,7%). No presente ano letivo (2019/2020) a maior parte dos docentes leciona no 2.º Ciclo do Ensino Básico (37,0%), um professor (3,7%) está aposentado, outro (3,7%) abandonou a docência e está desempregado e um outro (3,7%) está sem colocação.

Parte 2 - Sobre o CPS

A maior parte dos docentes (cf. Gráfico 2) tomou conhecimento da realização do Curso de forma informal: em conversa com colegas (40,7%); através da Internet (33,3%). O número de docentes informados na escola é muitíssimo reduzido: um docente (3,7%) através da secretaria; e outro docente (3,7%) por publicidade na sala de professores.

Gráfico 2

Como tomaram os docentes conhecimento da existência do CPS



A aprendizagem *online*, com 37,0% de indicações (cf. Quadro 2), foi o motivo mais indicado para justificar a inscrição no CPS; no polo oposto, um docente (3,7%) indicou que se inscreveu no CPS: "Por ser obrigatório para a prática da lecionação".

Quadro 2

Motivos para a inscrição no CPS

Motivo	Frequência	Porcentagem
Flexibilidade na gestão do estudo	8	29,6
Flexibilidade na gestão do tempo	8	29,6
Aprendizagem <i>online</i>	10	37,0
Não haver CPS em regime presencial	9	33,3
Conhecer apenas a existência do CPS na UAb	7	25,9
Outra opção	1	3,7
Total	43	

Progredir na carreira (59,3%) foi (cf. Quadro 3) o principal motivo indicado para a realização do Curso; para um (3,7%) dos respondentes o motivo para a realização do CPS foi: "Obter outra habilitação profissional para a docência".

Quadro 3

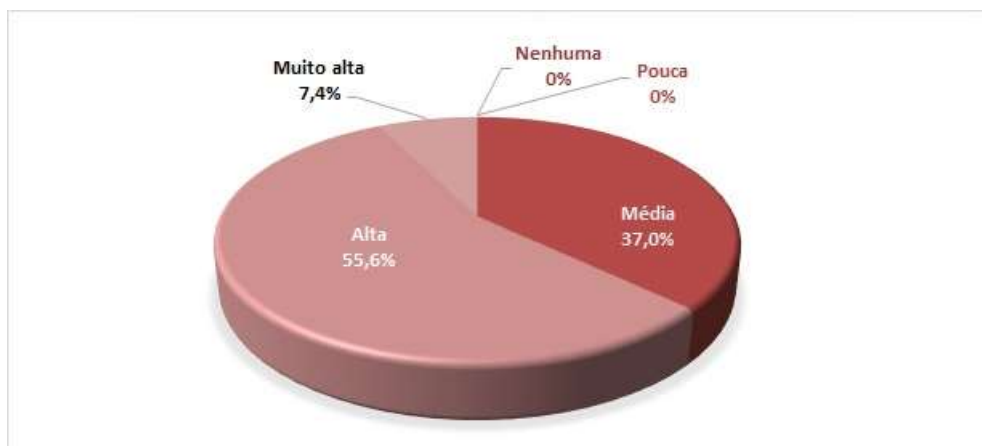
Motivos para a realização do CPS

Motivo	Frequência	Porcentagem
Fazer formação especializada	10	37,0
Progredir na carreira	16	59,3
Atualizar conhecimentos	10	37,0
Atualizar competências	10	37,0
Melhorar as práticas de ensino	10	37,0
Experimentar novas metodologias de trabalho	5	18,5
Contribuir para a mudança ao nível da escola e dos grupos de recrutamento	8	29,6
Outra opção	1	3,7
Total	70	

As expectativas dos inquiridos antes do início do Curso quanto ao contributo que este poderia trazer para construção da sua profissionalidade eram altas (55,6%) para a maioria dos participantes do estudo. Conforme se pode verificar no gráfico 3, nenhum deles manifestou ter pouca ou nenhuma expectativa.

Gráfico 3

Expetativas dos docentes quanto ao contributo do CPS para a sua profissionalidade



Parte 3 - Reflexos do CPS na construção da profissionalidade docente

A terceira parte do inquérito por questionário começava por questionar os inquiridos acerca da relevância das alterações que a realização do CPS produziu quanto à sua competência para a: (i) avaliação; (ii) observação; (iii) Investigação-Ação; (iv) reflexão-crítica. A análise de resultados diz que a consideração da relevância das alterações produzidas é (cf. Quadro 4) elevada. Vejam-se os números:

Quadro 4

Relevância das alterações que a realização do CPS produziu nas competências dos docentes

Relevância	Avaliação		Observação		Investigação-Ação		Reflexão-crítica	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Irrelevante	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pouco relevante	3	11,1	5	18,5	4	14,8	2	7,4
Não sei	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Relevante	23	85,2	22	81,5	18	66,7	20	74,1
Muito relevante	1	3,7	0	0,0	5	18,5	5	18,5
Total	27	100	27	100	27	100	27	100

Legenda: Freq. – Frequência

Com a segunda e terceira perguntas da terceira parte pretendia-se comparar o que mudou entre o antes e o depois do CPS em vários domínios, que vão desde as práticas pedagógicas ao conhecimento do estado da arte, para os docentes que o realizaram. Da análise dos resultados (cf. Gráficos 4 e 5) conclui-se que o nível de competências melhorou consideravelmente em todos os domínios estudados, nomeadamente: (i) práticas pedagógicas; (ii) didática; (iii) gestão de conflitos; (iv) TIC; (v) currículo; (vi) gestão curricular; (vii) conhecimento científico da(s) disciplina(s) afetas ao meu Grupo de Recrutamento; (viii) Conhecimento da legislação sobre educação; (ix) conhecimento do estado da arte.

Gráfico 4

Nível de competências que os docentes possuíam antes da realização do CPS

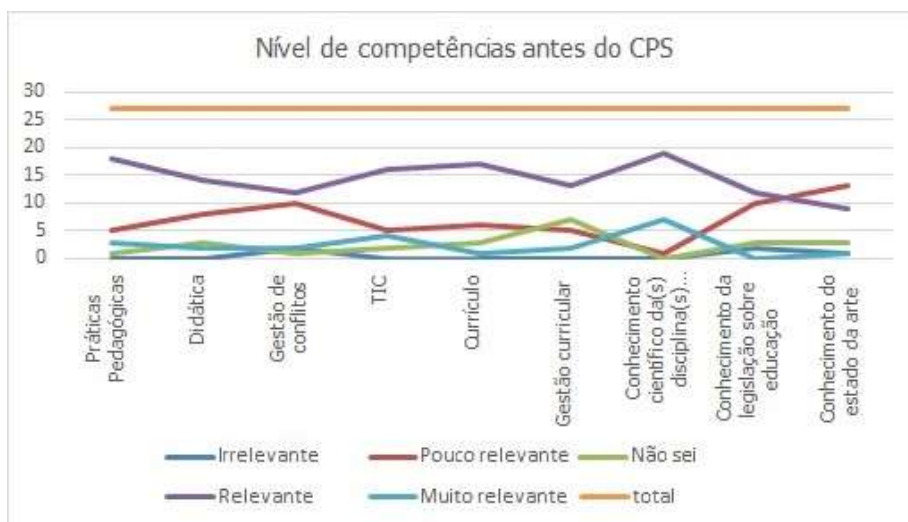
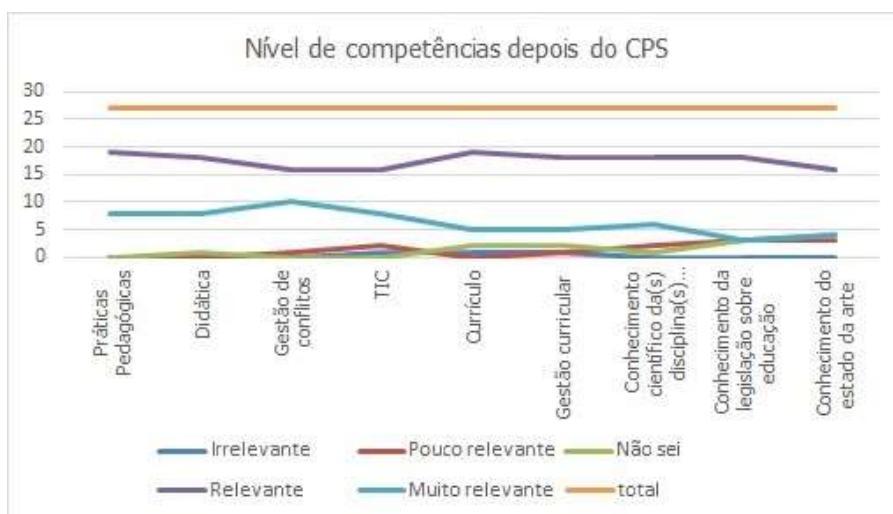


Gráfico 5

Nível de competências que os docentes possuem após a realização do CPS



Por comparação entre os gráficos 6 e 7 constata-se que o número de inquiridos que respondeu que o seu nível de conhecimento é relevante e muito relevante, na maioria dos itens, aumentou depois da realização do Curso. Tal verifica-se de forma mais acentuada nas práticas de resolução de problemas de aprendizagem (92,6%), de trabalho colaborativo (85,2%), de trabalho cooperativo (88,9%), nas práticas colaborativas (85,2%) e no trabalho em fórum (74,1). Destaque-se, em particular, que a avaliação registou 100% de respostas: relevante (63,0%); e muito relevante (37,0%). A Mesa redonda (59,3%) e o trabalho experimental (66,7%), foram as práticas que menos respostas relevante e muito relevante tiveram.

Gráfico 6

Nível de conhecimento que os docentes possuíam antes da realização do CPS

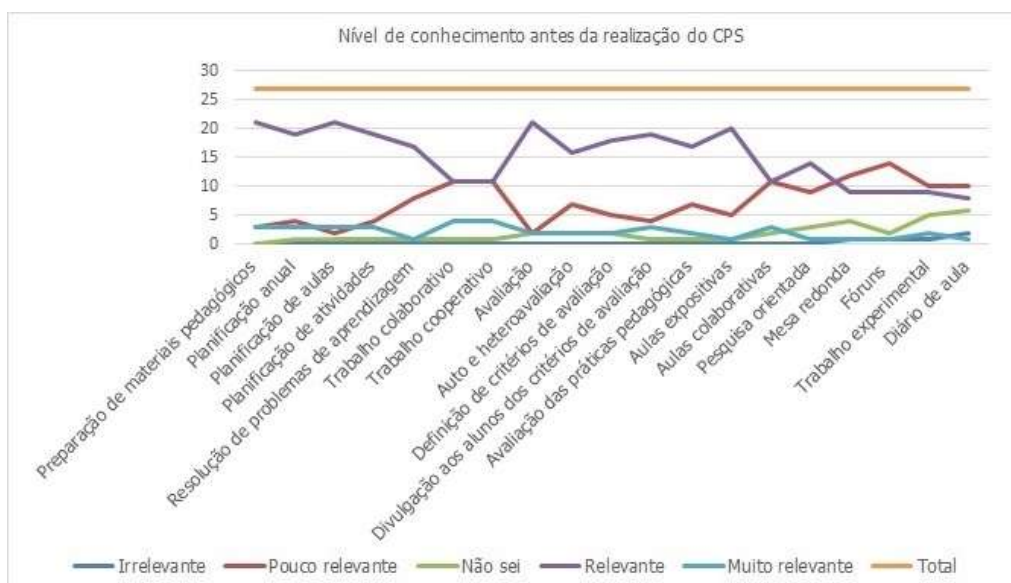
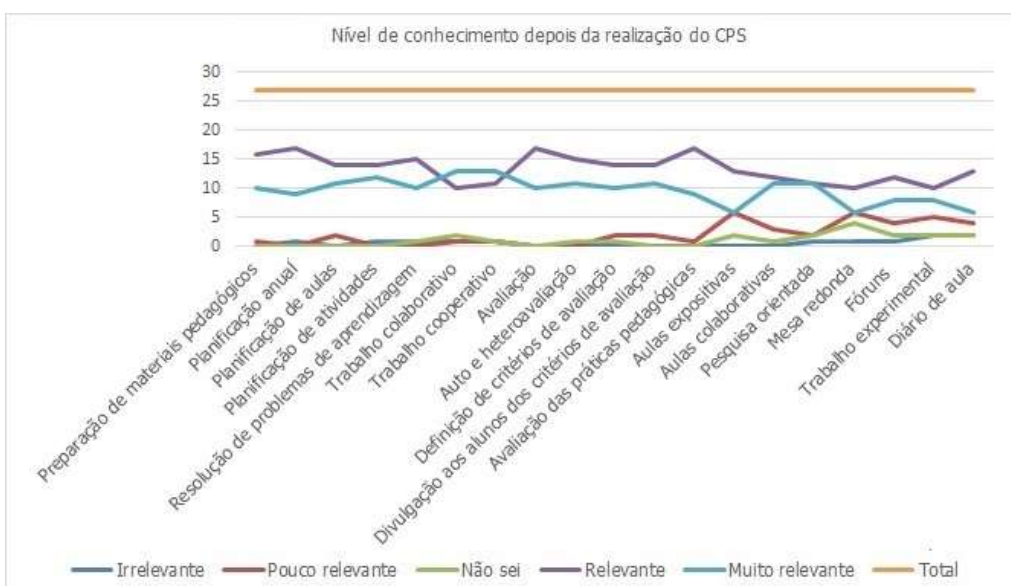


Gráfico 7

Nível de conhecimento que os docentes possuem depois da realização do CPS



Da observação do gráfico 8 pode concluir-se que, com exceção do teste cuja utilização mais tradicional após o CPS teve um decréscimo de utilizadores de 14,8%, todos os restantes meios de avaliação tiveram após o CPS um acréscimo de utilizadores, com particular destaque para o teste interativo com um significativo aumento de 40,7%.

É curioso verificar que apenas um inquirido não usava o teste antes da realização do CPS. Este docente do grupo de recrutamento¹¹ 260 (Educação Física), que lecionava no

¹¹ Grupo de Recrutamento definido pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, alterado pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 7 de março.

2.º Ciclo do ensino básico continua, depois da realização do Curso a usar os mesmos meios de avaliação: relatório de investigação e recolha de dados dos alunos nas aulas.

Gráfico 8

Meios de avaliação utilizados pelos docentes antes e depois da realização do CPS



Para 44,4% dos inquiridos foi muito relevante e para 33,3% relevante a influência que o CPS teve na transição para a "era" digital. Já para 11,1% dos docentes inquiridos foi pouco relevante e para 7,4% irrelevante essa influência. Um dos inquiridos não sabe qual o nível de influência que o CPS teve nesse aspeto particular.

Todos os respondentes afirmam a relevância do contributo que a realização do CPS trouxe para a sua profissionalidade. Para 15 (55,6%) dos respondentes o contributo foi muito relevante; para 12 (44,4%) dos respondentes o contributo foi relevante.

Fazendo um exercício comparativo entre as expetativas que os docentes tinham antes do início do Curso quanto ao contributo que este poderia trazer para a construção da sua profissionalidade e o contributo que a realização do CPS trouxe (cf. Quadro 5) a essa

Quadro 5

Expetativas Vs Contributo na construção da profissionalidade docente

Expetativa	Relevância do contributo	Frequência	Percentagem
Muito alta	Muito relevante	2	7,4
Alta	Muito relevante	9	33,3
	Relevante	6	22,2
Média	Muito relevante	4	14,8
	Relevante	6	22,2
Total		27	100

mesma profissionalidade, verifica-se que mesmo para os inquiridos cujas expetativas eram apenas médias o contributo dado pelo CPS à sua profissionalidade foi relevante ou muito relevante.

Finalmente, quanto à influência que a realização do CPS trouxe para a sua transição para a "era" digital, a maioria (51,9%) dos docentes (cf. Quadro 6) que participaram no estudo afirmaram que foi muito relevante.

Quadro 6

Influência que a realização do CPS trouxe para a transição para a "era" digital

Influência na transição para a "era" digital	Frequência	Porcentagem
Muito relevante	14	51,9
Relevante	9	33,3
Não sei	0	0,0
Pouco relevante	2	7,4
Irrelevante	2	7,4
Total	43	100

Considerações finais

Da análise dos dados recolhidos nos questionários ressalta, desde logo, que as escolas ou não terão sido, ou foram pouco, informadas da existência do Curso ou, a terem recebido informação sobre a sua realização, não lhe terão dado a importância devida. De todo o modo é estranho que a Escola tenha descurado a informação da realização de um Curso que à data era fundamental para a integração na carreira de um vastíssimo grupo de docentes, cuja profissionalização traria maior estabilidade ao seu próprio corpo docente. Note-se que o CPS tem vindo a ser objeto de sucessivas edições que duram até ao presente ano letivo (2019/2020).

As expectativas criadas pelos docentes foram concretizadas. A maioria dos docentes propôs-se realizar o Curso com o fim de integrar a carreira docente e iniciaram-no com altas (55,6%) ou mesmo muito altas (7,4%) expectativas de que a sua realização traria melhorias para a sua profissionalidade. Da análise dos dados recolhidos infere-se que os respondentes consideram que o contributo que a realização do CPS trouxe a essa profissionalidade (cf. Quadro 5), foi relevante (12 respostas – 44,4%) ou muito relevante (15 respostas – 55,6%).

Dos docentes que constituíam a comunidade de aprendizagem estudada todos concluíram o CPS e, com isso, fizeram a profissionalização em serviço, apenas um continua sem pertencer ao quadro de escola não agrupada/agrupamento de escolas, de resto está inclusive sem colocação, o que nos leva a pensar que do ponto de vista profissional, a realização do CPS foi de um modo geral benéfica para os docentes que o realizaram.

Referências

- Aires, L. (2007). Comunidades e relações interpessoais online: reflexões no âmbito do projecto "@prende.com". In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com*, 17-29.
- Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, M.I., Teixeira, A., & Silva, S. (2007a). Comunidades de aprendizagem: das dinâmicas de interação à construção de identidades online. In

- L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com*, 157-172.
- Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, M.I., Teixeira, A., Silva, S., & Laranjeiro, J. (2007b). 'Ambiente' da sala de aula em Cursos de Mestrado presenciais e online. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Vivências em comunidades de aprendizagem presencial e online*, 185-219.
- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. In L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Org.). *Práticas e Modelos de Investigação em Ciências Sociais*, 48-83. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, M. M. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22.
- Amaro, S., Ramos, A., & Osório, A. (2009). Os meninos à volta do computador: a aprendizagem colaborativa na era digital. *EDUSER: revista de educação*, 1(1). [Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/1222>].
- Ambrosetti, N. B., & Almeida, P. C. A. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226), 592-608.
- André, M. E. D. A., & Placco, V. N. S. (2007). Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, 7 (2), 339-346.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Coutinho, C. P. (2005). Construtivismo e investigação em hipermédia. Aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. In Baralt, J. Callaos, N., Sánchez, B., (ed. lit.). *Conferência Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*, 4, 68-73. [Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4386>].
- Dias, P. (2001). Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa. Comunicação apresentada no Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dias, P. (2004). Comunidades de aprendizagem e formação on-line. *Nov@ Formação*, 3 (3), 14-17.
- Dias, P. (2005). Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas colaborativas. In Nelson de Luca Pretto, (Org.), *Tecnologia e Novas Educações*, 1, 179-182.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. 1-19.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, M. I. (2007). Aprendizagem Colaborativa Online. In L. Aires; J. Azevedo; I. Gaspar & A. Teixeira, *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior*, 111-124.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Gomes, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 137-156.
- Gorzoni, S. D. P., Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Caderno de Pesquisa*, 47 (166), 1396-1413. [Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>].
- Goulão, M. F. (2010). Distance Learning - A Strategy for Lifelong Learning. *Horizons in Education*, 55-65. Atenas: Gregory Papanikos & Nicholas Pappas Editores.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jonassen, D. (1996). O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, 70.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2007). Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com*, 125-138).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Mendes, A. Q., Bastos, G., Amante, L., Aires, L. L., & Cardoso, T. (2018). *Modelo pedagógico virtual. Cenários de desenvolvimento*. Lisboa: Universidade aberta.
- Miranda, M., & Osório, A. (2007). Reflexão em torno da cultura da internet e das novas formas de comunicação em rede, a propósito do projecto @rcaComum. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com*, 57-68.
- Monteiro, A. R. (2015). *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, 19 (73), 793-812.
- Morgado, L. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma a sala de aula. *Revista Discursos, Série Perspectivas em Educação*, 1, 77-90.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Mota, J., Morgado, L., & Aires, L. (2003). Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo. *Revista Discursos, Série Perspectivas em Educação*, 1, 39-51.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2000). Quando o desafio é mobilizar O pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. In *Anais, 23.ª Reunião anual da Anped*, 112-123. Caxambú: Minas Gerais.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2.ª ed.). Porto Alegre: Sulina.

- Roldão, M. C. (2005a). Formação de professores: Construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser professor de primeiro ciclo: Construindo a profissão*, 13-25. Coimbra: Editora Almedina.
- Roldão, M. C. (2005b). Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12 (13), 105-126.
- Santos, J. R. (2010). A utilização da plataforma Moodle numa escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal. [Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1865>].
- Santos, J. R. (2018). As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal. [Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7739>]
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta. [Disponível em: <https://portal.uab.pt/outras-colecoes/>]
- Santos, J. R., Rocha, A., Henriques, I., & Santos, M. G. (2015). Participação em fóruns e a avaliação final de uma unidade curricular lecionada em elearning: que relação? In T. Cardoso, A. Pereira, L. Nunes (Eds.). *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*, 83-100. Lisboa: Universidade Aberta - LE@D. ISBN: 978-972-674-762-8. [Disponível em: <http://www.slideshare.net/leaduab/e-book1-lead2015>]
- Santos, J. R., Santos, M. G., Henriques, I., & Rocha, M. A. (2013). Colaboração em elearning: um olhar sobre os fóruns de discussão num curso de formação de professores do ensino básico e secundário. In libro de Actas del Congreso Ibérico Internacional en Innovación Educativa con TIC – ieTIC 2013, 440-461. [Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/17966>]
- Santos, J. R., Silva, C., Silva, A., & Oliveira, R. (2012). O tempo da escola e o tempo do homem: uma aproximação mediada pelo elearning. In livro de Atas da Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC - ieTIC 2012, 151-162. [Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/115012364/Livro-de-Actas-da-Conferencia-Iberica-em-Inovacao-na-Educacao-com-TIC-ieTic-2012>].
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, B. (2000). Avaliação e tecnologia educativa: uma reflexão em torno das ecologias da comunicação e da educação. In A. Barca, & M. Peralbo (Eds.). *Livro de Actas (I), Conferências e Ponencias do V Congresso Galego-Português de Psicopedagogía*, 29-40).
- Silva, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 111-153.
- Stevenson, W. J. (1981). *Estatística Aplicada à Administração*. São Paulo: Harbra.
- Vicente, P, Reis, E., & Ferrão, F. (2001). *Sondagens - A amostragem como factor decisivo de qualidade* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal Online*, 1-8. [Disponível em: www.iveybusinessjournal.com].

Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 139-145.

Legislação

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, Diário da República, Série I, n.º 191. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 444/88, de 2 de dezembro, Diário da República, Série I, n.º 278. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de outubro, Diário da República, Série I, n.º 234. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, Diário da República, 1.º Suplemento, Série I, n.º 98. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, Diário da República, Série I-A, n.º 30. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, Diário da República, Série I, n.º 240. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, Diário da República, Série I, n.º 47. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 10151/2009, de 16 de abril, Diário da República, Série II, n.º 74. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

