



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS PELOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO AQUANDO
DA SUA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação com especialização em Inovação
Educativa

por

Luísa Soares dos Santos

Nampula, Setembro de 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS PELOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO AQUANDO DA SUA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação com especialização em Inovação
Educativa

Por Luísa Soares dos Santos

Sob orientação do Professor Doutor Martins Vilanculos Laita

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Setembro de 2019

Resumo

A presente tese surge no âmbito do doutoramento em Inovação Educativa. Esta tese permitiu o contacto no terreno com um grupo de professores do ensino básico que frequentaram o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa numa das Universidades de Moçambique numa instituição do Ensino à Distância. Partindo da temática, competências adquiridas pelos professores do ensino básico aquando da sua formação no ensino superior, esta investigação visava aferir se os professores do ensino básico que frequentaram o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa desenvolveram novas competências. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa. Para a recolha de dados foi usada a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Os dados recolhidos foram analisados com recurso a técnica análise de conteúdo. Para procedermos à respectiva análise de conteúdo optamos pela elaboração de categorias e subcategorias. Tendo em conta o contexto e o tema da pesquisa participaram das entrevistas dez (10) estudantes/professores com a formação inicial do nível médio, com experiência do ensino entre 2 a 20 anos. Durante a sua formação e durante o exercício da sua profissão adquiriram um leque de competências necessárias para o exercício da sua profissão de acordo com os seus discursos emergentes. O estudo revelou que os professores que frequentaram o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa desenvolveram novas competências para além de terem aprimorado as competências que já tinham desenvolvido, quer por via da formação, assim como através das experiências que acumularam ao longo dos anos que leccionam. Estes reconhecem que esta formação superior veio estimular e ajudar a desenvolver e a praticar os aspectos teóricos e práticos do saber estar, do saber fazer e do saber conviver e a reflectir sobre a possibilidade de entendermos o papel de formação académica no ensino superior e sobretudo na formação de professores do ensino básico através da modalidade à distância numa instituição do Ensino à Distância.

Palavras-chave: Competências, Formação, Formação de Professores.

Abstract

This thesis serves as a partial fulfilment of a doctoral degree in Educational Innovation. Research in the field was done through personal contact of the researcher and a group of teachers of basic education doing their honors degree in Portuguese Language Teaching at one of the Universities of Mozambique at an Institute of Distance Learning. Based on the theme, competencies, sometimes referred to as skills, acquired by teachers of basic education when they were trained in higher education, this research aimed to assess whether teachers of basic education who attended the honors degree in teaching Portuguese language, developed new competencies. The investigation followed a qualitative approach. For data collection, document analysis and semi-structured interviews were used. The collected data were analyzed using the content analysis technique. To proceed with the respective content analysis, we opted for the elaboration of categories and subcategories. Taking into account the context and theme of the research, ten (10) students / teachers with initial high school education participated in the interviews, with teaching experience between 2 to 20 years. During their training and during the exercise of their profession they acquired a range of skills necessary for the exercise of their profession according to their emerging discourses. The study revealed that teachers who attended the honors degree in Portuguese language teaching developed new skills in addition to improving the skills they had already developed, both through training and through the experiences they accumulated over the years they taught. They recognize that this higher education has stimulated and helped them to develop and practice the theoretical and practical aspects of life, of knowledge and of co- existence with others and to reflect on the possibility of understanding the role of academic training in higher education and especially in training of basic education teachers through distance learning in a distance learning institution.

Keywords: Competencies/ Skills, Training, Teacher Training.

Agradecimentos

Em primeiro lugar vai o meu agradecimento a Deus pelo dom da vida, pelos meus Pais que me educaram e ajudaram a crescer...

Em segundo lugar, desejo agradecer a todos aqueles/as que, de diferentes modos contribuíram e colaboraram na realização deste trabalho, em especial o CED da UCM por ter autorizado que este trabalho fosse realizado;

Aos professores que fizeram parte da pesquisa com a sua simplicidade e curiosidade criaram uma relação amigável através da nossa aproximação directa e indirecta, levando-nos a conhecer melhor o motivo de frequentar os cursos a distância.

Estou especialmente agradecida ao orientador Professor e Doutor Martins Vilanculos pela valiosa e essencial orientação, pelo seu tempo, pela sua disponibilidade e apoio, quase incondicionais, prestados em todo este meu percurso, pelo exemplo exímio de profissionalismo e competência do seu saber, abrindo-me novos caminhos no horizonte para uma reflexão crítica sobre o tema em estudo

Por último, não posso deixar de manifestar o meu apreço pelo constante apoio aos meus amigos frei Alfredo, a Rosalina, a Ariana Cosme e a Vânia Cosme e Cecília pela partilha incessante de experiências ao longo deste período da realização da pesquisa. Sem eles, este caminho não teria sido tão bem trilhado. Levo-vos para a vida...

Siglas e Abreviaturas

EaD – Ensino à Distância

PCB – Plano Curricular do Ensino Básico

SNE – Sistema Nacional de Educação

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice geral

Resumo.....	III
Abstract	IV
Agradecimentos.....	V
Siglas e Abreviaturas.....	VI
Índice geral.....	VII
Índice de Tabelas.....	XI
Índice de Ilustrações.....	XII
Introdução	13
Problematização	13
Justificativa	14
Primeira Parte.....	18
Estado da Arte	18
CAPÍTULO I.....	19
Competência Profissional do Professor.....	19
1.1.Ser Professor no século XXI: desafios	20
1.2. Competências profissionais do professor	24
1.3.Tipos de competências	27
1.3.1. Competências pessoais.....	27
1.3.2. Competências interpessoais.....	32
1.3.3. Competências científicas.....	36
1.3.4. Competências do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	39
1.3.5. Competências pedagógicas	43
1.3.6. Algumas dimensões de competências na formação e desenvolvimento profissional do professor.....	49
1.4. Competências específicas de Professores da Língua Portuguesa.....	52
CAPÍTULO II	58
Formação, modelos de formação e Desenvolvimento de Competências do professor do Ensino Básico.....	58
2.1. Um olhar sobre a Formação no geral	59
2.2. Perfil do professor do ensino básico	60
2.3. Formação de professores do ensino básico em Angola.....	62
2.3.1. Planos curriculares e programas.....	62

2.4. A formação de professores de ensino básico em Portugal	63
2.4.1. Um olhar sobre o plano e programas no séc. XIX	64
2.5. Os Modelos de análise na prática de Formação de professores do Ensino Básico	64
2.5.1. Modelo actual na prática de formação profissional dos professores	72
2.5.2. Desenvolvimento de competências profissionais do professor do ensino básico	75
2.5.3. Seis paradigmas relativos ao ofício do professor e à natureza do ensino.....	78
2.6. Programas de formação de professores do ensino básico no ensino superior	79
2.6.1. Aprendizagem dos professores.....	80
CAPÍTULO III	83
Formação Inicial e Continua do professor do Ensino Básico	83
3.1. Formação Inicial de Professores	84
3.1.1. As Abordagens behaviorista e cognitivista na formação	84
3.2. O Currículo da formação inicial dos professores	86
3.3. Metas e finalidade da formação inicial de professores.....	87
3.4. Formação Contínua de Professores	88
3.4.1. Os modelos na prática de formação contínua de professores.....	89
3.4.2. Efeitos sobre o trabalho formador na formação contínua	90
3.5. Um novo olhar perspectivado na formação contínua de professores	91
3.5.1. A formação contínua de professores como desenvolvimento pessoal e profissional.....	92
3.5.2. Vantagem da Formação Contínua	93
CAPÍTULO IV	95
Formação à Distância e a Formação de Professores em Ensino de Língua Portuguesa.....	95
4.1. Formação à distância.....	97
4.1.1. Formação de professores através do ensino à distância	98
4.1.2. Vantagem do estudo à distância.....	99
4.1.3. Desafios do estudo à Distância.....	101
4.2. Formação de Professores para o ensino da língua portuguesa	102
4.2.1. Teoria e a Prática na formação de professores de língua portuguesa.....	103
4.2.2. Os saberes necessários para prática da docência.....	105
4.2.3. Características dos saberes profissionais dos professores na formação	106
CAPÍTULO V	108
Formação de Professores e Sistema Educativo em Moçambique	108
5.1. A educação em Moçambique	109

5.2. A educação e o Sistema Nacional de Educação à luz do decreto-lei nº4/ 1983 e nº6/1992	111
5.2.1. Estrutura do Sistema educativo em Moçambique	113
5.3. Formação de Professores.....	115
5.3.1. As primeiras escolas vocacionadas para a formação de professores primários em Moçambique.....	116
5.4. Formação de professores do ensino básico	117
5.4.1. Modelos de formação de Professores do ensino básico	119
5.4.2. A mudança e a inovação na formação de professores em Moçambique	121
Segunda Parte.....	123
Investigação Empírica	123
CAPÍTULO VI.....	124
Opções Metodológicas	124
6.1. Enquadramento paradigmático no contexto da investigação	125
6.2. Tipos de Pesquisa.....	126
6.2.1. Abordagens	128
6.3. Participantes	129
6.3.1. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	130
6.4. Instrumentos de recolha de informação.....	130
6.4.1.Recurso à entrevista	130
6.4.1.1. Tipos de entrevistas.....	131
6.4.2. Análise documental	133
6.5. Técnica de análise de dados	134
6.5.1. Análise de conteúdo	134
6.5.2. Limitações do estudo.....	137
6.5.3. A ética e o estabelecimento de uma relação no contexto da investigação	137
CAPÍTULO VII	139
Análise de Dados.....	139
7.1. Análise de dados	140
7.1.1. Competências científicas.....	140
7.1.2. Competências pedagógicas	150
7.1.3. Competências Pessoais.....	163
7.1.4. Competências interpessoais.....	167
7.1.5. Competências do uso de tecnologias de informação e Comunicação (TICs).....	173

7.1.6. Eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores	179
CAPÍTULO VIII	187
Discussão dos Resultados.....	187
8.1. Discussão dos resultados	188
8.1.1. Competências científicas.....	188
8.1.2. Competências pedagógicas	193
8.1.3. Competências pessoais.....	198
8.1.4. Competências interpessoais.....	200
8.1.5. Competências informáticas	203
8.1.6. Eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores	206
Conclusão.....	212
Referências bibliográficas	224
Apêndice	229
Anexo	252

Índice de Tabelas

Tabela 1- Conceito de Competências.....	25
Tabela 2 - Os tipos de competências segundo Perrenoud	50
Tabela 3 - Estrutura actual da formação de professores.....	62
Tabela 4 - Plano e programas de formação no séc. XIX.....	64
Tabela 5- Demailly, indica quatro modelos no âmbito da formação:	66
Tabela 6 - Lesne apresenta três modos de trabalho pedagógico	67
Tabela 7- Zeichner, indicou para a realidade norte-americana, quatro tradições.....	68
Tabela 8 - O contributo de Ferry na abordagem de modelos de formação. Indica 3 modelos.....	70
Tabela 9 - Monteil, constrói a sua abordagem a partir de uma perspectiva do processo cognitivo	71
Tabela 10 - A formação profissional dos professores como continuum	73
Tabela 11- elementos - chave para uma formação de professores para a diversidade eficaz.....	81
Tabela 12 - Competências científicas: categorias e subcategorias das entrevistas.....	141
Tabela 13 - Competências pedagógicas: categorias e subcategorias das entrevistas	151
Tabela 14 - Competências pessoais: categorias e subcategorias das entrevistas.....	163
Tabela 15- Competências interpessoais: categorias e subcategorias das entrevistas	168
Tabela 16 - Competências no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: categorias e subcategorias das entrevistas.....	174
Tabela 17 - Eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores: categorias e subcategorias	180
Tabela 18 - Categorias, subcategorias e unidades de registo da análise de conteúdo das entrevistas.....	230
Tabela 19 - Categorias, subcategorias e unidades de registo da análise de conteúdo do Plano Curricular do curso de Formação de Professores do ensino primário (D1) e curso de licenciatura em ensino de Língua Portuguesa (D2).....	246

Índice de Ilustrações

Esquema 1 - conceito de competência	26
Esquema 2 - classificação das competências	48
Esquema 3 - adaptado por Tavares (1997).....	55
Esquema 4 - elementos fundamentais do perfil de um professor.....	60
Esquema 5- o modelo de formação profissional no ensino.....	74
Esquema 6 - os três momentos da identidade dos docentes	75
Esquema 7 - aspectos de orientações conceptuais.....	87
Esquema 8- conceitos que integram o pensamento prático.....	92
Esquema 9 - características dos saberes profissionais.....	106
Esquema 10 - estrutura do sistema educativo do ensino geral nos anos 1983 – 1992.	114
Esquema 11 - estrutura do sistema educativo do ensino técnico profissional.....	115
Esquema 12 - os três paradigmas	125
Esquema 13- os tipos de pesquisas	126
Esquema 14- classificação das pesquisas	127
Esquema 15- as abordagens	128
Esquema 16 - classificação das entrevistas	131
Esquema 17 - tipos de análise	135
Esquema 18 - síntese de uma análise de conteúdo.....	136

Introdução

Propusemo-nos a estudar as competências adquiridas pelos professores do ensino básico aquando da sua formação no ensino superior; caso do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa numa instituição do Ensino à distância duma das Universidades de Moçambique.

Com este estudo, esperamos perceber: o sentido da formação de professores; o contributo da mesma; se durante a formação o estudante /professor conseguiu carregar ferramentas pertinentes para o desenvolvimento das práticas reflexivas.

O estudo enquadra-se nos debates sobre a necessidade de formação contínua e permanente dos professores e sobre a eficácia do ensino à distância na formação dos professores. Entendemos que a formação dos professores no ensino superior constitui um instrumento importante para o seu desenvolvimento profissional; para a valorização para a própria profissão.

Problematização

Temos vindo a constatar um maior afluxo de professores do ensino básico nos cursos de licenciatura oferecidos pela instituição do Ensino à Distância duma das Universidades de Moçambique. A maior parte destes professores do ensino básico já têm uma formação básica feita no Instituto de Formação de Professores (IFP); têm vários anos de experiências profissionais; sentem a necessidade de ter uma formação no ensino superior. Estes ingressam nos cursos oferecidos por uma das Universidades de Moçambique numa instituição do Ensino à Distância. Pressupõe-se que no nível superior se adquirem novas competências ou se consolidam as que têm.

Portanto interessa-nos: compreender o contributo desta formação e o sentido que o professor dá à formação; perceber se o modelo do ensino à distância responde à necessidade complementar da formação académica com a finalidade de documentar o contributo da formação superior no desenvolvimento profissional do professor.

Notamos também nas leituras feitas, que diversos autores, legislação, documentos educativos, artigos, revistas de educação, têm colocado a centralidade da reflexão na formação do docente, no ofício do professor, nas práticas reflexivas da profissão, nas

competências pessoais, interpessoais, profissionais, científicas e pedagógicas desenvolvidas durante a formação. Há sobretudo um debate sobre a eficácia de formação à distância de professores (Perrenoud, 2002; Mesquita, 2013; Stroobants, 1994).

Deste modo, colocamos a seguinte questão: que competências adquirem os professores do ensino básico no curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa?

Questões de Investigação

- ❖ Que competências estão previstas no curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa?
- ❖ Que competências os professores do ensino básico desenvolvem para responder às suas expectativas e necessidades profissionais?
- ❖ Que novas competências a nível pessoal, interpessoal, profissional, científico e pedagógico desenvolvem os professores do ensino básico que frequentam o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa no final do curso?
- ❖ Em que medida a modalidade do ensino à distância é eficaz na formação e na promoção de novas competências de professores do ensino básico?

Justificativa

A escolha deste tema deveu-se a factores pessoais e profissionais. Primeiro, porque somos funcionários e trabalhamos numa das Universidades de Moçambique e a possibilidade de desenvolver um trabalho com professores é algo de extrema importância. Segundo, a instituição do Ensino à Distância numa das Universidades de Moçambique oferece vários cursos de ensino e desejamos aprofundar mais e melhor os saberes sobre a temática de competências e preocupamo-nos com a melhoria da eficácia da formação dos professores que frequentam o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa. Parece-nos ser um dos primeiros estudos feitos numa instituição do Ensino à Distância numa das Universidades de Moçambique sobre o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa.

Escolhemos o curso de ensino de língua portuguesa porque, é uma língua nacional e pouco falada em convívio informal e os estudantes/professores chegam ao nível superior e em concreto numa instituição do Ensino à Distância numa das Universidades de

Moçambique lidam com a língua portuguesa apesar de leccionarem no ensino primário e terem a formação para serem professor têm tido muitas dificuldades na escrita e mesmo em redigir um texto.

Um outro aspecto também que nos leva a fazer este estudo e a escolher este tema é de conviver com os alunos e professores que saem de realidades, diferentes onde falam o português só na escola e em casa falam a língua materna. Isso também traz implicações no ensino e aprendizagem, ou seja, o professor ensina mal e o aluno aprende mal. E ainda, apesar de os professores terem uma formação inicial, precisam de desenvolver grandes competências como por exemplo, saber comunicar, saber ler e escrever correctamente para poder transmitir, e embora já as tenham e as apliquem. Nota-se que os professores se preocupam em complementarem a sua formação para colherem ferramentas importantes.

Contudo, pensamos que reflectir sobre este tema é uma forma de ajudar a encontrar caminhos não só para a melhoria da qualidade de formação de professores como também para a melhoria da qualidade do próprio ensino e aprendizagem, esperando que os resultados venham ajudar a melhorar as práticas pedagógicas.

Objectivo geral

- ❖ Aferir que novas competências a nível pessoal, interpessoal, profissional, científico e pedagógico desenvolvem os professores do ensino básico que frequentam o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa no final do curso.

3.1. Objectivos Específicos

- ❖ Identificar as principais competências necessárias para o ensino da língua portuguesa;
- ❖ Verificar as competências que estão previstas no curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa;
- ❖ Analisar as competências adquiridas pelos professores do ensino básico que frequentam o curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa.
- ❖ Aferir que competências os professores do ensino básico desenvolvem para responderem às suas expectativas e necessidades profissionais;

- ❖ Perceber de que modo a modalidade do ensino à distância é eficaz na formação e na promoção de novas competências de professores do ensino básico.

O presente trabalho está organizado em oito capítulos:

Capítulo I: espelha sobre o ser professor no século XXI e desafios, os conceitos, debates e informações sobre o tema, nomeadamente, a questão de competências, os tipos de competências, as dimensões de competências na formação e as competências específicas de professores da língua portuguesa.

Capítulo II: Debruça-se sobre a formação de professores: formação; formação de professores para o ensino básico em Angola e Portugal; modelos de formação de professores para o ensino básico; desenvolvimento de competências do professor do ensino básico; seis paradigmas relativos ao ofício do professor e à natureza do ensino; programas de formação de professores do ensino básico no ensino superior e aprendizagem dos professores.

Capítulo III: Reflete sobre a questão da formação inicial do professor do ensino básico à luz das abordagens behaviorista e cognitivista; o currículo da formação inicial de professores; as metas e finalidade da formação inicial de professores; a formação contínua de professores; os modelos de formação na formação contínua de professores; efeitos sobre o trabalho formador na formação contínua; um novo olhar perspectivado na formação contínua de professores; a formação contínua de professores como desenvolvimento pessoal e profissional; a vantagem da formação contínua.

Capítulo IV: Faz-se uma reflexão sobre a formação à distância e a formação de professores em ensino da língua portuguesa à luz das pesquisas realizadas na área. Começamos o capítulo com a reflexão sobre a formação à distância, formação de professores através do ensino à distância, as vantagens de estudo à distância, desafios de estudo à distância. Também encontramos no capítulo as discussões em torno da teoria, da prática na formação de professores de língua portuguesa; da prática a partir da teoria, dos

saberes necessários para a prática da docência de algumas características dos saberes profissionais dos professores a serem considerados no âmbito da formação.

Capítulo V: Aprofunda o assunto sobre a formação de professores e o sistema educativo em Moçambique e em concreto a educação em Moçambique; a estrutura do sistema educativo em Moçambique; a formação de professores; as primeiras escolas vocacionadas para a formação de professores primários em Moçambique; a formação de professores do ensino básico; os modelos de formação de professores do ensino básico; os modelos de formação de professores do ensino básico no ensino superior; a mudança e a inovação na formação de professores em Moçambique.

Capítulo VI: Debruça-se sobre as opções e procedimentos metodológicos adoptados, começando por apresentar o enquadramento paradigmático do contexto de investigação; os tipos de pesquisa utilizada; as abordagens em que se enquadra a pesquisa; os participantes e a caracterização. Apresentam-se de forma fundamentada as técnicas de informação adoptadas assim como o procedimento escolhido para o tratamento dos dados finalizando o capítulo de forma alicerçada nas questões da ética e no estabelecimento da relação ao longo da pesquisa.

Capítulos VII e VIII: Faz-se a análise de dados recolhidos, procurando agrupar em categorias e subcategorias, os discursos dos entrevistados e as informações recolhidas através de documentos e também dedica-se a discussão dos resultados dos dados recolhidos, sobretudo fazendo uma análise de conteúdo das entrevistas e das informações recolhidas através de documentos e fazendo a ponte com o que dizem alguns autores acerca dos conceitos encontrados ao longo da análise das mesmas.

Finalmente, apresenta-se as conclusões no sentido de reconhecer a pertinência da pesquisa e a sua utilidade para a realidade actual.

Primeira Parte

Estado da Arte

CAPÍTULO I

Competência Profissional do Professor

1.1.Ser Professor no século XXI: desafios

Quando fala-se de professor não fala-se apenas de um ofício, mas fala-se de saberes acumulados, e da arte de ensinar que se espelham posteriormente na sala de aula, portanto, estamos perante um mediador do saber escolar.

O conceito de professor pode ser definido de várias maneiras, uma delas por exemplo, o professor é aquele que educa, é detentor de saberes, ensina, medeia, transmite.

Ser professor hoje, é diferente de ser professor ontem. O ser professor ontem não era uma profissão mas sim uma missão e o objectivo era transmitir conhecimentos, saberes. Quando no século XII se começa a desenvolver o comércio, existe a necessidade de desenvolver conhecimentos de medir, calcular, escrever, e surgem nas cidades as pequenas escolas que ensinam esses saberes básicos ler, escrever e contar. Nessa época, vão proliferar os mestres particulares, que se predispõem a ensinar os que não sabem, e ainda o professor tratado como mestre; ou seja, o mestre está disposto a dar aos outros o seu saber. A autoridade do mestre é aceite, porque ele tem o saber.

Segundo Perrenoud (2002), “o século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem o mesmo rosto do século passado” (p.13). Ao reflectirmos sobre o papel do professor no século XXI, associámos a reflexão de Nóvoa (2009) quando ao longo da sua reflexão coloca a questão “o que é um bom professor?” (Nóvoa, 2009, p.11). Segundo este autor, a educação vive um tempo de grandes dúvidas e muitas incertezas em que sentimos esta necessidade de mudança. Para isso, é necessário sabermos por onde ir e definir o rumo deixando de lado os discursos supérfluos e repetitivos que se traduzem numa determinada pobreza no pensamento e na prática.

Para Nóvoa (2009), é impossível definir um bom professor, a não ser que se faça uma definição através “dessas listas intermináveis de competências, e cuja enumeração se torna insuportável” (p.28). Segundo ele, é possível definir um bom professor esboçando algumas ideias que caracterizam o trabalho do professor “nas sociedades contemporâneas” (Nóvoa, p.28). Segundo a reflexão do autor, “durante muito tempo procuraram-se os atributos ou características que definiam o bom professor. Esta abordagem conduziu, já na metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimento); saber fazer (capacidades) e saber ser (atitudes)” (p.29). Ainda nos anos 90, segundo Nóvoa

(2009), foi imposto o conceito de competências que “assumiu um papel importante na reflexão teórica” e em concreto” nas reformas educativas” (Nóvoa, 2009, p.29).

No entanto, o autor para responder à questão colocada por ele mesmo cria um novo conceito de “disposição”. Nóvoa cria o conceito de disposição não no sentido de romper com o debate sobre as competências, mas sim no sentido de “olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (Nóvoa, p.29). As cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje são: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Assim, falaremos de cada das disposições.

A primeira disposição é o conhecimento, que é definido por Nóvoa (2009), citando as palavras de um filósofo francês (Alain, 1986), dizendo que “ para instruir é necessário conhecer aqueles que se instruem. Mas bem mais importante é, sem dúvida conhecer bem aquilo que se ensina” (Nóvoa, 2009, p.55). “O trabalho do professor consiste na construção das práticas docentes que conduzam os alunos na aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p.30). A segunda disposição é a cultura profissional, que segundo Nóvoa (2009) ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrando-se na profissão, aprendendo com os colegas mais experientes e dialogando com outros professores, procurando assim aperfeiçoar a sua profissão diariamente. A terceira disposição é o tacto pedagógico que consiste na capacidade de relação e comunicação com os colegas professores procurando cultivar a serenidade e o respeito e também conquistar os alunos para uma boa aprendizagem. A quarta disposição é o trabalho em equipa que, segundo Nóvoa (2009) “os novos modos de profissionalidade implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas do trabalho em equipa, da intervenção conjunta dos projectos educativos de escola” (p.31). E finalmente, a quinta disposição é o compromisso social que tem a ver com os princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. O professor deve no seu dia a dia educar os alunos oriundos de diferentes culturas e costumes.

Ao trazer estas cinco disposições à nossa reflexão Nóvoa (2009) pretende transmitir, relembrar e fortificar cada vez mais o compromisso social que cada professor encontra no quotidiano e nesta sociedade diversificada em que cada pessoa se encontra.

De acordo com Zeichner (1993), o professor forma os alunos para uma justa vida social, a escola como uma comunidade justa onde se desenvolvem relações que deverão ser

pautadas pela justiça, ou seja, para a aquisição dos hábitos que o tornem portador de uma educação justa. A vida social fomenta a iniciativa individual. Deve ser algo que ajude o indivíduo a controlar os problemas que se desenvolvem por vias associativas através da criação de instituições ou associações com vista à resolução dos problemas, podendo assim existir uma engenharia social, acreditando que é possível trabalhar colectivamente para construir uma sociedade.

Outro autor que também nos ajuda a reflectir sobre o papel do professor no século XXI é Edgar Morin (2000) que nos traz uma grande reflexão sobre os sete saberes necessários à educação no futuro (as cegueiras do conhecimento: o erro a ilusão; os princípios de um conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do género humano), que se pode pôr em prática nas escolas da sociedade actual. A obra traz uma reflexão rica que expõe os problemas actuais para o ensino no século XXI. Para Morin (2000), o conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução, é uma tradução da realidade, e é algo que se constrói, descobrindo-se assim novas realidades.

O papel do professor no século XXI de acordo com Morin (2000) é o de levar o estudante a saber escolher ou pesquisar informações pertinentes para o desenvolvimento do seu trabalho, ensinar aos alunos “os métodos que permitem apreender as relações mútuas; levar os alunos a compreender a unidade e a complexidade utilizando didáctica interdisciplinar; ensinar aos alunos as estratégias que levem a pensar no imprevisto, pensar na incerteza, intervir no futuro através do presente com as informações obtidas do tempo a tempo” (Morin, 2000, pp.17-21).

Dolors (2003), também nas suas reflexões ajuda-nos a reflectir sobre o papel do professor no século XXI. Num dos capítulos do seu livro intitulado por “um tesouro a descobrir” aborda a questão de quatro pilares da educação que também é uma grande ferramenta para o professor no século XXI. Os quatros pilares da educação são conceitos do alicerce da educação, onde o professor deverá utilizá - los como base do conhecimento ao longo das suas actividades profissionais. Estes pilares são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser. Assim, vamos explicar como cada uma influencia o trabalho docente:

Aprender a conhecer: é o “domínio dos próprios instrumentos do conhecimento e é considerado um meio de compreender o mundo que o rodeia, desenvolver capacidades profissionais para comunicar. A finalidade deste pilar é o prazer de compreender, de conhecer e descobrir”. O papel dos professores neste pilar é de “favorecer o despertar da curiosidade intelectual, estimular o sentido crítico e permitir compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” nos alunos (Dolors, 2000, p.91).

Aprender a fazer: este pilar de aprendizagem está “ligada à questão da formação profissional, em que o autor coloca a seguinte questão para a reflexão: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e também como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (Delors, 2003, p.93). Esta questão é respondida pelos professores na medida em que cada um procura exercer o seu papel.

Desse ponto de vista e na perspectiva de Baptista (1998), apesar de os professores estarem preparados com rigidez para o mundo de trabalho, necessitam de desempenhar o seu papel. “O professor enfrenta novas situações em contexto de sala de aula, desenvolvendo o espírito de trabalho em equipa e cultivando valores éticos” (Baptista, 1998, p.51).

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros: a aprendizagem hoje em dia é o grande desafio para a educação e sobretudo a educação é para os valores. Este pilar de aprendizagem deixa-nos o desafio de aprender a viver com os outros, a compreendê-los, administrar conflitos (Delors, 2003). Deste ponto de vista, aprender a viver com os outros e a conviver implica a cada professor fazer da partilha, do diálogo e da ajuda mútua, sinais do dia a dia de uma cidadania activa, “sem se esquecer que aprender a conviver passa também pelo aprender a respeitar espaços de solidão e de privacidade de cada um” (Baptista, 2005, p.47). O papel do professor no século XXI é de aprender a viver com os outros que passa de uma atitude, de uma disposição em relação aos outros, pelos mais simples gestos do dia a dia, como por exemplo, os gestos de cortesia, esta estética da relação que nos leva a “querer dar gosto a reconhecer e honrar a qualidade do outro” (Baptista, 2005, p.48).

Aprender a ser: segundo Delors (2003), “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (Dolors, 2000, p.99). Assim, o papel

do professor é de aprender a ser para melhor desenvolver a personalidade e estar preparado para agir cada vez mais com maior capacidade de autonomia e discernimento e com maior responsabilidade pessoal.

1.2. Competências profissionais do professor

Ao falarmos sobre as competências profissionais, referirmo-nos a um conjunto de conhecimentos e habilidades que o profissional apresenta no contexto do trabalho. A competência profissional “ é a capacidade de agir eficazmente é um determinado tipo de situação apoiando-se em conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p.7).

O conceito de competências não é novo. A presença do termo competência na formação e no emprego como diz Alaluf (1994), aparece a partir dos anos 80, e é cada vez mais frequente de modo que se tornou hoje um lugar-comum que tende a apoderar-se não apenas do campo da actividade profissional, mas também do campo da formação, como ainda e mais recentemente da escola. Já Mesquita (2013) faz uma reflexão do conceito de competências, citando, alguns autores tais como: Jonnaert (2000); Perrenoud (2000).

Mesquita (2013), citando as palavras de (Le Boterf (1994, 1997, 2000) define a competência “ como um saber agir pertinente perante uma situação concreta, que permite mobilizar todos os saberes, e não aplicá-los isoladamente” (Mesquita, 2013, p.36).

Já Alessandrini (2002) sublinha que “a competência relaciona-se ao saber fazer algo, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades” (Alessandrini, 2002, p.164).

A série de habilidades manifestar-se-ão nos seguintes aspectos: “capacidade intelectual geral, aptidão específica, pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talentos” (Alessandrini, 2002, p.164).

As habilidades consistem também na forma como cada pessoa expressa a sua capacidade na resolução de problemas na vida profissional.

Para Laita (2015), as competências “são entendidas como descrições dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes devem desenvolver” (Laita, 2015, p.60).

Procurando aprofundar a nossa reflexão sobre o conceito de competências, tomamos como referência as concepções de Alessandrini (2002), que refere a competência como uma capacidade de entender e apreender uma determinada situação e ter a capacidade de lidar

com ela de forma adequada. Podemos também ter como referência pensamentos de alguns autores que reflectem o conceito de competências da seguinte forma:

Tabela 1- Conceito de Competências

Uma competência	Faz referência a um conjunto de elementos	Que o sujeito pode mobilizar	Para tratar uma situação	Com sucesso
D'Hainaut 1988	Os saberes, os saberes fazer, os saberes ser	(sem precisão)	Tratamento das situações	“Exercer convenientemente um papel, uma função ou uma actividade”
Jonnaert, Lauwaers e Peltier 1990	As capacidades	Estas capacidades são para seleccionar e para coordenar	A representação da situação pelo sujeito	“Responder mais ou menos pertinentemente à solicitação da representação da situação”
Meirieu 1991	Um saber identificado	Este saber identificado é para colocar em jogo.	Uma determinada situação	“Uma combinação apropriada de capacidades”.
Gillet 1991	Um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais	Estes conhecimentos são organizados em esquemas operatórios	Identificação de uma tarefa problema e sua resolução	“Uma acção eficaz”
Raynal e Rieunier 1997	Os comportamentos	Estes comportamentos são potenciais	Uma actividade complexa	“exercer eficazmente uma actividade”
Perrenoud 1997	Os recursos	Estes recursos são mobilizáveis	Um tipo de situação definida	“Agir eficazmente”
Pallascio 2000	As disposições de natureza cognitiva, afetiva, reflexiva e contextual	A mobilização exprime-se através do conceito de disposição	As situações problema	“uma acção responsável. Ou seja, concebida, gerada e aplicada em todo o conhecimento de casa”

Fonte: adaptado de Jonnaert (2002, p.31) e retirado em Mesquita (2013,p.35)

Se observarmos, atentamente o quadro podemos notar que o conceito de competência é definido em várias perspectivas, começando sobretudo na década 80 e vai crescendo até ao ano 2000.

Os autores citados neste quadro deixam-nos um conjunto de ideias que alertam os educadores, e, neste caso, o professor no seu dia a dia para aprender a agir em diferentes contextos e em tipos de situações. Para poder agir em diferentes contextos e situações não basta apenas usar os “recursos cognitivos”, mas também os “sociais, materiais e outros” que considera pertinente para a resolução de uma determinada situação (Mesquita, 2013, p.36).

Perrenoud (2000) descreve ou resume o conceito de competências em três elementos complementares:

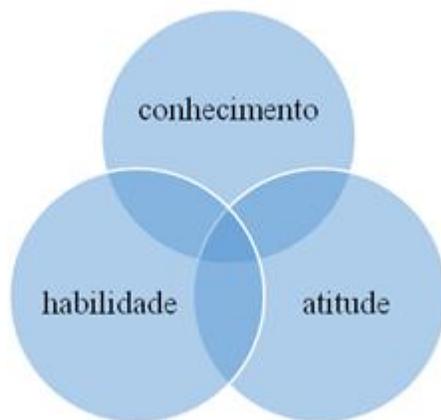
Os tipos de situações nas quais o professor dá um certo domínio;

Os recursos que os professores mobilizam, os conceitos teóricos e metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;

A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real;

No pensamento deste mesmo autor acima mencionado, o último elemento é “ mais difícil de objectivar, porque os esquemas de pensamento não são directamente observáveis e só podem ser inferidos a partir das práticas e dos propósitos dos atores” (Perrenoud, 2000, p.16).

Em relação ao conceito de competências resumimos o seguinte:



Esquema 1 - conceito de competência

Cada uma destas palavras merece uma certa atenção. O elemento conhecimento tem a ver com o saber, ou seja, a pessoa procura aprender de modo a enriquecer o seu conhecimento. As habilidades estão associadas ao saber fazer ou saber resolver problemas num dado momento com uma certa criatividade, e, por último, as atitudes têm a ver com a maneira de saber fazer ou ser, perante determinadas situações. Sendo assim, os elementos conhecimento, habilidade e atitude compartilham-se. Parece-nos importante também procurar identificar alguns tipos de competências.

1.3. Tipos de competências

Como já referimos, o conceito de competências não é algo novo. Poderemos organizá-lo em diferentes tipos: competência em administração, música, matemática, línguas, educação, sociais, conceituais, profissionais; mas a nossa reflexão nos tipos de competências compreenderá: competências pessoais, interpessoais, científicas, uso de tecnologias de informação e comunicação e pedagógicas.

1.3.1. Competências pessoais

Podemos considerar as competências pessoais como um aspecto que a pessoa vai procurando cultivar ao longo do seu percurso de vida. As competências pessoais desenvolvem-se ao longo do percurso formativo, na medida em que a pessoa em formação cresça ao nível do conhecimento; abra novos horizontes; seja criativa; tenha habilidade no relacionamento interpessoal; espírito de trabalhar em equipa; tenha um bom humor e saiba negociar.

A utilização dessas competências pessoais enriquece o nível das instituições, onde o indivíduo esteja vinculado. E ainda, no âmbito dessas formações, a pessoa formada poderá adquirir algumas outras competências tais como: aprender a aprender, a colaborar, a comunicar, a ser criativo na resolução de problemas e ou dificuldades e a usar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua.

Aprender a aprender: o ser humano é susceptível e absorver as influências do meio onde está inserido. Nesse meio de influências da sua inserção, acontece então o aprender. Quando nos referimos ao aprender, subentende-se que exista algo ou alguém que aprende. O aprender está conectado ao conhecimento. É preciso relacionar-se com o outro para colocá-lo no lugar do ensinante/professor e estabelecer uma relação permeada pelo vínculo para que se possa entrar em contacto com o conhecimento por ele oferecido.

Entre o ensinante/professor e o aprendente/aluno abre-se um campo de diferenças, onde se situa o prazer de aprender por intermédio do estabelecimento de uma relação vincular. Para que a pessoa aprenda é necessário conectar-se com os seus próprios conteúdos, mostrar o seu conhecimento, autorizar-se a abrir ao outro, e assim, incorporar os seus ensinamentos. No entanto, a aprendizagem pela descoberta (aprender a aprender) de

Bruner segundo Trindade (2008) é mais libertadora em grupos grandes e resulta melhor em alunos mais novos.

O aspecto colaborar também consideramos como uma competência pessoal. Colaborar no contexto da competência pessoal significa participar num trabalho. Neste caso, o professor participa no trabalho pedagógico com os colegas. É no trabalho colaborativo que o professor adquire competências pessoais. O trabalho colaborativo segundo Leite et al. (2002):

é vulgarmente associado à aprendizagem em interacção. Trata-se de um procedimento pedagógico que tem como intenção favorecer a aprendizagem activa e proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas e simultaneamente despertar nos alunos a consciencialização da sua responsabilidade, quer no seu processo de aprendizagem, quer nos dos seus pares (p.60).

Segundo as autoras, as características que são atribuídas ao trabalho colaborativo são de extrema importância no desenvolvimento de competências de aprender a aprender e na mobilização dos conhecimentos aprendidos:

- ❖ Possibilita alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários elementos do grupo;
- ❖ Promove responsabilidade uma vez que cada elemento é responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros elementos;
- ❖ Incentiva os alunos a aprender em interacção, a valorizar os conhecimentos dos outros;
- ❖ Aumenta satisfação pelo trabalho;
- ❖ Aumenta as competências sociais, de interacção e de comunicação.

O comunicar é algo importante para cada ser humano enquanto estiver inserida numa dada sociedade. A comunicação “é uma daquelas actividades humanas que todos reconhecem, mas que poucos sabem definir satisfatoriamente” (Ribeiro, 1992, p.5); isto porque todos comunicamos, sentimos o que comunicamos e é difícil definir e dizer o que é. Ao longo dos nossos dias, podemos comunicar de forma diferente, visto que o nosso estado de espírito pode variar tendo em conta a nossa vida pessoal. Assim falar em comunicação é revelar ou passar a mensagem para que esta seja compreendida. É o que fazem os professores em sala de aulas perante os alunos. Para que isso aconteça, é necessário o aspecto da competência de saber expressar-se.

O professor comunica, necessita de comunicar, mas a comunicação depende do modo como o professor comunica com os alunos. Reconhecer o processo de comunicação implica dar conta da complexidade que a envolve, dos diversos modos de comunicar (verbais, não verbais, mímicas e silêncios), dos canais múltiplos que possibilitam a comunicação e ainda a sua estrutura circular (estrutura que entende a subjectivação inerente ao processo de comunicação além da linearidade E – mensagem – R); Os actos comunicativos têm normalmente por objectivo, desejado pelo comunicador, provocar alguma mudança no destinatário; neste caso, no aluno, seja no seu sistema de crenças ou no seu estado afectivo, seja no seu comportamento externo.

No tempo de comunicação intra e interpessoal, são criadas mensagens e respostas que têm de ser decifradas, entendidas e transformadas pelas pessoas envolvidas. Neste caso, o professor perante os alunos, que em diferentes medidas - pessoais e colectivas - darão origem a um sentido da comunicação.

Uma outra palavra que associamos como uma competência pessoal é o ser criativo. Criatividade “é um conceito relativo, que envolve a produção de algo novo, que é aceite como útil ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo”(Fleith, 2003, p.13). Ser criativo significa ser alguém que procura produzir coisas novas ou melhorar coisas que já existem em algo novo, ou seja, alguém que produz novas ideias. Para o professor a criatividade consiste no uso de diferentes estratégias para que adquira a sua relação com os alunos e eles fiquem motivados para aprender. “Os actos criativos trazem mudança. Mudam os alunos, os professores e as situações. Mas as percepções do professor quanto à situação têm de ser mais exactas e completas possíveis embora nunca possam ser compreendidas por inteiro” (Woods, 1999, p.132).

Para Tavares (1997), a competência pessoal como o próprio nome indica é o esforço que cada profissional deverá fazer de forma individual, ou seja, “o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação” (Tavares, 1997, p.69). Segundo o autor, esta é uma competência mãe, ou seja, se a competência pessoal de cada pessoa estiver bem sustentada, esta servirá de espelho para as outras competências.

Reflectirmos sobre a competência pessoal, é também meditarmos sobre o crescimento da pessoa e, neste caso, será a pessoa do professor no seu âmbito de trabalho.

O professor, no seu sector de trabalho, segundo Perrenoud (2000) enfrenta os deveres e os dilemas éticos da profissão. Este domínio de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão considerámo-lo como uma competência pessoal.

Enfrentar deveres e os dilemas éticos da profissão, é uma das dez competências focada por Perrenoud (2000). Enfrentar os dilemas éticos da profissão é um dos aspectos que o professor vive no âmbito da sua profissão no dia a dia, no relacionamento com os colegas, alunos, funcionários. Por isso, é necessária esta vigilância do professor em sala de aula e deve estar preparado para enfrentar os actuais problemas que forem surgindo em contexto da profissão. Para tal, o autor enumera alguns critérios pertinentes para o professor conseguir enfrentar os dilemas éticos da profissão:

- Prevenir a violência na escola e fora dela. Para isso é necessário que o professor procure sempre ter uma relação mais próxima do aluno, perceber as dificuldades do aluno e perceber os problemas sociais do aluno e se este precisa de algum acompanhamento psicológico.

- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais étnicas e sociais. A problemática de preconceitos e discriminações acontece dentro e fora da sala de aula, o professor neste tipo de situações deve ser um pedagogo. O professor deve fazer com que os alunos troquem experiências, conheçam o outro de modo a criarem o ambiente de respeito e ajuda mútua e o professor deve ser também exemplar para com os seus alunos na transmissão de valores e no comportamento pessoal. Procurar ajudar em sala de aula o aluno mais afastado, pouco comunicador e levá-lo a interagir com os outros.

- Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. O professor deve aplicar as regras, normas da sala de aula juntamente com os seus alunos de modo a mostrar ao aluno a importância da sua participação no cumprimento das tais regras e o professor não deve desligar-se do seu papel como autoridade da turma, mas deve saber como agir perante os seus alunos.

- Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. O professor deve preocupar-se com o seu desenvolvimento pessoal dominando as técnicas. Para isso, é necessário que possua recursos para o seu trabalho. Assim, o professor “deve saber o que faz, o que supõe regularmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise das práticas” (Perrenoud, 2000, p.152).

- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça Segundo Perrenoud (2000) “a solidariedade e o senso de responsabilidade são estreitamente dependentes do sentimento de justiça. Não se pode ser solidário com aqueles que se julga serem infinitamente privilegiados e mobilizar-se em seu favor quando a sua sorte muda. Ainda aqui, os princípios de formação colidem com as lógicas das acções; quando se pergunta aos alunos do mundo inteiro o que eles esperam do professor, eles dizem grosso modo: um certo calor e o senso de justiça” (p.153).

Para além da competência, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, que atribuímos como uma competência pessoal, destacamos também a componente administrar e enriquecera sua própria formação contínua como uma competência pessoal.

Administrar sua própria formação contínua, a componente administrar a sua própria formação contínua para Perrenoud (2000) “é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo” (p.153). E distingue cinco principais componentes:

- Saber explicitar as próprias práticas. Esta competência é na realidade, a base de uma autoformação. Saber analisar e explicitar a sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional já é mais total e definitiva; tomar consciência do que se faz; participar de um grupo de análise das práticas como forma de treino o que lhe vai permitir interiorizar, ter procedimentos correctos e questionar-se.

- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. O professor aqui deve procurar fazer o balanço do seu trabalho pedagógico pela construção de novos meios de acção pedagógica. A lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece.

- Negociar um projecto de formação comum com os colegas. Quando há um colectivo forte em nível de instituição com um andamento de projectos, é relativamente fácil definir necessidades de formação conectadas ao projecto comum é preciso que alguém tome iniciativa e consiga convencer os seus colegas de que seria interessante formular um projecto de formação comum.

- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino é uma via de formação contínua

muito fecunda, porque impõe uma visão mais sistemática à tomada de consciência da diversidade das práticas, dos recursos e das obrigações da organização.

- Acolher a formação dos colegas e participar dela. Quando se pergunta aos professores se aceitam receber estudantes estagiários, esse gesto é visto como uma ocasião de renovação. Mas é necessário atingir um nível de especialização para poder formar o outro, porque a partir dessa especialização a preocupação de compartilhar saberes ou de criar experiências formadoras implica explicitar, organizar, e aprofundar o que se sabe.

1.3.2. Competências interpessoais

Às competências interpessoais podemos defini-las como sendo capacidades de lidar com outras pessoas de forma apropriada proporcionando relações interpessoais. Nestas competências quando desenvolvidas, a pessoa cresce ao nível pessoal, social, profissional, criando habilidades, práticas e capacidades de auxiliar numa determinada instituição ou empresa. As competências interpessoais são importantes no contexto de trabalho, porque as pessoas devem ter “conhecimentos, habilidades e atitudes” (Laita, 2015, p.60) de trabalhar em conjunto, ou seja, trabalho em equipa, onde cada uma tenha a sua função e a partilhe com os outros parceiros.

Ao reflectirmos o conceito de competências interpessoais não deixamos de lado a pessoa do ser humano que interage no seu quotidiano com as pessoas como, por exemplo, no contexto onde mora, no contexto do trabalho. É no contexto do trabalho que a pessoa deve possuir certas habilidades e competências interpessoais. Estas habilidades são adquiridas no âmbito da formação académica e de outras formações a nível da formação humana, entre elas: espírito de trabalho em equipa; boa capacidade de comunicação; facilidade em adaptar-se em ambientes multiculturais; informar e envolver os pais na escola; e também deve ser uma pessoa com responsabilidade, deve saber liderar um grupo de pessoas, ser organizado e gostar de aprender, reconhecendo estas competências a pessoa no contexto em que se encontra estará preparada para lidar com as pessoas no contexto das suas funções.

O professor no seu sector de trabalho segundo Perrenoud (2000) tem espírito de trabalho em equipa. Este domínio do espírito de trabalho em equipa, nós consideramo-lo como uma competência interpessoal. Portanto, “trabalhar em equipa é uma questão de

competências e pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (p.81). Segundo este mesmo autor a competência interpessoal é atribuída no domínio do trabalho em equipa. Perrenoud (2000, p. 82) distingue quatro aspectos fundamentais: saber trabalhar eficazmente em equipa; saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva; saber encontrar e negociar as modalidades óptimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos; saber se auto avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre o aspecto da sua profissão.

Para além desses quatro aspectos fundamentais, o autor organiza cinco competências que pertencem ao domínio de trabalho em equipa que consideramos como competência interpessoal: elaborar um projecto em equipa (representações comuns); saber cooperar é desse modo uma competência que ultrapassa o trabalho em equipa. Na elaboração de um projecto deve haver sempre partilha de opiniões, e recursos. Os professores devem saber trabalhar em equipa e cultivar um espírito de cooperação.

- Dirigir um grupo de trabalho (conduzir reuniões). Todos os membros de um grupo são responsáveis pelo bom andamento do grupo. Procuram respeitar horários, saber dividir tarefas; ter a preocupação em chegar às decisões claras; planejar os próximos encontros; ter uma postura e preocupação em fazer com que o grupo funcione; deve existir um mediador que conduza o grupo de modo a permitir que cada elemento fale no seu tempo e trate o assunto agendado para a reunião.

- Formar e renovar uma equipa pedagógica. Ter iniciativa para formar uma equipa pedagógica; deve haver colaboração entre dois ou mais elementos; os professores devem ter iniciativas para inovar e incentivar os seus colegas.

- Confrontar e analisar um conjunto de situações complexas, práticas e problemas profissionais. Segundo Perrenoud (2000), uma equipa perde o vigor se não consegue trabalhar sobre o trabalho. O verdadeiro trabalho de equipa começa quando os membros se afastam do muro das lamentações, para agir utilizando toda a autonomia e toda a capacidade de acção.

- Administrar crises ou conflitos interpessoais é preciso fomentar os discursos, abandonar a ilusão dos discursos sobre a paz e harmonia. O conflito faz parte da vida e é a expressão da capacidade de recusar e de divergir que faz arrancar nossa autonomia. Uma sociedade sem conflito seria uma sociedade de ovelhas onde ninguém pensa. Mas

Perrenoud (2000), convida-nos a colocar o conflito como uma componente de acção colectiva e interrogarmo-nos como utilizá-lo de maneira construtiva de modo a interagir a paz e a harmonia.

Para além do que já referimos, a boa capacidade de comunicação é um contributo nas relações interpessoais e pertinente para um óptimo trabalho em equipa.

As relações interpessoais estruturam-se e desenvolvem-se através da comunicação, e, por isso, são afectadas pela frequência e pela qualidade dos comportamentos pessoais implicados. Assim qualquer indivíduo, só pelo facto de estar exposto à percepção (mesmo sem fazer nada por isso), informa inevitavelmente um eventual observador sobre o seu aspecto físico e sobre o seu comportamento externo.

No âmbito da comunicação professor/aluno, na comunicação interpessoal, reparámos que é nas “interacções (...) que os parceiros exercem uma influência recíproca sobre os seus comportamentos respectivos quando estão fisicamente presentes” (Ribeiro, 1992, p.15). E torna-se um momento curioso observar como as relações interpessoais se estruturam e se desenvolvem no quotidiano através da comunicação, e é nesta realidade que são afectadas pela frequência e pela qualidade dos comportamentos das pessoas implicadas.

Rogers (1997) crê que “todos aqueles que entre nós trabalham no domínio das relações humanas enfrentam um problema semelhante quando se trata de saber como aplicar os conhecimentos que a investigação nos trouxe. Não podemos seguir de uma maneira cega e mecânica essas conclusões ou então, podemos destruir as qualidades pessoais que esses estudos põem precisamente em relevo” (Rogers, 1997, p.53).

É desta forma que é proposto aos professores reflectir sobre os conteúdos mobilizados em sala de aula e no trabalho com os alunos, para que possam relacionar esses conhecimentos à própria experiência de vida, nos aspectos informais ou formais das aprendizagens.

Rogers (1997) torna presente na sua reflexão o aspecto da relação interpessoal colocando questões, que são pistas de vida para os profissionais: “poderei ser de uma maneira que possa ser aprendida pelo outro como merecedor de confiança, como seguro ou consciente no sentido mais profundo do termo?” Pareceu-me que se apresentasse todas as condições exteriores que inspirassem confiança - a pontualidade nos encontros, o respeito pela natureza confidencial das entrevistas, e se o professor agisse da mesma maneira

durante as aulas, essas condições estariam cumpridas. Estas questões são respondidas pelos profissionais no contexto de trabalho, nas interações com os colegas no dia a dia.

Para além da relação interpessoal que identificámos como uma competência interpessoal segundo Rogers (1997), a facilidade de adaptar-se em ambientes multiculturais é também um dos constituintes das competências interpessoais, e é um dos elementos a se ter em conta para melhor gerir e coordenar o trabalho em equipa.

Hoje em dia, faz-se uma certa exigência aos profissionais e sobretudo aos professores para serem capazes de lidar com situações diversas, principalmente na forma de como lidar com os alunos (Peruzzo, et al., 2018). Segundo estes autores, as relações interpessoais são importantes nas escolas sobretudo na relação professor/aluno, porque esta relação irá permitir um desenvolvimento de aprendizagem rica e pertinente. Os autores Peruzzo, et al. (2018) fizeram um estudo numa instituição escolar e obtiveram resultados satisfatórios referentes às relações interpessoais naquela instituição escolar.

Um outro desafio é o professor adaptar-se em ambientes multiculturais. Multiculturalismo é uma das realidades sociais que encontramos no nosso país e em concreto ao nível das escolas e no sector do trabalho docente. Aprendemos desde pequenos a viver, a conviver, a aceitar, a respeitar a diferença sobretudo em ambientes escolares. Assim, o professor deve procurar utilizar conteúdos que trazem a convivência da diversidade cultural. Para Leite (2003), “o papel que os professores os venham a assumir e que deverá passar forçosamente por uma implicação activa nos processos de inovação curricular e na configuração de estratégias de educação intercultural” (p.18).

Para além da competência espírito de trabalho em equipa temos a componente informar e envolver os pais na escola. Segundo Perrenoud (2000), “informar e envolver os pais na escola” (p.113) é também uma competência interpessoal. Ao reflectirmos sobre a componente de “informar e envolver os pais na escola” como uma competência interpessoal colocamos aos professores o desafio de ter maior interacção com os pais e encarregados de educação, apesar de existirem casos em que os pais e encarregados de educação não aparecerem nas escolas mesmo convocados. Contudo, os professores criam estratégia que faz com que os pais se aproximem da escola. “Cabe aos professores fazerem um grosso trabalho de desenvolvimento e de manutenção do diálogo”. “Informar e envolver

os pais é uma ordem e ao mesmo tempo uma competência” interpessoal (Perrenoud, 2000, p.113).

A competência de informar e envolver os pais na escola segundo Perrenoud (2000), repartimo-las em três componentes que associámos como competência interpessoal: “dirigir reuniões de informação e de debate com os pais” (p.114). Os pais que assistem às reuniões na escola convocados pelos professores, aproveitando resolver para casos particulares dos seus filhos. Por isso, os professores têm a capacidade de organizar e dirigir reuniões gerais aos pais apresentando planos e metodologias do trabalho com os alunos; criando espaços de debate também para os pais com preocupações particulares; os professores devem ser capazes de marcar reuniões com preocupações particulares específicas.

Uma outra competência segundo Perrenoud (2000), é “fazer entrevistas com os pais” (p.114). Os professores prepararam as entrevistas definindo os objectivos e deixar os interlocutores à vontade. Os professores cultivam uma empatia de relação com os pais e não devem tratá-los como seus alunos. Por isso sabem situar-se, procurando partilhar responsabilidades, inquietações, mobilizar os pais a estarem próximos da escola e dos filhos de modo a estarem a par de tudo o que lhes acontece.

Uma outra competência segundo Perrenoud (2000), é “envolver os pais na construção de saberes” (p.114). A componente de envolver os pais na construção de saberes significa convidar os pais a desempenhar o papel de pai no controlo do trabalho escolar do seu filho e dar incentivo aos mesmos para que tenham entusiasmo para aprenderem a sério. A tarefa dos professores é criar estratégias de modo a levar aos pais a acompanharem os seus filhos.

1.3.3. Competências científicas

Falar sobre as competências científicas em geral é estarmo-nos a referir à capacidade que cada pessoa tem, de uma certa forma, de se relacionar com as ciências. São habilidades necessárias para fazer utilizar as ciências, o uso de habilidades para resolver problemas e construir eventos no campo da pesquisa, ou seja, quando se está perante o conhecimento científico devem-se conhecer teorias, conceitos, métodos de trabalho para o tipo de problema que se tenta resolver, identificar problemas e procurar adquirir novos conhecimentos. Um pesquisador perante o seu tema em estudo (reformula o tema, escolhe as técnicas e instrumentos a serem utilizados, os resultados esperados, as recomendações).

Estávamos a reflectir as competências científicas no âmbito geral, na perspectiva de ter habilidades necessárias para saber investigar. Mas o nosso foco de reflexão é reflectirmos sobre as competências científicas no sentido concreto, ou seja, queremos aqui deixar ficar claro que nos vamos centrar neste conceito olhando sobretudo na componente de conhecimento de uma área científica. Para Tavares (1997), competência científica “implica o conhecimento e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de uma determinada área de especialidade” (Tavares, 1997, p.68).

É um tipo de competência que reflecte sobre uma área determinada de saber, do conhecimento; e neste caso, é da língua portuguesa. Por conseguinte as competências científicas estão interligadas às competências profissionais. É por isso que para ser um bom profissional competente, é fundamental que saiba com profundidade a matéria que lecciona e investiga como um professor profissional. Também as competências científicas são habilidades de conhecimento de uma determinada área no âmbito da profissão. Segundo Perrenoud (1999), as competências científicas têm implicações no trabalho docente. No âmbito das competências científicas adquiridas no decurso da formação, os professores adquirem novos saberes profissionais, ganham uma relação com o saber que “permite assegurar-se” do contexto onde estão inseridos, “comunicar-se com os outros” partilhando as vivências, alegrias e experiências (Charlot, 1997, p.60).

Neste sentido, o indivíduo em formação vai desenvolvendo a sua criatividade ao longo da mesma “confrontando outros sujeitos, que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber” (p.61). A relação com o saber é fundamental e é isso que nos leva a dizer que “saber” é uma relação. Esta concepção do saber como uma relação, segundo Charlot (1997), passa por alguns pressupostos: “prático, teórico, processual, científico, operativo, e outros. Deve-se usá-los devidamente para não cair no “erro”. Porque “os tipos de saber são tratados como espécie e classificados em meticulosos inventários à maneira de Linné” (p.62). No entanto há aqui uma intuição correcta: o saber não existe senão sob formas específicas. O erro, segundo Charlot “consiste em acreditar-se que estas são as formas específicas de um objecto natural que se chamaria saber, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando na verdade, são formas específicas de relação como mundo” (Charlot, 1997, p.62).

É de realçar que “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história colectiva que é a da mente humana e das actividades do homem e está submetido a processos colectivos de validação, capitalização e transmissão” (Charlot, 1997, p.63).

Para Freire (2009), “as novas práticas exigem novos saberes profissionais e é nesse sentido que se fala da nova profissionalidade”; e é por isso que “a formação é uma questão absolutamente central no desenvolvimento do profissionalismo e no processo de reconhecimento social de novas práticas profissionais” (Freire, 2009, p.45).

Tardif et al. (2000) dizem que “na formação transmitem-se conhecimentos científicos produzidos pela investigação que deverão ser postos em prática pelos professores” (Tardif et. al., p.19). Assim sendo, o saber docente é um saber plural formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática quotidiana.

A respeito desta definição Tardif et. al. (2000) classificam os saberes profissionais em quatro tipos, nomeadamente:

- ❖ Saberes de formação profissional. Este saber é definido como um conjunto de saberes que são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial ou contínua. Também são definidos como um conjunto dos saberes da formação profissional adquirindo conhecimentos pedagógicos (práticos e metodologia do ensino. Todas estas habilidades são adquiridas no processo de formação.
- ❖ Saberes disciplinares. São saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos de conhecimento (linguagem, ciências exactas, ciências humanas ciências biológicas). Portanto, são saberes produzidos e acumulados administrados pela comunidade científica que são adquiridas por meio das instituições educacionais.
- ❖ Saberes curriculares. São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Os professores devem saber aplicar correctamente os programas escolares (os objectivos, os conteúdos e os métodos).

- ❖ Saberes experienciais. Resultam do próprio exercício e actividade profissional dos professores. Os saberes experienciais são produzidos pelos professores por meio de vivências específicas nas relações estabelecidas com os funcionários, alunos e colegas de profissão.

No entanto, conteúdo da disciplina é também uma componente que faz parte da competência científica. Para Masetto (2015), “o conteúdo da disciplina é que define o plano, os exercícios, a avaliação, a escolha do professor” (p.159). Segundo o autor é “necessário que o conteúdo reúna, com base em todo o conhecimento daquela área específica, os saberes e as informações que são requeridos e pertinentes à formação do profissional e possam ser aprendidos por alunos” (Masetto, 2015, p.160).

Contudo, sendo o conteúdo atribuído como competência científica, o professor ao seleccionar o conteúdo da disciplina tem em conta o aspecto da clareza, examinar todo o conteúdo próprio da disciplina e ser capaz de fazer actualizações e acrescentar novos tópicos. Planear “o conteúdo dessa forma permite que seja um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos” (Masetto, 2015, p.163).

1.3.4. Competências do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

Reflectir sobre as competências no uso das tecnologias da informação e comunicação é dizer que são habilidades adquiridas para utilização eficaz de ferramentas que sustentam a nossa aprendizagem, que contribuem para o nosso percurso académico, que constituem o nosso documento para o projecto do futuro a nível de pesquisas, da realização do trabalho de investigação, e outros.

Falamos de tecnologias de informação, no processo de ensino aprendizagem, permite-nos não deixarmos de lado a pessoa do professor e aluno. Para os professores estas novas ferramentas são um grande desafio, levam a (re)pensar na relação com os alunos e na forma como ensinam. O professor estava habituado a ensinar numa abordagem comportamentalista e cognitivista, segundo as investigações de Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner. Para o professor as tecnologias de informação no processo de ensino aprendizagem deve assentar na ligação entre os alunos e o contexto, não se esquecendo considerar a participação activa.

Assim, no contexto da implementação das TICs na escola o professor é o “gestor do currículo,” porque é ele quem vai pôr em prática as directrizes do currículo mediante as suas estratégias, técnicas e metodologias. Gestão do currículo segundo Leite (2000), “ é um meio de viabilizar uma educação escolar de qualidade e de associar a ideia do currículo à do projecto que se constrói na acção e onde os professores se apropriam dos processos de obtenção de tomadas de decisões geradoras de inovação” (p.10). Esta reorganização do currículo poderá trazer algumas mudanças inovadoras...aqui se pode incluir as novas áreas curriculares não disciplinares. Neste caso, as novas tecnologias podem ser encaixadas nestas áreas, só que isso poderá implicar a alteração do horário, dos intervalos.

Hoje, a sociedade traz-nos desafios no papel do professor que devem ser um agente de mudança e inovadores, serem capazes de “ mudar de paradigma em contexto de sala de aula” (Lagarto, 2015)¹, desenvolver estratégias institucionais e fundamentadas no processo de ensino aprendizagem dos alunos, no melhoramento na qualidade de educação.

Ao reconhecer-se que as escolas são instituições, socialmente comprometidas com o problema, que vivem em cada dia nas comunidades depreende-se que o papel do professor não seja apenas de ensinar. Depreende-se ainda que os desafios, com que se defronta a escola hoje implicam “ novos processos de ensinar e de fazer aprender, novas posturas profissionais docentes e o exercício de um trabalho colectivo, tanto com a comunidade inteira à escola como com a comunidade do território social onde ela se situa” (Leite & Fernandes, 2007, p.54).

Ao apostarem no uso das novas tecnologias é necessário que os professores pensem na educação escolar como algo de extrema importância e que o seu papel não deve ser apenas de dar informação e de conteúdos académicos contidos no currículo, mas sim o papel dos professores é mais activo, e ao usarem as ferramentas em contexto de sala de aula usam como um suporte, não enchem os alunos de informações, tem uma boa formatação, são mais dinâmicos e abertos, ou seja, tem o “espírito aberto” para considerar a opinião de outras pessoas e admitir a possibilidade de erro, para, a partir daí, investigar e colocar em prática a mudança tal como diz Zeichner, (1993) “a disposição e a capacidade de estudarem

¹ Professor Doutor associado da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993, p.17).

É no quadro destas ideias que nos inquieta reflectir sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula.

Para Lagarto (2015)² a utilização das TIC nas escolas e em sala de aula pode ser sistematizada em torno de quatro diferentes eixos tais como: “ TIC e gestão escolar, ensinar e aprender, alargar as fronteiras da escola e competências TIC dos atores” (p.5). Segundo Lagarto (2015), as escolas para serem inovadoras tem professores inovadores que se questionam frequentemente, se preocupam e arranjam formas de serem dinâmicos em contexto de sala de aula de modo a serem criativos no uso destas novas tecnologias, de modo a não ficarem apegados somente a darem conteúdos do currículo, mas que esta nova ferramenta ajude a mudar a forma de ensinarem e a serem mais inovadores, que haja partilhas de experiências entre professores, organizações, a comunidade e os alunos de modo que esta inovação seja mais rica; e esta ferramenta seja utilizada de forma adequada e enriquecedora.

Para os professores, a utilização das TICs nas escolas e em contexto de sala de aula é importante, mas depende também da forma como ela é explorada pelos mesmos. As TICs são importantes na aprendizagem dos alunos, é uma ferramenta que facilita a comunicação e a interacção entre alunos, alunos/professores e professores/alunos. Ajuda os professores a estarem mais próximos dos seus alunos de modo a trabalharem em conjunto. Sendo assim, as TICs são usadas em contexto de sala de aula como uma ferramenta que produza resultados de qualidade “ e que o professor use e seja reconhecido por pares e alunos” (Lagarto, 2015, p.10)³.

De acordo com o Perrenoud (2000), as novas tecnologias da informação “transformam espectacularmente não só as nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (p.125) e é precisamente um grande desafio para os professores em contexto de sala de aula. Por um lado obriga os professores a estarem ou terem competências para o uso destas ferramentas e por outro a ouvirem o contributo dos alunos.

² Docente convidado da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

³ Retirado do texto da aula sobre as TICs /2015, ministrado pelo docente professor Doutor Lagarto.

Assim, utilizar novas tecnologias como uma competência dividiu-se em quatro componentes bastantes práticas que são:

- ❖ Utilizar editores de texto. Um dos aspectos que Perrenoud (2000) escreve neste capítulo é que “geralmente a informática não é proposta como disciplina a ser ensinada” (p.127), por isso o autor apela a não ser ignorada nas escolas. O professor é mais criativo e procurar usar sempre as novas tecnologias; através das novas tecnologias de informação os alunos e também os professores terão acesso a todos os mapas imagináveis e de passagem de textos explicativos ou animados e até mesmo a imagens directas por satélite; a simples transferência do impresso para os suportes digitais supõe que o professor obtenha uma grande capacidade de saber o que está disponível de mover-se nesse mundo e fazer escolhas.
- ❖ Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos do ensino. Nesta componente, segundo Perrenoud (2000), existem dois tipos de softwares: os que são feitos para ensinar ou fazer aprender e os que a finalidades mais gerais, mas que podem ser desviadas para fins didácticos; o professor tem o papel de seleccionar os programas adequados para facilitar o trabalho, o aprofundamento e o domínio da matéria pelo aluno, como por exemplo: os processamentos de textos e de imagens.
- ❖ Comunicar-se à distância por meio da telemática. Hoje em dia, com a evolução das novas tecnologias os alunos e os professores podem trocar correspondência quando o desejarem, seja na turma, seja onde estiverem naquele momento. Também é uma mais-valia para o professor enviar textos para os alunos partilharem na aula logo naquele momento usando o correio electrónico. Os alunos podem consultar bases de dados e os sites Web de todos os géneros à distância.
- ❖ Utilizar as ferramentas multimídia do ensino: cada vez mais os CD-ROMs e os sites multimídia farão uma séria correspondência aos professores, se estes não quiserem ou não souberem utilizá-los para enriquecer o seu próprio ensino. Os saberes do professor consistem em utilizar os instrumentos multimídia já disponíveis e também consistem em desenvolver o domínio de abertura a uma curiosidade.

1.3.5. Competências pedagógicas

Em relação às competências pedagógicas diríamos que, para serem bem aplicadas no mercado do trabalho, é necessário que o professor desenvolva as competências pessoais que passam pela atitude de uma aprendizagem tendo “uma capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma”(Masetto, 2015, p.15). Assim, o professor para desempenhar o seu papel com competência necessita de uma formação pedagógica. A competência do professor constrói-se ao longo da sua formação. Se a formação for deficiente também a competência do professor será deficiente.

Para Tavares (1997), a competência pedagógica está associada com o “saber-fazer, escutar, comunicar os conhecimentos de diferentes áreas” (p.69) procurando adaptar-se a diferentes realidades e receptores: os formandos, alunos, etc. Neste tipo de competência os profissionais devem procurar dominar os conceitos das áreas (especialidades) e devem dominar a “competência científica, processos didáticos e as tecnologias educativas da comunicação” (p. 69).

O desenvolvimento de competência do professor passa pelos seguintes aspectos segundo Mesquita (2013), “agir com pertinência; mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro do contexto profissional; integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos; aprender e aprender a aprender; comprometer-se ou empenhar-se” (p.39). Assim, segundo Perrenoud (2000) dizemos que o professor desempenha o seu papel no âmbito pedagógico quando possui as seguintes habilidades: organizar e dirigir situações de aprendizagem; que segundo o autor, nesta competência específica, que associamos a competência pedagógica distinguimos cinco competências que o professor deve:

- ❖ Conhecer para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a tradução em objectivos de aprendizagem: o professor procura durante a sua preparação da aula relacionar os conteúdos a serem ensinados com os objectivos e dominar para os transmitir aos alunos. Também explora os acontecimentos que os alunos trazem a sala de aula e interesses dos alunos de modo a favorecer a transferência dos alunos.
- ❖ Trabalhar a partir das representações dos alunos: o professor tendo uma boa pedagogia não ignora o que os alunos pensam e sabem; o professor trabalha a partir daquilo que os alunos sabem do conhecimento comum para melhor participarem na aula e aprenderem.

- ❖ Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem: aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar o seu sistema de compreensão de mundo. A didáctica das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los. O professor interessa-se pelos erros, aceitando e corrigindo-os como etapas estimáveis do esforço de compreender e para isso é necessário ter conhecimentos em didáctica e em psicologia cognitiva.
- ❖ Construir e planejar dispositivos e sequências didácticas. Uma situação de aprendizagem insere-se num dispositivo que a torna possível numa sequência didáctica na qual cada situação é uma etapa em progressão. O papel do professor nessa competência consiste na busca de um repertório de dispositivos e de sequências de aprendizagem na sua identificação do que os professores mobilizam e ensinam.
- ❖ Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento: o mais importante permanece implícito, porque uma sequência didáctica só se desenvolve se os alunos aceitarem e tiverem realmente vontade de saber. O papel do professor aqui é mobilizar, motivar e encorajar os alunos.

Uma outra habilidade é administrar a progressão das aprendizagens. Nesta competência específica que atribuímos como competência pedagógica, Perrenoud (2000) organiza em cinco competências mais específicas que são:

A primeira é conceber e administrar situações - Problemas ajustados ao nível e às possibilidades dos alunos. O professor deve descobrir situações de problemas que dificultam a turma e procurar usar instrumentos com vista à resolução. O professor deve ter uma capacidade de criar um clima de debate científico na turma e daí os problemas que a turma enfrenta poderão ser resolvidas de forma conjunta sem a presença do professor.

A segunda é adquirir uma visão longitudinal dos objectivos do ensino. Neste domínio de competência é fundamental o trabalho em equipa entre os colegas que ensinam todos os níveis e o grande desafio aqui é o domínio da totalidade da formação de um ciclo de aprendizagem e, se possível, da escolaridade básica de modo a contribuir para a construção das competências previstas ao final da formação.

A terceira é estabelecer traços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem. As actividades de formação são escolhidas em função da teoria científica

peçoal ou partilhada e o professor deve saber escolher e modular as actividades de aprendizagem. Para isso supõe-se que o professor tenha um bom conhecimento dos mecanismos gerais do desenvolvimento e de uma aprendizagem e um bom domínio das didácticas das disciplinas sempre em colaboração com os colegas.

A quarta é observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. O professor preocupa-se na observação dos alunos no trabalho de modo a conhecer as suas competências. Um professor formado contribui, para que o aluno aprenda melhor e tenha a melhor compreensão do seu trabalho.

A quinta é fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. Um aluno é capaz de alcançar os objectivos mínimos, só que o desafio do professor é supervisionar de várias formas o trabalho do aluno e o percurso individual do mesmo.

Para além dessas competências que acabamos de referir segundo Perrenoud (2000), encontramos um outro aspecto pertinente que atribuímos como competência pedagógica. No entanto, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação é também uma competência que atribuímos como competência pedagógica que segundo Perrenoud (2000) dividiu-se em quatro competências mais específicas que são:

A primeira competência ligada ao aspecto de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação na perspectiva de Perrenoud (2000), é administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. O sistema escolar organiza as turmas em torno da mesma idade devido a disparidade dos seus diferentes níveis de desenvolvimento. O importante aqui para o professor é criar dispositivos múltiplos que consistem no uso de planos semanais, utilizar softwares interactivos, organizar o espaço de aulas em oficinas entre os quais os alunos circulam.

A segunda competência ligada ao aspecto de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação segundo Perrenoud (2000), é abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. Os professores estando nas quatro paredes da sala de aula e durante oito ou nove meses do ano lectivo, são poucos os professores capazes de fazer milagres. Por isso, convidam-se os professores a juntarem-se às forças a nível local, de modo a organizarem a aprendizagem em ciclos de actividades a conceberem espaços de formação (tempo, recursos, força, imaginação) proporcionando a aprendizagem dos alunos.

A terceira competência ligada ao aspecto de conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, de acordo com Perrenoud (2000), é fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades. Do ponto de vista das competências nesse domínio, os professores deverão saber observar uma criança em situação com ou sem instrumento; acompanhar e dominar um procedimento clínico que consiste em observar, agir corrigir, etc; saber construir situações didáticas a partir do aluno; praticar uma abordagem sistêmica que consiste em ter experiência da comunicação, do conflito, do paradoxo, da rejeição, do implícito; ter domínio dos aspectos afectivos e relacionais; saber levar em conta a diferença e o ritmo do aluno e ter boas bases de psicologia social do desenvolvimento e da aprendizagem.

E a quarta competência ligada ao aspecto de conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação na perspectiva de Perrenoud (2000), é desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. Os alunos podem formar-se mutuamente sem que um deles desempenhe o papel de professor, basta envolvê-los numa tarefa cooperativa. O desafio do professor é fazer com que os alunos tenham tarefas que imponham uma verdadeira cooperação.

No livro de Perrenoud (2000), encontramos reflexões bastantes ricas no âmbito das competências, sobretudo competências pedagógicas. Assim, vamos reflectir sobre uma outra competência desenvolvida pelo autor que associámos como uma competência pedagógica é a de envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. A competência para envolver os alunos em sua aprendizagem que atribuímos como competência pedagógica segundo Perrenoud (2000) divide-se em quatro competências específicas que são:

A primeira competência específica é de suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. O desejo de saber e de decisão de aprender exige tempo, esforços e emoções, por isso o professor tem um forte desafio para criar estratégias que intensifiquem no aluno o desejo de aprender.

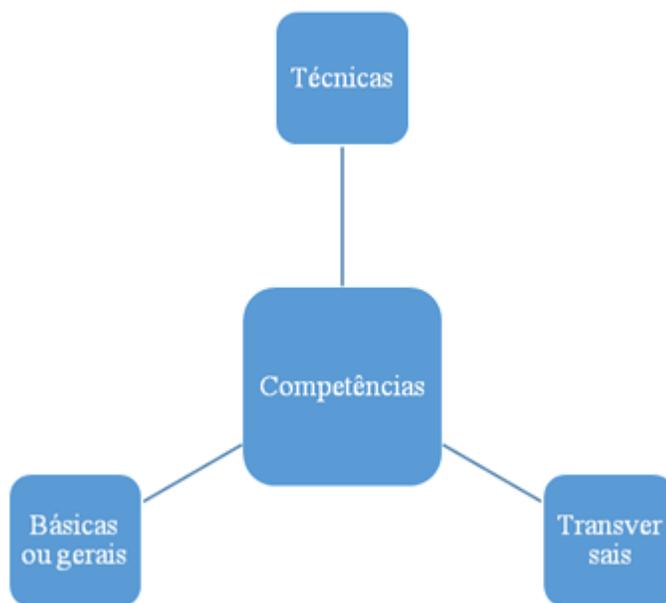
A segunda competência específica é de instruir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. O conselho de classe é um espaço onde é possível gerir abertamente a distância

entre o programa e o sentido que os alunos dão ao seu trabalho; os poderes grupo/turma são consideráveis e podem desempenhar um papel fundamental de mediação: a relação com o saber pode ser definida na turma com uma verdadeira negociação do contrato didático o que supõe da parte professor a vontade e capacidade de escutar os alunos e ajudá-los a formular o seu pensamento.

A terceira competência específica é de oferecer actividades opcionais de formação, *à la cart*. Qualquer um é capaz de propor actividades equivalentes em certos momentos, o tema de um texto ou desenho, a escolha de uma poesia ou da canção. Em geral os professores subestimam a importância dessas escolhas pelos alunos, e só aceitam as propostas se pelos próprios professores dominarem todas as suas implicações em termos de didáctica.

E, finalmente, a quarta competência específica é a de favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno. A emergência de um projecto pessoal do aluno. Aos alunos que têm um projecto pessoal, a escola quase não lhes oferece encorajamentos, salvo se o seu projecto coincidir com o programa. A primeira faceta dessa competência consiste, pois em identificar os projectos pessoais dos alunos sobre todas as suas formas, valorizá-los e reforçá-los.

Para além destes tipos de competências enunciadas acima e citando o Perrenoud (2000) existem outros estudos feitos e publicados em artigos, revistas que classificam as competências em:



Esquema 2 - classificação das competências

As competências técnicas segundo Barbosa et al., (2016) “estão relacionadas com determinados processos produtivos de um determinado sector produtivo. As competências transversais e as competências técnicas são comuns a vários *standards* de competências” (p.118), e as competências básicas ou gerais são as que “constituem um suporte e apoio para um desempenho eficaz do emprego” (p.119) e também para a própria educação em geral ajudando assim a desenvolver a pessoa para a vida futura com sucesso. Do ponto de vista destes autores a competência é algo amplo que consiste em unir os conhecimentos, atitudes e habilidades que poderíamos designar por coordenação.

Para Laita (2015), “as competências gerais garantem a comparabilidade e compreensão dos graus académicos dos diferentes países, permitindo assim uma maior mobilidade dos graduados e profissionais” (p.62). Do ponto de vista deste autor, as competências gerais podem ser subdivididas em: competências instrumentais, interpessoais e sistémicas.

As instrumentais são aquelas que abarcam a “habilidade cognitiva, capacidade de compreender e manipular ideias e pensamentos, capacidades para gerir o tempo e desenvolver estratégias de aprendizagem, tomar decisões e resolver problemas.

As competências interpessoais “facilitam o processo de interação social e cooperação, incluem capacidades de expressar sentimentos próprios, capacidades de crítica, capacidades de trabalhar em equipa e compromisso social e ético” (Laita, 2015, p.63).

E, por último as competências sistémicas são definidas como sendo “uma capacidade e habilidades de compreender e lidar com a totalidade dos sistemas”. Estas pressupõem uma “combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimentos que possibilitam ao indivíduo conhecer as partes de um todo e compreender como elas se organizam e se relacionam”(Laita, 2015, p. 63).

1.3.6. Algumas dimensões de competências na formação e desenvolvimento profissional do professor

Cabe-nos também reflectir sobre algumas dimensões que poderão ajudar o professor a adquirir competências ao longo da formação. As dimensões são: “dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Mesquita, 2013, p.73).

Estas quatro dimensões são as que devem ser consideradas ao longo da formação inicial de professores e será uma bagagem fundamental para a aquisição de competências. O professor deve segundo a autora acima referenciada “ adquirir competências que se reportem aos deveres e dilemas éticos da profissão; que lhe permita fomentar aprendizagens curriculares; actuação profissional perante espaços educativos contextualizados e perspectivar o ensino como factor de mudança e inovação destacando-se uma aquisição de competências de reflexão de investigação” (Mesquita, 2013, p.73-74).

Neste sentido, se o professor agarrar estas dimensões e as considerar como ferramentas úteis, poderão contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Partindo das ideias da autora Mesquita (2013) e na esteira de Perrenoud (2000) que nos deixa uma lista de dez domínios de competências, no âmbito da formação inicial de professores, com o intuito de servir de conduta do professor ao longo do seu desenvolvimento profissional teremos as seguintes competências de referência:

Tabela2 - Os tipos de competências segundo Perrenoud

Competências de referências	Alguns exemplos de competências mais específicas a trabalhar em formação contínua
<p>✓ Organizar e dirigir situações de aprendizagem</p>	<p>Conhecer para determinada disciplina os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem;</p> <p>Trabalhar a partir das representações dos alunos;</p> <p>Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem;</p> <p>Construir ou planejar dispositivos e sequências didáticas;</p> <p>Envolver alunos em actividades de pesquisa em projectos de conhecimento.</p>
<p>✓ Administrar a progressão das aprendizagens</p>	<p>Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.</p> <p>Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos do ensino.</p> <p>Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem.</p> <p>Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa.</p> <p>Fazer balanços periódicos de competências as tomar decisões de progressão.</p>
<p>✓ Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</p>	<p>Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</p> <p>Abriir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.</p> <p>Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</p> <p>Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</p>
<p>✓ Envolver alunos na sua aprendizagem e em seu trabalho</p>	<p>Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de</p>

	<p>autoavaliação.</p> <p>Instruir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</p> <p>Oferecer actividades operacionais de formação, à la carte</p> <p>Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.</p>
✓ Trabalhar em equipa	<p>Elaborar um projecto em equipa, representações comuns.</p> <p>Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</p> <p>Formar e renovar uma equipa pedagógica.</p> <p>Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</p> <p>Administrar crises ou conflitos interpessoais.</p>
✓ Participar da administração da escola	<p>Elaborar, negociar um projecto de instituição.</p> <p>Administrar os recursos da escola.</p> <p>Coordenar, dirigir uma escola em todos os seus parceiros.</p> <p>Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</p>
✓ Informar e envolver os pais	<p>Dirigir reuniões de informação e de debates.</p> <p>Fazer entrevistas.</p> <p>Envolver os pais na construção dos saberes.</p>
✓ Utilizar novas tecnologias	<p>Utilizar editores de texto.</p> <p>Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos de ensino.</p> <p>Comunicar-se à distância por meio da telemática.</p> <p>Utilizar as ferramentas multimédia no ensino.</p>
✓ Enfrentar os deveres e os problemas éticos da profissão	<p>Prevenir violência na escola e fora dela.</p> <p>Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</p> <p>Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, as sanções e à apreciação da conduta.</p> <p>Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.</p>

	Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentido de justiça.
✓ Administrar sua própria formação contínua	Saber explicar as próprias práticas. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projecto de formação comum com colegas. Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou de sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Perrenoud, 2000, pp.20-21 (adaptado); e retirado em Mesquita (2013, p.76)

A partir do quadro ilustrado que traça os dez tipos de competências de referências podemos notar que existem aspectos que ajudam a apreender e “a compreender a importância da formação na construção de competências profissionais para a docência” (Mesquita, 2013, p.77).

1.4. Competências específicas de Professores da Língua Portuguesa

Para além das competências discutidas anteriormente para os professores no século XXI, existem competências específicas para o professor da Língua Portuguesa. E neste ponto discutiremos as competências de professores da língua portuguesa.

Os professores da Língua Portuguesa distinguem-se dos professores das outras áreas disciplinares “no processo de ensino-aprendizagem” e no âmbito da sua formação possuem as seguintes competências: “produz e reproduz a sua saber falante; produz e reproduz a sua habilidade de observar, de descrever e de interpretar” (Leal, 2009, p. 1304). Segundo este autor, o professor de português no âmbito da sua formação é especializado em cinco campos: no campo da linguística; no campo pragmático; no campo da semântica; no campo da psicolinguística e no campo da sociolinguística.

Neste primeiro campo da linguística, o professor após a sua formação deve ter o conhecimento fonológico, lexical e morfossintático para exercer a sua função em contexto de sala de aula com o devido empenho e paciência.

O segundo campo que também é tão importante no âmbito da formação específica do professor da língua portuguesa é o campo da pragmática, que o professor após a sua

formação deve adquirir conhecimentos relativos a situação de comunicação e objectivos comunicacionais.

Para o campo da semântica que é o terceiro aspecto na formação específica do professor da língua portuguesa, o professor após a conclusão da sua formação nesse campo deve saber criar estratégias de construção de sentido dos discursos orais e escritos para os seus alunos.

O quarto campo, que é o campo da psicolinguística, o professor após a conclusão da sua formação específica adquire o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

E por último temos o campo da sociolinguística, que o professor após a sua formação específica tem conhecimento de factores culturais que condicionam a produção das mensagens orais e escritas na nossa sociedade, de modo a criar estratégias em contexto da sua profissão consiga transmitir a sociedade.

O professor de língua portuguesa na sua actividade profissional é capaz também de proporcionar actividades aos alunos de modo a que estes através do ensino - aprendizagem aprendam a ser cidadãos críticos.

Moreira (2011) enumera um conjunto de competências que os professores de português comprimem no âmbito da sua profissão tendo em conta que passaram por esta formação:

A primeira competência é de conhecer e dominar a língua. Segundo Moreira (2011): “os professores são bons utilizadores do português padrão, as línguas que ensinam, dominá-las quer na forma oral como escrita; saber e conhecer a gramática” (p.31).

A segunda competência é estimular as competências comunicativas: nesta competência “o professor promove o desenvolvimento de subcompetências diversificadas relacionadas com a produção e compressão da linguagem verbal, nos planos da oralidade e da escrita” (p.32). O professor de português cria nas suas aulas um espaço para que o aluno possa expressar a sua ideia de acordo com a aula dada.

A terceira competência segundo Morreira (2011) é praticar metodologias activas e diversificadas, que significa que o professor diversifica as estratégias e os métodos para poder responder de forma positiva os interesses e motivações dos seus alunos.

A quarta competência do professor de português é regular o processo de ensino e aprendizagem, que de acordo com Moreira (2011) o “professor de português tende a estar consciente de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências finas” (p.32). Assim sendo, o professor cria mecanismos em contexto de sala de aula de modo a proporcionar diversos tipos de aprendizagens nos alunos de forma que eles abram horizontes.

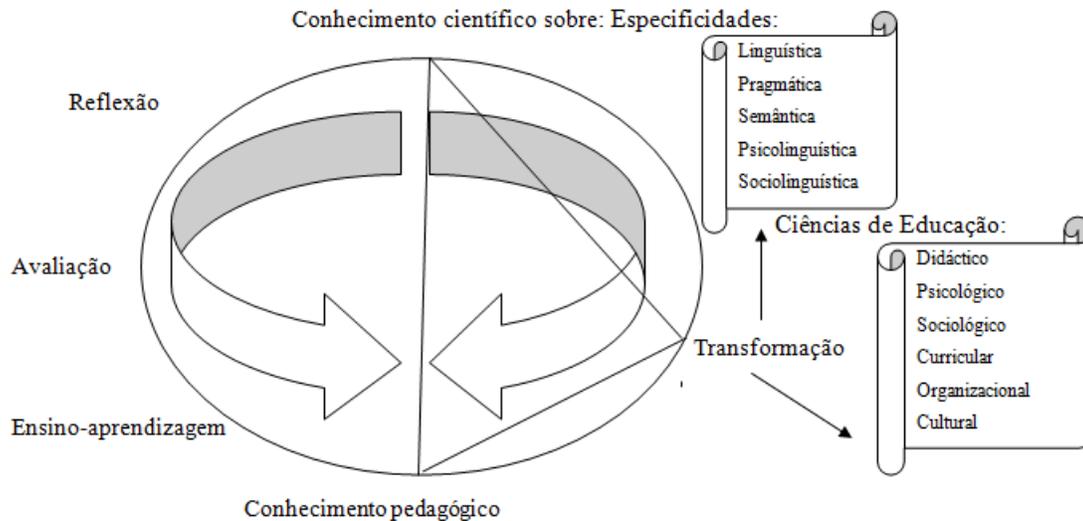
A quinta competência é gerir diversidades e diferenças; nesta competência “o professor de português sabe gerir a multiplicidade de discursos que coabitam no interior da sala de aula” (p.33). No contexto da sala de aula existem alunos diferentes na forma de pensar, estar, de falar, de aprender; e isto exige ao professor uma certa atenção a estes tipos de diversidades e diferenças.

A sexta competência é envolver-se em dinâmicas de grupo: nesta competência para Moreira (2011), os professores de português “têm que formar equipa com os colegas de trabalho a nível de tomada de decisões e do planeamento do seu trabalho. Também procuraram ter a preparação conjunta de aulas, a participação em projectos e outras actividades de modo a enriquecerem as suas práticas” (p.33).

E por último a sétima competência é promover a mudança. Nesta competência o professor de português ajuda e prepara os alunos de modo a serem cidadãos críticos e “culturalmente evoluídos e também preocupar-se com a sua própria actualização” (Moreira, 2011, p.33), para progredir na sua carreira profissional e ajudar os seus próprios alunos a serem promotores de mudança na sociedade.

Para Leal (2009), “a formação de professores de português é tão alargada e completa quanto a dos professores de outras áreas académicas, assumindo simultaneamente de forma consciente e intencional a especificidade da área sob pena de se revelar inadequada na prossecução dos objectivos que o ensino do Português se propõe” (p. 1312).

Assim, apresentamos um pequeno esquema adaptando aquilo que é o modelo de raciocínio da acção pedagógica do professor de português segundo Tavares (1997, p.65):



Esquema 3 - adaptado por Tavares (1997)

No entanto,

a centralidade curricular da área, a sua natureza transversal, a complexidade do seu objecto, a multiplicidade de objectivos formativos que tem assumido, a sua proximidade com factores de ordem social, económica, política, tecnológica e científica, e as suas implicações no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, fazem com que os professores de Português sejam capazes de reflectir sobre a essência e especificidade da área e sobre as suas práticas, no diálogo e nos valores sociais (Leal, 2009, p.1308).

Temos vindo a reflectir nesta parte sobre as competências específicas do professor da Língua Portuguesa. Cortelazzi (2009) nos seus escritos, trata o assunto sobre os perfis e habilidades do professor da Língua Portuguesa. Desse ponto de vista do autor, o professor de Língua Portuguesa apresenta os seguintes perfis: conhecer, compreender e problematizar o fenómeno linguístico e o literário nas dimensões discursivas, semântica, gramatical e pragmática; construir um olhar dialéctico no espaço didáctico, entre o que é intrinsecamente linguístico as instâncias subjectivas e sociais; reconhecer as múltiplas possibilidades de construção de sentidos em situações de produção e recepção textuais; construir intertextualidades, analisando tema, estrutura composicional e estilo de objectos culturais em diferentes linguagens, tais como: literatura, pintura, escultura, fotografia e textos do universo digital; reconhecer os pressupostos teóricos da disciplina dos processos de ensino aprendizagem; reflectir sobre a prática docente articulando dialogicamente os sujeitos envolvidos, os materiais pedagógicos, as metodologias adequadas e os

procedimentos de avaliação; saber criar situações didáticas que favorecem a autonomia, a liberdade e a sensibilidade do aluno; desenvolver uma actuação profissional pautada pela ética e pela responsabilidade das interacções sociais.

Para além dos perfis que acima referimos, achámos por bem transcrever aquilo que é habilidades do professor de Língua Portuguesa. Um professor para a leccionação da disciplina apesar de ter o curso de formação é pertinente que tenha habilidade para o exercício da sua profissão de modo a ter o sucesso na sua carreira profissional e os seus alunos aprendam da melhor forma. Assim vejamos os pontos abaixo que ilustram as habilidades do professor de Português de acordo com Cortelazzi (2009):

- ❖ Estabelecer relações entre diferentes teorias sobre a linguagem, reconhecendo a pluralidade da natureza, da génese e da função de formas de expressão verbais e não-verbais;
- ❖ Reconhecer a língua como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social, com base na análise de sua constituição e representação simbólica;
- ❖ Justificar a presença de variedades linguísticas em registos de fala e de escrita nos seguintes domínios: sistema pronominal, sistema de tempos verbais e emprego dos tempos verbais;
- ❖ Analisar as implicações discursivas de correntes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido por meio de recursos expressivos: utilização de recursos sintácticos e morfológicos que permitam alterar o sentido da sentença para expressar diferentes pontos de vista;
- ❖ Identificar e justificar o uso de recursos linguísticos expressivos em textos, relacionando-os às intenções do enunciador;
- ❖ Analisar, comparar e justificar os diferentes discursos em língua falada e em língua escrita, observando a sua estrutura e a sua organização;
- ❖ Articular informações linguísticas, literárias e culturais, estabelecendo relações entre linguagem e cultura, comparando situações de uso da língua em diferentes contextos históricos, sociais e espaciais;

- ❖ Relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do momento presente;
- ❖ Identificar as características de textos em linguagens verbais e não verbais, analisando e comparando suas especificidades na transposição de uma para outra;
- ❖ Analisar criticamente propostas curriculares de Língua e Literatura para Educação Básica, identificando os pressupostos teóricos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- ❖ Identificar a aplicação adequada de diferentes experiências didáticas para solucionar problemas de ensino-aprendizagem de produção de textos escrito na escola, justificando os elementos relevantes e as estratégias utilizadas;
- ❖ Identificar e justificar o uso adequado de diferentes teorias e métodos de leitura, em análise de casos para resolver problemas relacionados ao ensino - aprendizagem de leitura na escola;
- ❖ Identificar e justificar o uso de materiais didáticos em diferentes experiências de ensino - aprendizagem de língua e literatura, reconhecendo os elementos relevantes e as estratégias adequadas;
- ❖ Identificar e justificar estratégia de ensino, em análise de casos, que favoreçam o processo criativo e a autonomia do aluno.

CAPÍTULO II

Formação, modelos de formação e Desenvolvimento de Competências do professor do Ensino Básico

2.1. Um olhar sobre a Formação no geral

A noção da formação pode ser vista numa vertente de experiência de vida, de reflexão, de capacidade de contar a sua realidade. A pessoa ao longo da sua formação encontra espaços para reproduzir o seu saber. O sentido produzido no acto de formação deve tornar-se manifesto, atribuindo a experiência de formação na sua vida pessoal, interpessoal, profissional, científica e pedagógica. Hoje em dia a formação é associada, ou seja, temos a ideia de coexistência de tipos de formação. Neste âmbito, interessa-nos abordar os tipos de formação do ramo profissional: a formação profissional específica a que podemos chamar também de formação inicial e formação profissional contínua. A primeira é a preferida pelos estudantes que decidem iniciar a sua vida; a segunda é mais procurada pelos professores ou profissionais em exercício que supostamente queiram adquirir novas competências, actualização das suas, aumentar as suas possibilidades de sucesso na carreira.

Reflectir sobre os diferentes tipos de formação leva-nos também a desenvolver ideais e a procurar compreender os aspectos essenciais que dum forma directa influencia o percurso formativo do professor. Estes aspectos são: “conhecimento científico, conhecimento pedagógico, processos de aprendizagens inter e transdisciplinares, percurso de formação, construção, produção de saberes” (Tavares, 1997, p.61). Segundo o mesmo autor, da pessoa em formação dentro das suas capacidades, o que se espera é que “atinga competências de modo a exercer uma profissão”, e dentro “das concepções de formação e competências que se espera que um bom profissional adquira, que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico” (p.66).

Neste sentido, a formação terá de ser concebida, não só, numa lógica de previsão, de programação de planos de formação previamente organizados com base na identificação de lacunas ou necessidade de formação mas também numa lógica de construção, ou seja, “as competências a desenvolver, em qualquer sistema de formação, ligam-se naturalmente com diferentes concepções de formação e tem a ver com os objectivos profissionais a atingir” (Tavares, 1997, p.67).

Há vários anos tem-se vindo a reflectir em seminários, em congressos, em grandes e pequenos eventos sobre os professores e em concreto os professores do ensino básico. Para

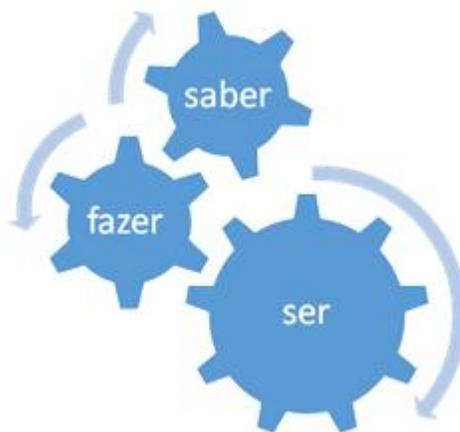
estes professores, qual seria a formação necessária para desempenharem o seu papel com perfeição?

Nestes debates têm surgido várias ideias e recomendações sobre a necessidade de formar os professores para o ensino básico. Vejamos uma das experiências apresentadas num seminário - atelier promovido em Luanda pela Unesco em 1995, “que participaram dos diferentes quadros do sector da educação” (Peterson, 2003, p.17). Dessas experiências apresentadas num seminário - atelier promovido em Luanda pelo Unesco surgiram um elenco de ideias, onde se apresentava o perfil do professor do ensino básico para qualquer realidade, porque o professor é universal e não deixa de ser útil para qualquer leitor, e em concreto professor do ensino básico.

2.2. Perfil do professor do ensino básico

Antes de mais, diríamos que perfil segundo Peterson (2003) “é uma representação que traduz os resultados obtidos nas diversas provas” (p.31). E ainda este mesmo autor distingue o perfil de entrada e de saída. O perfil de entrada “é um conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem”, e de saída “é um conjunto de capacidades ou comportamentos esperados no fim de uma aprendizagem” (p.31).

Para Peterson (2003), o perfil de um professor para além de observar os elementos básicos como “sexo, idade, habilitações literárias e a formação pedagógica adquirida” (p.31), também é lógico que o professor no final da sua formação adquira três elementos fundamentais:



Esquema 4 - elementos fundamentais do perfil de um professor

Além destes três elementos fundamentais acima referidos, podemos também destacar algumas qualidades que fazem parte do perfil do professor:

Capacidade de conhecimento e atitude: o professor deve ter “conhecimentos fundamentais no domínio da disciplina que lecciona” (p.39); estar atento, conhecer e perceber os problemas sociais, económicos e políticos no contexto onde se encontra (país); para além destes aspectos referidos no âmbito pedagógico procurará ter em conta os problemas concretos e enquadrá-los na realidade.

Capacidade profissional: o professor deve dominar os conteúdos programáticos da disciplina; ter dinâmicas que permitam que alunos aprendam de modo a promover o sucesso escolar; trabalho em equipa.

Capacidade de gestão de ensino: “articular os conteúdos com os objectivos, estratégias e avaliação, compartilhando os recursos financeiros” (p.40).

Capacidade e atitude social: contextualizar os programas e procurar associá-los com dados socioculturais e enquadrá-los na aprendizagem dos alunos.

Para Peterson (2003), estas qualidades do professor “exprimem aspectos de ordem humana, intelectual e profissional”, podem e devem ser alcançadas, edificadas no decurso formativo (p.40). É de referir que durante o processo formativo a formação deve ser dada de acordo com as necessidades, circunstâncias e realidades de cada país.

O perfil do professor em formação está em estreita ligação com, o estilo da educação (significa que o sistema educativo tolera, como por exemplo: a co-educação, a integração, o espírito crítico e o respeito pelas diferenças); o estilo do processo de ensino-aprendizagem (significa aquilo que é dominante num sistema, como por exemplo, a relação entre a teoria - prática; escola - vida; escola - trabalho); o modo de gestão (pode ser democrático, centralizado e autoritário); e a preparação obtida ao longo da formação. Assim, “ o comportamento e atitude do professor resultam dos factores acima referenciados” (Paterson, 2003, p.32).

Assim, para melhor compreendermos o processo de formação de professores do ensino básico, vamos apresentar a estrutura da formação do ensino básico de alguns países Angola e Portugal.

2.3. Formação de professores do ensino básico em Angola

Para Angola, a estrutura actual de formação de professor do ensino básico segundo Paterson (2003):

Tabela 3 - Estrutura actual da formação de professores

Estrutura	Duração	Entrada (classe)	Saída (Classe)	Componente pedagógica	Professor
Curso básico de formação docente	2 anos	6 ^a	8 ^a	Pouco estruturada e não funcional	I nível
Centro provincial de superação	1 ou 2 anos	4 ^a ou 6 ^a	8 ^a	Pouco estruturada e não funcional	I nível
Centro de formação local	3 meses	8 ^a ou 6 ^a	8 ^a ou 6 ^a	Pouco estruturada	I nível
Escola de professores do futuro	2 anos e 6 meses	10 ^a	12 ^a	Estruturada	Primário
Magistério primário	2 anos	10 ^a	12 ^a	Não estruturada	Primário
Instituto médio normal	4 anos	8 ^a	12 ^a	Pouco estruturada	Ensino básico
Instituto superior Ciências da Educação	4 anos	12 ^a	Licenciatura	Pouco estruturada	Ensino médio

Fonte: Paterson (2003, p.43)

Paterson (2003) no seu estudo salienta que “o ensino básico tinha oito anos, sendo o primeiro nível quatro anos e segundo e terceiro níveis dois anos a cada um” (p.45).

2.3.1. Planos curriculares e programas

Em Angola, segundo a pesquisa feita no âmbito da educação os “programas traduzidos não eram concretos” (Paterson, 2003,p.57). Após a independência o governo angolano orientou uma reforma profunda do sistema educativo, onde tinha quatro aspectos

essenciais: elaboração do novo conteúdo programático; preparação dos novos professores; aquisição de diversos meios de ensino e uma nova administração e gestão.

É de salientar que “os planos de estudos e os programas são considerados como documentos normativos especiais de cumprimento obrigatório” (p.58), assim sendo e de acordo com Paterson (2003), os professores não são autorizados a modificar os programas de modo a adequar ao contexto, mesmo que eles tenham dificuldades em ministrar a matéria.

2.4. A formação de professores de ensino básico em Portugal

Temos vindo a constatar diversos discursos, pesquisas, investigações no âmbito da educação e “reforçado a ideia de que a formação inicial de professores tem de se afastar de modelos tradicionais que atribuem à escola e a educação escolar a mera função de reproduzir conhecimento existente” (Leite & Fernandes, 2013, p.55).

As autoras Leite e Fernandes (2013), apontam que a formação inicial de professores não deve apenas ficar apegada aos conteúdos das disciplinas, mas sim, deve ser uma formação de modo a que o formando aprenda e saiba transmitir esses conteúdos para a vida prática.

De acordo com Leite e Fernandes (2013), em Portugal, até 1970, a formação específica para o exercício da docência, existia apenas para escolas de formação de professores para o ensino primário, actualmente chamado 1º ciclo do ensino básico. Estas formações eram feitas em escolas de magistério primário, onde os formandos, neste caso os professores em formação procuravam vivenciar a sua formação com a vida, ou seja conciliar “o conhecimento teórico com a prática” (p.59).

Frisar que foi no final da década 70 que começaram a surgir universidades a se responsabilizarem pela formação inicial de professores. Foi praticamente em 1980 que surgiram as chamadas “universidades novas e escolas Superiores de educação que substituíram as escolas do Magistério Primário” (Formosinho, 2009 citado por Leite & Fernandes, p.59).

2.4.1. Um olhar sobre o plano e programas no séc. XIX

Na segunda metade do séc. XIX o plano curricular era dividido em duas partes: a primeira correspondia ao curso de dois anos que era chamada o curso do primeiro e do segundo grau com as seguintes disciplinas leccionadas:

Tabela 4 -Plano e programas de formação no séc. XIX

Disciplinas leccionadas (na segunda metade do séc. XIX)	
Curso do primeiro grau (2anos)	Curso do segundo grau
Leitura e recitação	Noções de história natural
Escrita	Noções de filosofia
Princípios elementares de gramática	Noções de teologia
Conhecimentos da língua portuguesa	Elementos de escrituração mercantil e agrícola
Redação	Funções oficiais do professor primário
Aritmética, com proporções e sua aplicação aos usos da vida	Francês
Sistema legal de pesos e medidas	Canto
Noções sumárias de geografia geral	
Geografia de Portugal e suas possessões	
Noções de história universal	
História pátria	
Doutrina crista	
Moral e história sagrada	
Desenho linear e suas aplicações na vida comum	
Pedagogia prática, legislação e administração do ensino	
Educação física e preceitos higiénicos	

Fonte: revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX colóquio da secção Portuguesa da AFIRSE 2012, p.97

2.5.Os Modelos de análise na prática de Formação de professores do Ensino Básico

Ao longo da história da formação dos professores têm surgido vários programas e modelos que reflectem diferentes formas e compreensões sobre o professor e o seu papel nas práticas profissionais. No entanto, diversos autores têm colocado a centralidade da reflexão na formação profissional da docência, como por exemplo: Demailly (1992); Marcel Lesne (1977); Zeichner (1993); Canário (1999).

Na esteira de Demailly (1992), “pensar em estratégias de formação e processos de socialização profissional de professores do ensino básico implica descodificar um certo número de conceitos” (p.142). Neste panorama, quando um professor do ensino básico

continua a sua formação, espera-se uma melhoria na qualidade do sistema do ensino, criação de iniciativas ou ter iniciativas de formação ligada à “ resolução de problemas reais, capacidade de resolução de problemas com a ajuda mútua de formandos e uma situação ligadas à situação de trabalho” (p.144).

Quando o professor em exercício procura formação ou está em formação na abordagem de Demailly (1992) “ trata-se de qualquer maneira, de uma aprendizagem em situação, mas com dissociação espaço-temporal dos momentos de acção e dos momentos de constituição de novas competências, acompanhada de uma actividade reflexiva e teórica sustentada por uma ajuda externa” (p.145).

Nos modelos de formação (forma universitária, forma escolar, modelo formativo contratual e forma interactiva - reflexiva) enunciados pela autora Demailly (1992) os formadores na sua prática de formação aplicam um e outro, o que se pode aplicar, ou seja, os docentes tutores nas suas sessões aplicam um e outro no domínio da formação de professores em exercício de modo que estes possam desenvolver as suas competências. O Plano Curricular dos cursos e o modo do funcionamento dos mesmos, no Centro do Ensino à Distância, aos quais os professores do ensino básico se candidatam, considerando a ideia de Demailly (1992) o Plano Curricular do curso de Português “apresenta formalmente o conjunto do seu desenvolvimento e as acções de formação sob o mesmo molde contratual” (p.145). Os professores tutores “têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa oficial” (p.145).

Neste sentido, os objectivos da formação nesta forma de transmissão de saberes não são da responsabilidade dos professores tutores, mas sim dos próprios professores em formação para o próprio desenvolvimento profissional e aquisição de competências. O quadro abaixo resume a perspectiva Demailly (1992) da seguinte forma:

Tabela 5- Demailly, indica quatro modelos no âmbito da formação:

Forma universitária	Forma escolar	Modelo formativo contratual	Forma interactiva reflexiva
<p>Valonização do carácter original do ensino ministrado</p> <p>Os formadores são os responsáveis pela definição dos objectivos da formação e os produtores directos da informação a divulgar</p>	<p>Os objectivos da formação não são da responsabilidade dos formadores, sendo exteriores aos elementos do grupo de formação</p>	<p>Os objectivos da formação resultam de um processo de negociação, entre diferentes parceiros, sobre o programa, as modalidades e os materiais da formação</p>	<p>A formação desenvolve-se em torno da resolução de problemas, envolvendo a cooperação entre os elementos do grupo</p>

Fonte: Demailly (1992, p.128); adaptado por Trindade e Santos, Luísa (2018)

A tabela 5 faz uma síntese dos quatro modelos de formação, no âmbito da formação de professores do ensino básico na perspectiva de Demailly (1992). Vamos de seguida apresentar a perspectiva de um outro autor, sobre os modelos de formação de professores do ensino básico.

Em contraponto, Lesne (1977), na sua obra faz uma reflexão sobre os três modelos do trabalho pedagógico: o modelo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo de orientação normativa (MPT1), o modelo de trabalho de tipo incitativo de orientação pessoal (MPT2) e o modelo de trabalho pedagógico de tipo apropriado e centrado na inserção social (MPT3) no âmbito da formação. Desafia-nos também a associar estes modelos de trabalho pedagógicos no âmbito da formação de professores em exercício como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da sua competência. Nesta perspectiva resume-se no seguinte quadro:

Tabela 6 - Lesne apresenta três modos de trabalho pedagógico

	MPT1	MPT2	MPT3
Objectivos da Formação	Contribuir para a formatação dos formandos, do ponto de vista dos saberes a apreender e das competências a desenvolver	Contribuir para a afirmação pessoal dos sujeitos em formação, do ponto de vista do desenvolvimento das suas competências pessoais	Contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, entendendo-os como agentes portadores de saberes e experiências
Estratégias de Formação	Transmissão de informações, normas, modos de pensar e de agir, destrezas e valores	Criar situações capazes de suscitar experiências e vivências que possam ser potenciadoras de desenvolvimento pessoal, acreditando-se no efeito multiplicador dessas situações	Valorizar as vivências e as experiências pessoais e sociais como fonte de reflexão e de aprendizagem

Fonte: Lesne, (2006, p. 40-98); adaptado por Trindade e Santos, Luísa (2018)

A tabela 6 apresenta a síntese daquilo que são os modelos de formação de professores do ensino básico, a luz de Lesne (1977). Considerando Lesne (1997), que fez a sua reflexão sobre os modelos de formação, também Zeichner (1993), indicou para a realidade norte-americana, quatro tradições de formação de professores (tradição académica, tradição de eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição da reconstrução social), indicando prioridades e significados de cada uma. Cada tradição apresenta uma concepção de escola e sociedade que emerge do contexto histórico, social e educacional. Os diversos programas de formação existentes reflectem com maior ou menor focalização, os elementos presentes em cada tradição. A análise das tradições permite a compreensão de diversos factores presentes em cada programa de formação na realidade moçambicana como em qualquer outro território. Estas quatro tradições da formação de professores apresentam - se como uma ferramenta útil para pensar o desenvolvimento profissional e aquisição de novas competências para os docentes nos dias de hoje. Assim resume - se no seguinte:

Tabela 7- Zeichner indicou para a realidade norte-americana, quatro tradições

Tradição acadêmica	Tradição Eficiência social	Tradição desenvolvimentista	Tradição de reconstrução social
A formação nesta tradição enfatiza a especialização dos professores em conteúdos específicos a leccionar...o conhecimento da matéria, ... e adota a transmissão de conhecimentos como estratégia privilegiada do ensino.	Desenvolve-se a crença de que é possível construir um conhecimento de base a partir do qual «se desenvolve o currículo de formação de professores»	Acentua o conhecimento das características desenvolvimentais dos alunos, como base para determinar o que se deve ensinar, quer aos alunos quer aos professores. Através da investigação, que observa e descreve os comportamentos das crianças nas várias etapas	Define a escolaridade e a formação de professores como elementos essenciais na construção de uma sociedade de mais justa e humana

Fonte: Zeichner(1993, pp.36 - 43)

As tradições apresentadas por Zeichner (1993), têm expressão em vários modelos e abordagens no sistema de educação. Os modelos transmissivos, por exemplo, constituem expressões das primeiras tradições apresentadas, a tradição acadêmica e a tradição de eficiência social. Nos modelos transmissivos, o papel do professor é de mero emitente da informação e dos conteúdos académicos contidos nos currículos, previamente prescritos a nível nacional, onde se prevê a aquisição dos conhecimentos numa perspectiva de um saber acumulado e numa lógica de repetição, memorização e reprodução (Leite, 2003).

A terceira tradição, a tradição desenvolvimentista; esta pode-se associar ou tem expressão nos “modelos interaccionistas, construtivistas” da educação (Leite, 2003, p.146). Segundo o aprendido nos anos anteriores na Unidade Curricular Psicologia de Aprendizagem I, na abordagem construtivista, o processo de aprendizagem assenta na observação e interacção em contextos sociais, aprendizagem vista como um processo de construção sendo capaz pelo conflito cognitivo de gerar novo conhecimento. Assim, pressupõe, este processo de aprendizagem, que o campo de intervenção se situe na ligação entre os educandos e o contexto.

Por isso, a relação pedagógica atribui ao orientador - professor o papel de mediador, na missão de estimular a participação, considerando os conhecimentos que sejam alcançáveis pelos aprendizes de forma a tornarem-se significativos (Leite, 2003). As implicações educativas resultantes desta perspectiva têm como base os modelos de

funcionamento cognitivo que traduzidos para o ambiente de ensino aprendizagem manifestam processos de funcionamento cognitivo por imitação, por exposição didática, pela capacidade de pensar e pelo reconhecimento da detenção de conhecimento (Vygotsky, 1962/1986, citado por Fosnot, 1996,p.37) levando em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo explorada por Vygotsky como forma de proporcionar o desenvolvimento cognitivo a partir da aprendizagem.

Em relação à quarta e última tradição é a tradição de reconstrução social. Esta tradição reconhece a centralidade de algumas das teorias construtivistas, interaccionistas e sócio - crítica da educação para o processo do ensino aprendizagem e salienta o carácter da escola como elemento do progresso e reconstrução sociais. Nesta tradição, a corrente sócio - crítica considera a educação como um acto social orientado essencialmente para o aluno. A escola é vista como uma instituição que deverá ter um papel activo na mudança positiva duma determinada sociedade. Os professores nesta corrente vão ter um papel mais activo. Vão também ter um papel mais relevante na organização e desenvolvimento curricular, uma vez que têm em conta os diferentes contextos em que se encontram os alunos. Há então uma grande importância na função dos professores mas também dos educandos, principalmente na reflexão dos valores e crenças existentes na sociedade. No entanto, para esta corrente sócio - crítica, é focado um currículo que assenta na pessoa, e que permite uma contribuição, uma ajuda na reconstrução da sociedade e do próprio sujeito e vai recorrer a conteúdos que facilitem e que promovam um desenvolvimento pessoal, e irá recorrer a processos que possibilitem aos alunos saberem lidar com questões sociais.

Em síntese, na opinião de Zeichner (1993), é necessário saber articular as diferentes orientações e modelos de formação dentro do ensino. Com efeito cada uma destas diferentes tradições da prática reflexiva no ensino e formação de professores não é suficiente por si só, elas articulam-se mutuamente.

No entanto, Canário (1999, p.126, citando as palavras de Ferry 1987), visa discutir as finalidades e os conteúdos da formação, abordando as dinâmicas dos processos formativos. Define três modelos de formação: um modelo de formação centrado nas aquisições, um modelo de formação centrado na iniciativa e um modelo de formação centrado na análise. Vejamos no seguinte quadro que ilustra o contributo de Ferry (1987) nas abordagens de modelos de formação:

Tabela 8- O contributo de Ferry na abordagem de modelos de formação. Indica 3 modelos

	Modelo centra do nas aquisições	Modelo centrado na iniciativa	Modelo centrado na análise
Racionalidade formativa	Os conteúdos da formação e os seus objectivos são pré - determinados Os formadores limitam-se a utilizar uma didáctica racional de tipo normativo Valorizam-se os resultados observáveis e mensuráveis A função da formação é promover a aplicação de saberes e destrezas	A principal finalidade não é proporcionar a apropriação de saberes A finalidade é proporcionar vivências e experiências pessoais gratificantes a os formandos A função da formação constrói-se em função de uma relação de transferência	A principal finalidade da formação é potenciar a capacidade de análise e de acção dos formandos Estabelece-se uma relação estreita com os contextos de vida e os contextos de trabalho

Fonte: Canário (1999, p.126).

A tabela 8, ilustra o resumo dos modelos de formação no âmbito da formação de professores do ensino básico, segundo Ferry (1987). Portanto, continuamos a reflectir sobre os modelos de formação.

No entanto, Canário (1999, p.127), citando as palavras de Monteil (s/d) constrói a sua abordagem a partir de uma perspectiva do processo cognitivo. O autor estabelece a relação entre informação, conhecimento e saber. Segundo este autor, a informação é entendida como uma realidade exterior do sujeito, podendo ser objecto de duplicação e armazenagem. O conhecimento resulta das vivências quotidianas dos sujeitos. É portanto rigorosamente pessoal e intransmissível. E o saber resulta de um processo intencional de construção pessoal, a partir de um processo de objectivação do conhecimento tornando-se acessível aos outros na qualidade de informação. Para além dos três elementos enunciados (informação, conhecimento e saber). Assim, Canário (1999) citando Monteil (s/d) define três sistemas de informação: o sistema finalizado pré - programado; o sistema finalizado divergente e o sistema finalizado contratual, onde resumimos no seguinte quadro:

Tabela 9-Monteil, constrói a sua abordagem a partir de uma perspectiva do processo cognitivo

	Sistema pré-programado	Sistema Divergente	Sistema contratual
Elemento dominante	A informação	O conhecimento	O Saber
Propriedades	Subalternização da experiência e dos saberes dos formandos. É a transmissão da informação que constitui o elemento central do processo de formação. O objectivo é alcançar resultados delimitados e pré-definidos	A diversidade das experiências, das vivências e das representações dos formandos são o elemento nuclear do processo de formação. É a partilha entre os elementos do grupo que constitui o núcleo central do processo de formação	É a interacção entre sujeitos, mediada pela interacção com a informação que permite a firmar os espaços de formação como espaços de construção de saber. A pesquisa e as interacções cooperadas são os elementos nucleares do processo de formação.

Fonte: Canário (1999, p.127).

Sendo assim, a escola neste caso as universidades assumem a formação de professores em exercício promovendo a tomada de consciência com poder de reconstruir a sociedade, compreenderem os problemas sociais, económicos e políticos, e assim, promoverem a formação dos cidadãos críticos e empenhados na procura de soluções para os problemas sociais, tal como diz Perrenoud (2000).

Já a obra dos autores Tardif et al. (2000) “descrevem, examinam e fazem uma comparação da reforma da formação de professores há vários anos atrás, isto é, década oitenta por exemplo em diversos países: Inglaterra, Brasil, Canadá, Quebeque, Estados Unidos, França e Suíça francófona na perspectiva da profissionalização do ensino e dos seus envolvimentos “ (Tardif et al., 2000, p.5). Os autores Tardif et al. (2000) trouxeram para reflexão três elementos fundamentais que são: a pertinência da escolha dos países seleccionados; as semelhanças e diferenças nos modelos de formação e a tentativa de realizar avanços teóricos e práticos acerca de objecto de estudo.

A pertinência da escolha destes países acima mencionados para o estudo, segundo os autores são países representativos do mundo industrial, que, por sua vez, facultarão tirar conclusões sobre “o processo da formação e da profissão docente”. Os Estados Unidos, por exemplo, “constitui por si só um verdadeiro gigante educativo” que serve de modelo para “os países de cultura anglo-saxónica”. Assim, as concepções “análise reflexiva, a prática

reflexiva, a prática profissional, os saberes dos docentes, a autonomia profissional, o profissionalismo docente, a formação prática, têm, maioritariamente uma origem americana” (Tardif et al., 2000, p.7) e são concepções actualmente reflectidas na formação de professores nos países industrializados.

No que concerne às semelhanças e diferenças nos modelos de formação a nível desses países é desenvolvida a racionalidade técnica, à semelhança de outras profissões que se baseiam na ciência, como por exemplo a medicina e a engenharia; na formação transmitem-se conhecimentos científicos produzidos pela pesquisa que deverão ser postos em práticas pelo docente tal como refere Tardif et al. (2000):

muito estranhamente a escola deixa então de servir de modelo de referência para a formação de professores; os formadores dos professores afastam-se da escola e concebem uma formação em circuito fechado baseada em pedagogias experimentais sem verdadeiro enraizamento escolar, ou ainda em trabalhos em ambientes artificiais, tais como laboratórios e locais de pesquisa (p.21).

2.5.1. Modelo actual na prática de formação profissional dos professores

A partir dos anos 80, na América como na Europa surge uma reforma na abordagem na formação de professores. Sendo necessário o reajustamento da formação profissional em relação a prática docente, torna-se essencial a criação de novas ferramentas que poderão favorecer a formação de professores tendo em conta a componente, ou seja, “a criação de novos dispositivos que favoreçam uma relação de dualidade entre a prática e a teoria, a experiência profissional e a investigação e são favorecidos estágios de longa duração e o que provoca a contratação de novos actores na formação e na profissão (referimos aqui os orientadores de estágio, os tutores, os mentores).

Nesta perspectiva, “a longa duração e variedade da formação de docentes começa antes da universidade, cristaliza na formação universitária ou equivalente, valida-se e aperfeiçoa-se na entrada na profissão e prossegue durante uma parte substancial da via profissional” (Tardif et. al., 2000,p.24). O quadro abaixo resume a perspectiva de Tardif et. al., (2000):

Tabela 10 - A formação profissional dos professores como continuum

Momentos fortes da formação	A formação pré profissional	A formação inicial	A formação na entrada da profissão	A formação contínua
Natureza da formação	Formação escolar anterior e formação pessoal	Formação universitária (ou equivalente), a formação prática (estágios, etc)	Tomada de contacto com a profissão e aquisição dos saberes de experiências	Aperfeiçoamento, aproveitamento e projecto de formação
Locais de formação	Escola, família, amigos, sociedade	Universidade e meios de formação prática	As turmas, os pares, a escola: a prática da profissão	Universidades, associação, ateliê, etc

Fonte: Tardif et al. (2000,p.25)

De acordo Tardif et al., (2000),

a prática profissional vê-se investida de uma realidade própria, largamente independente das construções teóricas dos investigadores e dos procedimentos aplicados pelos tecnólogos da acção. É por isso que ela constitui um lugar de aprendizagem autónoma e incontornável. Local tradicional de imobilização de saberes e de competências específicas. Neste sentido procurando integrar uma parte de acção a prática torna-se um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências (p.26).

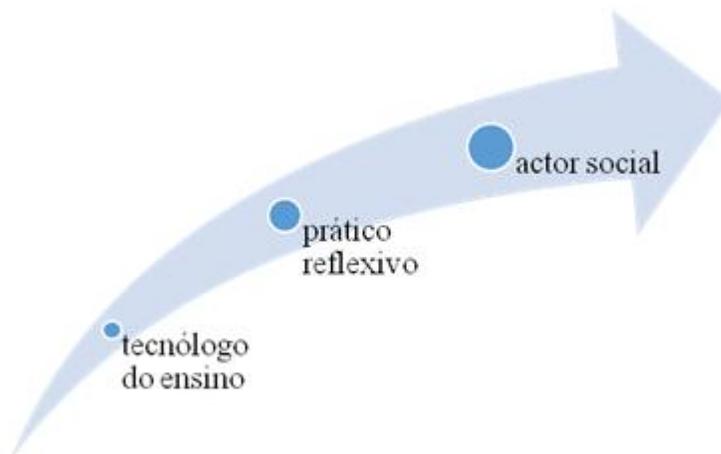
Assim sendo, observemos o seguinte esquema de modelo de formação profissional no ensino, que ilustra o exercício da profissão docente como constituição do quadro de referência tanto da formação inicial e contínua como também da pesquisa em educação.



Esquema 5- o modelo de formação profissional no ensino

Ao analisarmos este esquema notamos uma certa transformação no âmbito das práticas em matéria da formação dos docentes. Constatamos também que “a formação inicial visa exercitar os estudantes, isto é, os futuros professores na prática profissional e fazer deles praticantes reflexivos” (Tardif et al., 2000). Ainda de acordo com os autores o curriculum de formação, para além de estar organizado em função da “cultura e da ciência deverá preparar os docentes para serem profissionais reflexivos” (p.27), e espera-se que os professores em formação sejam capazes de analisar as situações do ensino, compreenderem a situação de cada estudante, corrigir comportamentos menos bons tendo em vista alcançar objectivos previamente propostos.

Os autores Tardif et al. (2000) defendem que as reformas da formação e da profissão flutuam em três momentos da identidade dos docentes segundo o esquema a baixo:



Esquema 6 - os três momentos da identidade dos docentes

O primeiro momento da identidade dos docentes é o tecnólogo do ensino, que segundo Tardif et al. (2000) define-se pelas “competências de especialistas na planificação do ensino e sua actividade. Face ao tecnólogo, o universitário faz figura simultaneamente de investigador científico e engenheiro do ensino e da aprendizagem” (p.38).

O segundo momento da identidade dos docentes segundo Tardif et. al.,(2000) é o prático reflexivo reforça a sua actividade e construindo-a mediante as características do contexto, ou seja, “ao praticante reflexivo, o universitário é sobretudo um colaborador e deve ser ele próprio um praticante conceituado” (p.39).

E o terceiro momento da identidade dos docentes do ponto de vista de Tardif at.al., (2000) é o actor social que age como agente de “mudança tanto espaço social como no espaço escolar. O universitário face a um docente intelectual comprometido, enquanto actor social adoptará a mesma postura” (p.39).

2.5.2. Desenvolvimento de competências profissionais do professor do ensino básico

O desenvolvimento de competências e profissionais do professor é um dos aspectos importantes que se verifica no nosso quotidiano. As competências profissionais são entendidas como “atitudes necessárias ao exercício da profissão do professor” (Altet, 2001). Estas competências segundo a autora “são de ordem cognitiva, afetiva e prática” e

cada ordem tem o seu efeito no ensino e na aprendizagem, como por exemplo a ordem cognitiva “ permitiu desenvolver uma corrente de pesquisa sobre o pensamento do professor” (p.28).

Se olharmos a “segunda metade do século XX é marcada pelo modo simultâneo e paradoxal, pelo triunfo dos processos de escolarização ao nível do planeta e pela emergência de problemas estruturais do funcionamento dos sistemas educativos que configuram desde anos 60, como uma crise mundial de educação” (Canário, 2005, p.122).

Sendo assim, esta crise de educação foi entendida como uma crise da escola que, naturalmente, afectou também os professores. Este autor na sua obra cita quatro factores da crise da educação e da indisposição do docente. Um dos factores segundo Canário (2005), é “a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, das novas formas de divisão do trabalho ao nível dos estabelecimentos do ensino, traduz-se por uma tendencial proletarização do ofício do professor que escapa o controlo do exercício sobre o próprio trabalho” (p.122).

Saindo dos anos sessenta, tal como refere Canário, examinando a sociedade actual que traz muitos desafios, o papel da escola e dos professores deve ser agente de mudança e de transformação.

Os professores terão um papel activo e relevante na organização e no desenvolvimento curricular tendo em conta os diferentes contextos em que se encontram os alunos, criando espaços de reflexões sobre os valores, crenças existentes na sociedade. Este tipo de forma do professor desenvolver a sua actividade profissional presume-se que irá permitir uma contribuição, uma ajuda na reconstrução da sociedade promovendo assim o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e um carácter mais dinâmico e participativo dos alunos Cosme (2009), diz que a escola deve ser vista como um espaço de formação em que as vivências e experiências profissionais de cada professor podem constituir um instrumento ao serviço de uma reflexão que se constrói em cooperação a partir de projectos, de desafios e de incertezas vividos no quotidiano de uma sala de aulas. É no fundo uma questão de entender que os professores devem possuir uma forte visão crítica para colocar questões pertinentes acerca do que ensinam, como devem ensinar e que objectivos prosseguir, tornando a reflexão e a acção críticas num projecto social.

Neste ponto de vista e na esteira de Baptista (2005), os professores têm por obrigação de pensar, ou seja, eles não se devem limitar, apenas, em cumprir com os normativos que lhes são impostos. Um professor atento está, constantemente, a equacionar as suas práticas de acordo com a diversidade dos alunos, procurando prepará-los para pensar criticamente, para lutarem individual e colectivamente por uma sociedade mais justa. Assim sendo, é na escola que se devem consolidar os direitos sociais e humanos.

Falar do desenvolvimento profissional docente segundo Sá-Chaves (1997), refere-se, de uma forma específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, as atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, as suas relações interpessoais, as competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Em contraponto Rocha (2016) diz que o “conceito de desenvolvimento profissional docente assenta no pressuposto de que alterar a forma de ensinar é um processo de aprendizagem que envolve, em parte, a reconstrução das crenças e acções sobre a educação” (p.221). O desenvolvimento profissional do professor pode também ser entendido como um processo contínuo envolvendo alguns aspectos fundamentais que poderão ser articulados no melhoramento do ensino e aprendizagem. Como por exemplo a vertente do saber, saber - fazer, saber - ser.

Neste sentido, a vertente do saber no professor e segundo Sá - Chaves (1997) está associado a três vertentes:

à aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências de educação e especialidade do ensino; ao próprio desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao acto educativo, o papel do professor e do aluno implementado as actividades e estratégias do ensino e por ultimo a vertente do saber/ser que é uma dimensão que engloba as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional, envolvendo a componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações sempre associadas ao desempenho das suas funções de docência e a sua formação (p. 96).

O desenvolvimento profissional docente pressupõe a teoria e a prática, que poderá ser organizada de forma a criar nos formandos a cultura de uma aprendizagem de forma individual. Os professores formadores procuram criar dinâmica de trabalho que incentive os formandos. Para que isso aconteça será necessário organizar o ensino de modo a criar no estudante a necessidade de escrever, construindo uma perspectiva de ensino que não passa,

necessariamente, pelo cumprimento em progressão pré-determinada pelos manuais, neste caso os módulos realizando-se actividades em que a escrita cumpra certas funções sociais. Neste contexto, espera-se que a engenharia social, no sentido de novas propostas, leve os professores a pensar, a abandonar e a criar novas ideias. Sendo assim, é fundamental o diálogo, trabalho colaborativo e criativo para, a partir daí, investigar e colocar em prática a mudança, tal como diz Zeichner (1993), “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (p.17).

2.5.3. Seis paradigmas relativos ao ofício do professor e à natureza do ensino

O professor no exercício das suas actividades em contexto de sala de aulas, dando conta ou não, sujeita-se a usar vários tipos de paradigmas como forma de enriquecer o seu desenvolvimento profissional. Paquay (2001), nas suas obras num dos capítulos aborda seis paradigmas relativos ao ofício do professor. Deste modo, importa referir que as seis concepções propostas relativas à natureza do ensino são: professor culto, é aquele que detém os saberes disciplinares e interdisciplinares, didácticos epistemológicos, pedagógicos e psicológicos no sentido de poder, então, aplicá-los na prática; professor técnico, é aquele que põe em prática o saber - fazer técnico e aplica as regras formalizadas; professor artesão, é aquele “que excede na arte de juntar os materiais que tem disponíveis e estruturá-los num projecto que adquire sentido intuitivamente” (Paquay & Wagner, 2001, p.139); professor reflexivo é aquele que tem a capacidade para reflectir sobre a sua própria aprendizagem de forma crítica e analisar os seus efeitos tendo como intuito melhorar a eficácia da sua prática; professor enquanto actor social é aquele que analisa os desafios antropossociais das situações diárias e envolve-se constantemente em projectos colectivos; professor enquanto pessoa é aquele que está em constante desenvolvimento pessoal e relacional.

É evidente que esta lista estruturada de competências não pode ser seguida minuciosamente. Trata-se de paradigmas que não são únicos e exclusivos. São apenas os modelos daquilo que poderá ser um professor no exercício profissional. Desta forma, pode ser possível encontrar outros paradigmas, outras características (pessoais/profissionais) numa outra experiência ou situação realizada. De facto, não se pode obter uma lista de competências única. Isso seria uma incoerência brutal. O que devemos destacar é que esta

lista pode, sim, ser “utilizada como um demonstrador para analisar programas ou percursos de formação. Para evitar as incoerências, é importante buscar uma integração maior pelo menos estrategicamente” (Paquay & Wagner, 2001, p.144). Neste ponto de vista, é necessário “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”(Nóvoa, 1992, p.25).

Considerando Perrenoud (2000) e a lista estruturada de competências acima mencionadas podemos associá-las às dez competências, que devem servir de referencial no desenvolvimento profissional docente. Todas as dez grandes famílias de competências são pertinentes. Há situações em que o profissional “gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas, independentes umas das outras, para tratar certos aspectos do problema” (p.16). É por isso que “a formação de competências exige” uma mudança de mentalidade e espírito aberto que deverá “passar numa lógica de treinamento (*coaching*), construir competências a partir do “aprender, fazendo, o que não se sabe fazer”(Perrenoud,1999, pp.54 - 55).

2.6. Programas de formação de professores do ensino básico no ensino superior

Do ponto de vista de Zeichner (1993), os programas de formação de professores do ensino básico no ensino superior, e de uma forma geral e em concreto tem a ver com as quatro tradições: “tradição académica, tradição de eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição da reconstrução social” (p.46), segundo a realidade norte-americana, mas não deixa de ser útil para o leitor. Estas ajudam-nos a pensar nas questões da formação de professores do ensino básico actualmente.

Cada tradição apresenta uma concepção de escola e sociedade que emerge do contexto histórico, social e educacional e os diversos programas de formação existentes reflectem com maior ou menor focalização, os elementos presentes em cada tradição. A análise das tradições permite a compreensão de diversos factores presentes em cada programa de formação. Estas tradições chamam a atenção dos formadores dos professores para terem atenção aos diferentes aspectos e questões específicas que realçam a cada tradição.

As quatro tradições de formação de professores de ensino básico introduzidas por Zeichner (1993), de uma forma ou de outra são usadas no âmbito da formação de professores do ensino básico no ensino superior. Conforme Zeichner (1993) “uma das características do programa de formação dos professores do ensino básico no contexto norte - americano é o impulso desenvolvimentista. Em vários cursos tentamos desenvolver a capacidade dos estudantes de orientarem o seu ensino de modo a que este incorpore as culturas dos seus alunos, diferenças linguísticas, interesses e compreensão das disciplinas em estudo”. Neste caso, o papel do professor é “ajudar os seus alunos a construir saber e não a limitar-se a transmitir saberes” (Zeichner, 1993, p.49).

Apoiando-nos em alguns autores tais como: Zeichner (1993), Nóvoa (1992) entre outros, a formação no geral e em concreto a formação de professores do ensino básico no ensino superior deve proporcionar aos formandos as seguintes competências:

- ❖ Serem capazes de transformar os conteúdos do ensino, de modo a facilitar uma maior compreensão dos alunos;
- ❖ Organizarem o ensino de modo a criar no estudante a necessidade de escrever, construindo uma perspectiva de ensino que não passa, necessariamente, pelo cumprimento em progressão pré-determinado pelos manuais realizando-se actividades em que a escrita cumpra certas funções sociais;
- ❖ “Serem bons observadores dos seus alunos e, com base nas suas observações, serem capazes de planear actividades dentro da sala de aula e de aprender com eles” (Perrone, 1989 citado por Zeichner, 1993, p. 41).
- ❖ Compreenderem os problemas sociais, económicos e políticos, e assim, promoverem a formação dos cidadãos críticos e empenhados na procura de soluções para os problemas sociais.

2.6.1. Aprendizagem dos professores

O livro de Zeichner (1993) num dos capítulos faz uma reflexão no âmbito da aprendizagem dos professores ao longo da formação no nível superior, no panorama norte-americano. Uma das aprendizagens está relacionada com “as diferentes estratégias da formação para a diversidade” (p.107).

Os professores formados puderam aprender aspectos que contribuíram “para a mudança dos valores fundamentais, atitudes, predisposições e convicções, conhecimentos para lidarem com diferentes grupos etnoculturais e adquiriram aptidões para participar no programa curricular e na instrução” (Zeichner, 1993, p.107), de acordo com o quadro a baixo:

Tabela 11- elementos - chave para uma formação de professores para a diversidade eficaz

Os processos de admissão seleccionam os formandos em termo de sensibilidade cultural e de empenho na educação de todos os alunos, especialmente de cor, pobres, que muitas vezes não obtém resultados satisfatórios na escola;	Os alunos - mestres aprendem várias formas de obterem informações acerca das comunidades representadas nas suas salas de aula;
Ajudam-se os alunos - mestres a desenvolver um sentido mais claro da sua própria identidade cultural e ética;	Ensina-se os alunos - mestres a avaliarem as relações entre os métodos que utilizam nas salas de aula e os estilos de aprendizagem e de interacção preferidos nas casas e nas comunidades dos estudantes;
Ajuda-se os alunos - mestres a analisar as suas atitudes para com outros grupos etnoculturais;	Os alunos - mestres aprendem a fazer o uso de várias estratégias de instrução e processos de avaliação sensíveis a variações linguísticas e culturais e a adaptar à instrução os recursos culturais que os seus alunos levam para escola;
Ensina-se aos alunos – mestres a dinâmica de preconceito e do racismo e explica-se como lidar com eles na sala de aula;	Os alunos - mestres são expostos a exemplos de um ensino bem sucedido junto dos alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas;
Ensina-se aos alunos - mestres a dinâmica do privilégio, da opressão económica e das práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais;	Os alunos - mestres completam as suas experiências de campo na comunidade com adultos e crianças de outros grupos etnoculturais, com reflexões orientadas;
O programa curricular na formação de professores aborda a História e os contributos de vários grupos etnoculturais.	Os alunos - mestres completam o <i>practicum</i> as suas experiências de ensino, em escolas frequentadas por alunos oriundos de minorias étnicas e linguística;
Os alunos - mestres são informados das características e dos estilos de aprendizagem de	Os alunos - mestres habitam e ensinam numa comunidade de minorias;

vários grupos e indivíduos e das limitações desta informação;	
O programa curricular da formação de professores dá uma atenção especial aos conhecimentos baseados na investigação sociocultural relativamente às relações entre língua, cultura e aprendizagem.	a instrução faz parte de um ambiente de grupo que proporciona um desafio intelectual a um apoio social.

Fonte: Zeichner (1993, p.106).

É de salientar que “ a experiência intercultural directa é importante para o ensino de alunos diversos e uma reflexão cuidadosa orientada e estruturada sobre estas experiências” (Zeichner, 1993, p.109) é fundamental para a mudança de atitudes dos professores nas suas práticas. Estes deverão procurar construir teorias claras para a diversidade.

Também segundo Zeichner (1993), os programas de formação de professores do ensino básico no ensino superior tem em vista a preparação de professores para a diversidade cultural. Apesar de o autor nos trazer vários aspectos de reflexão ligados ao ensino dá-nos ou recorda-nos a darmos mais atenção às “diversidades culturais” (p.110).

CAPÍTULO III

Formação Inicial e Continua do professor do Ensino Básico

3.1. Formação Inicial de Professores

De acordo com Jacinto (2003), “as reformas educativas têm salientado a necessidade de uma melhoria na qualidade do ensino” (p.26), o que de certa forma há necessidade de se repensar na formação inicial de professores. Este autor descreve a formação inicial de professores numa abordagem behaviorista da formação e cognitivista da formação. Mas vamos descrever as características de cada uma das abordagens tendo em conta os dizeres da psicologia de educação no curso de Ciências da Educação.

3.1.1. As Abordagens behaviorista e cognitivista na formação

A abordagem behaviorista concebe a psicologia como ramo objectivo nos parâmetros das ciências exactas e experimentais, ou seja, uma abordagem que suporta a sua teoria no campo experimental, traduzindo-se numa visão objectiva do ser humano.

No pressuposto teórico, afirma o comportamento como um processo de interacção que se estabelece entre o sujeito e o meio em que se insere, a interacção que resulta numa gestão de um processo de condicionamento capaz de ser explicado por leis de aprendizagem, ou seja, toda a aprendizagem resulta de uma investigação de gestão de um processo de condicionamento (Tavares & Alarcão, 2002).

Por outro lado, a abordagem behaviorista possui uma concepção determinista, mecanicista do comportamento humano. Assim, no campo educativo e no âmbito da formação inicial de professores, a forma de pensar em educação que ensinar é domesticar o aluno, de modo a combater o insucesso e abandono escolar na ideia de que a aprendizagem se faz pela gestão de estímulo exterior, introduz as noções de reforço e punição como forma de condicionar o comportamento para um comportamento esperado e desejado. Reforço é a consequência de um comportamento que tem como efeito aumentar a frequência, a duração e a intensidade de um comportamento. A aprendizagem do reforço contribui para uma aprendizagem exterior da pessoa (Silva, 2000).

A perspectiva behaviorista vê o professor, neste caso, o formador de professores e o professor em formação como dois agentes passivos arrancados da sua cultura e imunes às suas experiências significativas, pese embora a modelagem e o reforço estabelecidos que

tenham de certa forma contribuído para um papel de evidência do professor como responsável pela operacionalização dos objectivos pedagógicos definidos à priori.

Evidenciando o andamento dos objectivos pedagógicos, os professores esforçam-se então por encontrar nas estratégias punitivas como uma forma de combater os fracassos e não na estimulação do sucesso visto então como um aspecto negativo do behaviorismo.

O sucesso escolar para os behavioristas traduz-se no desempenho do aluno, neste caso, o professor em formação que corresponde aos objectivos estabelecidos, estando motivados para essa tal resposta desejável e sendo essa a meta das estratégias pedagógicas de motivação. Com a abordagem behaviorista, o sujeito, mais tarde, não adquire uma prática para a sociedade, pois durante a sua aprendizagem não teve oportunidades para criar abertura ao nível da sua formação (Tavares & Alarcão, 2002).

Em relação à abordagem cognitivista, no âmbito da formação inicial de professores, o comportamento humano não resulta dos estímulos do meio mas sim da forma como esses estímulos são processados (codificar, armazenar e recuperar) ao nível cognitivo - processos mentais individuais, isto significa que o enfoque da manifestação comportamental para o cognitivismo se refere à interpretação de conceitos, centrado nas respostas comportamentais como resultado de uma dinâmica cognitiva (Trindade, 2008)⁴.

O processo de aprendizagem para os professores em formação é idealizado como um conjunto de processos mentais internos, sendo o enfoque colocado ao nível das aprendizagens significativas e das competências. Assim, o objectivo está em promover essas competências e desenvolvê-las cognitivamente de forma a facilitar a aprendizagem, pois promove o desenvolvimento psicológico dos professores em formação, criando uma autonomia intelectual e moral. Esta autonomia depende da relação educativa.

Na relação pedagógica, o professor formador é um actor secundário que serve de ponte entre o nível de desenvolvimento do aluno, neste caso o professor em formação e as actividades de aprendizagem. Quanto ao professor em formação, é levado em conta o nível de desenvolvimento, resultando daí o conhecimento das limitações conceptuais, ponto de partida para o processo de aprendizagem que pode ser por assimilação ou memorização regido por um processo de motivação (Trindade, 2008).

⁴Professor da Universidade Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação

O processo de aquisição desses conteúdos é a preocupação central nesta relação pedagógica, daí a importância dada à organização da aprendizagem de forma a ser facilitada essa mesma aprendizagem e de atribuir um feedback sobre os resultados, pois a resolução de problemas não tem origem no professor mas na actividade cognitiva do aluno, razão pela qual o feedback se torna imprescindível para a compreensão do problema e motivação na aprendizagem (Trindade, 2008).

Ainda, para a abordagem cognitiva, o património cultural é objecto de valorização e de interpretação explícita. A relação com o saber é uma relação que é abordada em função sobretudo dos mecanismos de natureza psicológica que o sujeito é capaz de activar. Espera-se que os professores em formação aprendam a processar a informação. Tudo na base das competências, estas que não têm a ver com o património cultural. O papel dos professores formadores é organizar as melhores condições para que os professores em formação aprendam.

Já Garcia (1999) descreve a formação inicial de professores começando por fazer uma breve contextualização histórica do que era a formação inicial de professores durante os séculos XIX e XX. A exigência social, económica e a mão-de-obra qualificada eram cada vez maiores. Estes aspectos também vieram a influenciar a educação.

Surgem as escolas normais como instituições responsáveis e encarregues de assegurar a “formação inicial suficiente aos professores do ensino primário” (p.72), isso a nível da Europa.

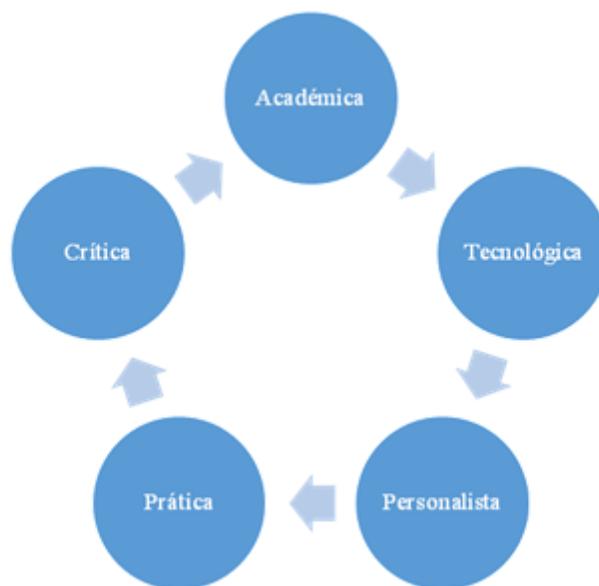
3.2.O Currículo da formação inicial dos professores

Para Garcia (1999), “a formação inicial de professores é uma função que progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de formação” (p.77). E também a formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções que são: a formação e treino dos futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; a instituição formativa tem a função de controle de certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; a instituição de formação

de professores tem a função de ser o agente de mudança do sistema educativo e também de contribuir para a socialização e reprodução da cultura.

Garcia diz que no currículo da formação inicial de professores se deve ter em conta o modelo de escola, de ensino e de professor.

Na formação inicial de professores, é necessário ter em conta cinco aspectos de orientações conceptuais no âmbito da formação:



Esquema 7 - aspectos de orientações conceptuais

Estas orientações conceptuais que, na perspectiva do autor Garcia (1999) “tem o objectivo de formar o professor como especialista numa disciplina, como técnico, como pessoa, como prático ou como crítico” (p.77).

3.3. Metas e finalidade da formação inicial de professores

Reflectir sobre as metas e finalidades da formação inicial de professores é observar, as metas que são estabelecidas em qualquer programa formativo; os objectivos que se pretendem alcançar nesta formação; perceber o tipo de professor que se está a formar e para o respectivo contexto. O autor Garcia (1999), ao longo da sua obra cita alguns autores que questionam as metas e finalidades de formação inicial de professores.

No entanto, Landsheere (1987, p.79, citado por Garcia, 1999, p. 80) afirma que “qualquer currículo de formação de professores deveria ter em conta quatro questões básicas, assim como proporcionar oportunidades para as colocar numa ampla variedade de situações educativas:

- ❖ quais são os objectivos da educação?
- ❖ como variam os objectivos em função dos alunos?
- ❖ como se podem alcançar os objectivos?
- ❖ e como saber se se alcançou os objectivos?

As perguntas colocadas por Landsheere (1987) são reflectidas em resposta por Edmunson (1990), quando diz que “o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos” (Edmunson, 1990, p.718, citado por Garcia, 1999, p. 80).

Do ponto de vista de Garcia (1999), as metas e finalidades da formação inicial de professores incluem: “as dimensões de conhecimento, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições” (Garcia, 1999, p.81).

3.4. Formação Contínua de Professores

Reflectindo sobre a sociedade actual e tendo em conta as exigências e os actuais desafios será a tarefa da escola criar formas e ambientes de modo a “organizarem a formação contínua dos professores” (Thurier, 2002, p.90).

As leituras de algumas obras e as reflexões de alguns especialistas em educação dizem que a formação contínua de professores se tornou fundamental na nossa sociedade como forma de ajudar a responder aos desafios que hoje encontramos no mundo de trabalho. Os estudos realizados no ano 1990 sobre a formação nas licenciaturas em ensino apontam que a formação tem sido feita segundo o paradigma parcial e tecnicista “devido à falta de articulação adequada entre instituições de formação e as escolas, enquanto parte de uma instituição fundamental e mais profunda entre a teoria e a prática” (Lopes, 2004, p.90).

No entanto, Pereira (2001) diz que “num curto período revolucionário que se seguiu a Abril de 1974 pretendeu-se pôr em causa as lógicas de instrumentalização do sistema de

formação face às necessidades do mundo do trabalho” (p.34). Neste sentido, segundo a autora, “a educação assumiu, sobretudo, uma função de inculcação ideológica, no sentido de apoiar a definição de novos princípios organizativos, tanto para as relações de produção como para as relações de reprodução social” (Pereira, 2001, p.34).

Para a mesma autora, na formação profissional contínua “assistiu-se, então a uma forte desestabilização que desarticulou a sua adequação instrumental aos postos de trabalho” (Pereira, 2001, p.34).

A propósito desses acontecimentos que surgiram no “período revolucionário que se seguiu a Abril de 1974” (Pereira, 2001,p.34), também e de uma outra forma influenciou a sociedade de hoje. Em contraponto, Silva (2003) traz-nos uma reflexão da formação contínua de professores numa “necessidade de mudança de paradigma” (p.105). Para isso, será necessário que deixemos de utilizar nas nossas formações “os modelos de transmissão e transacção, de modo a acolhermos o modelo de transformação” (p.105).

3.4.1. Os modelos na prática de formação contínua de professores

Ao longo de formação contínua de professores, como noutras formações, existem modelos que acompanham no período dessa formação. Demailly (1992) reflecte os quatros modelos presentes ao longo da formação (a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual, a forma interactiva - reflexiva). Segundo a autora estes modelos também se fazem presentes na formação contínua de professores. “O plano académico de formação, catálogo de estágios aos quais os professores são os potenciais candidatos, apresenta formalmente o conjunto do seu desenvolvimento e as acções de formação sob o mesmo molde contratual” (p.145).

As formações centradas na escola segundo a autora “constituem um dispositivo organizacional sofisticado de negociação entre vários parceiros e as acções programadas têm também todas as aparências de uma dinâmica contratual” (Demailly, 1992, p.146).

Na perspectiva da autora, na formação contínua de professores também são usados os quatro modelos no acto da formação. Vamos de uma forma resumida explicar em que consiste cada uma das três formas no âmbito da formação contínua de professores.

Na forma escolar: cria-se ou faz-se um programa ou plano de formação pouco negociável em que os formadores devem seguir, ou seja, o que se pretende é obter

resultados. É de salientar que as formações são de carácter obrigatório. Os formadores são pagos para transmitir saberes com todo o profissionalismo exigido. O papel dos formandos é adquirir saberes.

Na forma universitária: este modelo é usado basicamente para a formação contínua de professores do ensino secundário. Durante a formação os formadores procuram ter em conta ou sublinham o aspecto do “direito pessoal ao enriquecimento cultural”. É de salientar que neste modelo exige-se aos “formadores que tenham seguido uma formação universitária e que exibam um diploma, considerando-o necessário e suficiente para garantir as suas competências no âmbito da formação contínua” (Demailly, 1992, p.146).

No modelo interactivo - reflexivo: os professores formadores no âmbito da formação praticam muitas formas de acção: o acompanhamento, o conselho, os grupos de trabalho, os grupos de pesquisa, e outros (Demailly, 1992, p.147).

Em suma, como defende Canario (1997), o modelo da formação contínua deverá ser fundamentado num processo formativo que faz emergir a pessoa como responsável da sua própria formação, integrando diferentes experiências e vivências, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, reflectindo sobre o seu percurso formativo experienciado.

3.4.2. Efeitos sobre o trabalho formador na formação contínua

Vamos agora reflectir sobre as consequências dos quatro modelos no âmbito da formação contínua de professores de acordo com Demailly (1992):

Na forma escolar: neste modelo “o plano de formação está previamente determinado. Os saberes a adquirir são conhecidos de antemão. Os formadores são pagos para transmitir os saberes, com todo o profissionalismo exigido e os formandos são obrigados a adquirir saberes” (p.150).

Na forma universitária: aqui, “as noções de plano de formação (de necessidades objectivas de formação) não são apropriadas, salvo sob a forma de um reconhecimento do direito pessoal dos assalariados à formação, à promoção e uma planificação que permita a realização em boas condições deste direito” (p.150).

No modelo interactivo - reflexivo: formadores e formandos são colaboradores, ou seja, o formador dá apoio técnico ao formando, “e os saberes devem ser produzidos em

cooperação (não são conhecidos de antemão) e devem ajudar a resolver os problemas práticos” (p.150).

No quadro contratual: é o caso mais complexo para “o formador de professores. A profissão de formador de professores em formação contínua implica um desenvolvimento de competências específicas, que não são mobilizadas em contexto de formação inicial, tais como, saber identificar a pessoa de referência, o mediador, o cliente principal e o cliente final” (p.151).

3.5. Um novo olhar perspectivado na formação contínua de professores

Para o exercício de qualquer profissão e em concreto as funções de professor, é necessário que se tenha uma formação robusta de base e de seguida procurar estar disponível para uma formação contínua (Silva, 2003). E esta formação só poderá ter sentido se for encarada numa “perspectiva crítico - reflexiva, criativa e livre” (Silva, 2003, p.111).

Segundo este ponto de vista os professores deverão procurar acções de formação “ligada a projectos profissionais e organizacionais” (Silva, 2003, p.111) e não “reinventar as práticas pedagógicas, relações profissionais com os colegas e nem a organização do trabalho no interior da escola” (Thurier, 2002, p.89), mas sim deverão criar novas formas de funcionamento das suas práticas, situações de aprendizagens mais dóceis e elásticas que deverão responder à necessidade de cada aluno tendo em conta o contexto das sociedades actuais.

Os professores também procurarão viver a actualidade respeitando a história individual e o contexto sócio cultural de cada um, como por exemplo adaptar e aproveitar os conhecimentos já trazidos pelos estudantes quanto às habilidades dos conhecimentos dos membros da comunidade, aproximando-os da escola.

Neste âmbito, o olhar perspectivado na formação contínua de professores passará pelo formador perceber e distinguir os conceitos que integram o pensamento prático, segundo (Schon, 1992):



Esquema 8- conceitos que integram o pensamento prático

O conhecimento na acção é o conhecimento demonstrado pelo profissional na execução da acção, é o saber fazer e o saber explicar dinâmico que reformula a própria acção. Estes três elementos focados para além de serem pertinentes no espaço da formação, também não devem ficar de lado no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

Assim,

desenvolvimento profissional dos professores remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a «sua» vida, o que no caso dos professores é também produzir a «sua» profissão (Nóvoa, 1992, p.26).

3.5.1. A formação contínua de professores como desenvolvimento pessoal e profissional

A formação no geral e “a formação contínua de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992, p.24). Na perspectiva do autor, a formação não só devia ser feita ou vista numa vertente profissional, mas também numa vertente pessoal.

A formação vista numa vertente pessoal deve espelhar a vida do professor. Esta ao espelhar a vida do professor cria as seguintes habilidades: meio de pensamento autónomo que procura facilitar as dinâmicas de autoformação; construção de identidade pessoal e suas

histórias de vida; adquire experiências a nível pessoal para o seu desempenho profissional; aprende a dialogar, a partilhar saberes, e outros.

E, ainda, quando falamos do desenvolvimento pessoal durante a formação estamos-nos a referir que a pessoa em formação, neste caso o professor após a sua formação aperfeiçoa “as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações” (Sá - Chaves, 1997, p.95).

Em relação ao desenvolvimento profissional segundo Nóvoa (1992), a formação para o desenvolvimento profissional deverá ser algo que poderá produzir o seu efeito na profissão do professor. A forma como é organizada a formação segundo o autor acima referenciado poderão ser úteis, de modo que dão ao professor as seguintes habilidades: “aquisição de conhecimento e de técnicas; contribuição para a emancipação profissional, e outros.

É de salientar que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional” dos professores do ensino básico quando durante a sua formação, os professores formadores “valorizarem os paradigmas de formação que promovam uma preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desempenho profissional” (Nóvoa, 1992, p.27).

Para Sá - Chaves (1997), o desenvolvimento profissional deverá ser visto “ de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimento sobre o ensino, as atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, das relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e o processo reflexivo sobre as práticas do professor” (Sá - Chaves, 1997, p.95).

3.5.2.Vantagem da Formação Contínua

A formação deve ter como vantagem, ou seja, deve dar a possibilidade de, construir o futuro com segurança. Apesar de encontrarmos no trabalho algumas exigências que nos levam a termos uma formação, ela deve ser vista como útil para a formação no e sobre o trabalho, porque sem nos apercebermos acabamos, por cair na rotina, tal como refere (Zeichner, 1993) “a necessidade de ajudar os professores a adquirirem as atitudes, os saberes, as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada” (p.73).

A formação tem a sua vantagem na forma como cada pessoa em formação atribui a mesma na sua vida. Podemos desta forma identificar alguns tipos de competências que se podem adquirir a nível de formação contínua de professores: competência pessoal, social, profissional e científica.

Competência pessoal: esta competência no âmbito da formação deverá ser vista e entendida, como momento de competência pessoal na medida em que a pessoa em formação faz trabalho em equipa, interage com os colegas, formadores e outro pessoal dentro do espaço onde decorre a formação.

Em relação à competência social é o momento em que a pessoa em formação aprende a mobilizar os saberes teóricos, faz análises críticas das situações do dia-a-dia, e outros aspectos.

Competências profissionais e científicas, estas proporcionam saberes a nível de pesquisas no âmbito da formação contínua, possibilitando dessa forma uma intervenção sobre problemas em contexto tendo em vista dar respostas criativas e inovadoras.

Também não queríamos deixar do lado o aspecto de competências profissionais no âmbito da formação. Esta é importante porque são as novas formas de gestão de mão - de - obra ou seja a capacidade de mobilizar num determinado contexto um conjunto de saberes situados ao nível de saber, saber fazer e saber ser na resolução de problemas.

No âmbito da vantagem da formação, o professor em formação aprende a ser autónomo. Neste sentido, o sentido de autonomia para o professor em formação deverá ser visto não na forma de fazer o que quer e como quer, mas sim “autonomia do professor enquanto pessoa e profissional” (Alarcão, 1996, p.65).

A formação deve ser vista ou entendida numa “perspectiva crítica-reflexiva que forneça aos professores o meio de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p.25). Dito de outro modo, o professor em formação aprende e carrega instrumentos que poderão servir para o seu desempenho pessoal e profissional.

CAPÍTULO IV

Formação à Distância e a Formação de Professores em Ensino de Língua Portuguesa

De um ponto de vista das discussões, reflexões, exigências, preocupações, desafios e outros aspectos do mundo actual e da sociedade, a formação de professores à distância e a formação de professores em ensino da língua portuguesa poderá ser um instrumento importante e enriquecedor para responder às realidades do mundo do trabalho a níveis sociais, económicas, culturais da actualidade.

Portanto, procurando pesquisar em trabalhos científicos, artigos científicos, revistas científicas, encontramos assuntos que abordam a formação à distância. As informações obtidas nessas pesquisas falam da realidade brasileira, realidade portuguesa, realidade angolana, realidade moçambicana. Por isso o que vamos aqui fazer é reflectir sobre a formação à distância no geral procurando recorrer a estudos feitos em diferentes contextos de acordo com as informações obtidas em artigos e livros.

Vamos também neste capítulo procurar reflectir sobre a formação de professores em língua portuguesa. Baboza (s/d) num simpósio apresentou um estudo de como se tem dado a formação de professores para o ensino de língua portuguesa na Universidade após as mudanças educacionais no ano de 1990. Para realização deste estudo Baboza (s/d) fez uma análise dos programas disciplinares do curso de licenciatura em letras oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto.

4.1. Formação à distância

Segundo o decreto nº 35/2009 de 7 de Julho do regulamento do ensino à distância reconhece-se que a educação à distância já é praticada em Moçambique. Reforça-se neste decreto-lei que as instituições executoras da educação à distância devem cumprir o regulamento.

Formação à distância como o próprio nome diz, implica “criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam” (Litwin, 2000, p.13). Neste sentido, espera-se um grande envolvimento por parte do estudante criando uma dinâmica de estudo, a escolha de espaço e tempo do estudo ao seu critério, esperando que ocorra uma formação efectiva, que possa produzir resultados.

Para Litwin (2000), a formação à distância deve possibilitar propostas de implementação não de uma forma rígida, também que permita ao estudante de uma forma descontraída criar estratégias para que a aprendizagem e os “recursos pedagógicos possam facilitar a construção de conhecimentos” (p.14).

Em contraponto, Oliveira (2003) na sua pesquisa revela que a formação à distância interessa a muitos. Esta formação “está sendo construída em seus pontos altos e baixos e com uma matriz especial por atender as demandas diversificadas da agenda do novo tempo” (p.34). Neste ponto de vista parece-nos que esta formação/educação não veio resolver todo o problema apesar de ser muito procurada, mas existe aqui uma vantagem em relação às construções de edifícios; entre elas: os serviços crescem sem serem precisos para a construção de mais edifícios para esta modalidade de ensino. Olhando a parte dos estudantes, para aqueles por questões profissionais e sociais que queiram aumentar os seus conhecimentos não se podem fazer presente, tem privilégio do acesso ao ensino superior na modalidade à distância. Uns outros aspectos que podemos referir estão relacionados com o próprio estudante, este “deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem” (Oliveira, 2003,p.34).

Hoje o ensino à distância em Moçambique e no caso concreto numa das Universidades de Moçambique ainda é usado o material impresso, embora haja alguns cursos que são ministrados na plataforma moodle. Um dos aspectos importantes é que, apesar desta distribuição do material impresso que os estudantes têm procurado para

aprofundar os seus estudos “os programas do ensino à distância estão a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino tanto a nível secundário como superior” (EaD, p.18).

Nos últimos anos, temos vindo a constatar o número dos aderentes do ensino à distância, que é uma das possibilidades para a formação contínua de professores. Procurando analisar e observando o plano curricular e programas do ensino numa das Universidades de Moçambique e em particular numa instituição do Ensino à Distância, (ver o anexo), nota-se que há maior adesão de estudantes no ensino à distância. Pelo facto de que ao longo da formação ainda não usarem as novas tecnologias ao longo da sua aprendizagem, o material facultado em formato de papel permite que tenham confiança em si mesmos de modo a desenvolverem competências, de aprenderem de forma autónoma e a construir o seu conhecimento na perspectiva dos seus objectivos pessoais e profissionais (Fagundes, 2006).

4.1.1. Formação de professores através do ensino à distância

Alguns estudos feitos que encontramos em dissertações, teses, revistas científicas sobre a formação de professores através do ensino à distância revelam que os destinatários destes cursos a maioria são professores em exercício e aqueles que pretendem mudar de carreira.

O artigo das autoras Bahia e Duran (2009) apresenta reflexões sobre processos de formação de professores na modalidade à distância, desenvolvido pelo grupo de estudantes e Pesquisas sobre a educação a distância, no contexto do programa Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de São Paulo.

O grupo de estudantes incentivou-se a fazer esta pesquisa por terem notado que o país implantou o curso de formação à distância recentemente e houve uma rápida expansão ao nível do país e tornaram-se inquietos em conhecer melhor essa modalidade do curso que forma professores em geral e também em pedagogia. Como resultado dessas reflexões, nota-se que “tem trazido novos olhares, novas experiências ao conjunto de profissionais que vem actuando nessa modalidade de cursos e novas indagações sobre processos de formação de professores” (Bahia & Duran, 2009, p.54).

Ao longo do artigo as autoras Bahia e Duran (2009) espelham que a “partir da leitura de 21 trabalhos que tratam especificamente dos aspectos relacionados à formação de

professores em cursos à distância, três estudos de caso chamam a atenção” um dos trabalhos é da “universidade Federal de Mato Grosso, com o tema: Formação de professores em exercício, educação à distância e a consolidação de um projecto de formação”. Este estudo evidencia factores que tornam possível o movimento de consolidação de um programa de formação de professores em exercício no estado da Mato Grosso. Na sua discussão salienta “a importância da apropriação de espaços de formação vinculados ao quotidiano escolar” (p.61).

O outro trabalho discutiu o tema: “do laboratório de informática às páginas Web: ambientes virtuais e contextos escolares”. Do ponto de vista das autoras, “ a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação é um desafio para os profissionais em educação”. Este estudo revela isso mesmo, porque a autora do estudo “acompanhou as situações de uso de informática no contexto de formação e de trabalho desenvolvidos por professoras que tiveram o processo formativo e a pesquisa pretendeu identificar as possíveis dificuldades de informática pelas professoras e origem de tais dificuldades” (p.62).

E por último com o título: “ formação de professores em exercício e à distância: o caso Veredas”. Este estudo faz uma “análise dos processos de formação de professores em serviço e à distância no contexto do curso Veredas” (p.62). Assim, os trabalhos analisados que compõem este artigo mostram que a formação de professores através do educação a distância constituem ainda um desafio para a construção de uma nova personalidade dos docentes” (Bahia e Duran, 2009,p.77). Neste sentido, a formação de professores através do ensino à distância deverá permitir que o professor em formação construa a sua identidade “desenvolvendo as capacidades de auto-socioconstrução do *habitus*, do *savoir-faire*, das representações e dos saberes profissionais” (Perrenoud, 2002, p 44).

4.1.2. Vantagem do estudo à distância

Estudar à distância tem alguma vantagem. Alguns pesquisadores revelam algumas vantagens. De acordo com Aretio (1994), estudar a distância

- ❖ elimina ou reduz as barreiras de acesso aos cursos ou nível de estudos;
- ❖ diversifica e amplia a oferta de cursos;

- ❖ dá oportunidade de formação adaptada às exigências actuais, às pessoas que não puderam frequentar a escola tradicional;
- ❖ permanência do aluno em seu ambiente profissional, cultural e familiar;
- ❖ formação fora do contexto da sala de aula;
- ❖ o aluno, centro do processo e sujeito activo de sua formação, vê respeitado o seu ritmo de aprender;
- ❖ conteúdos institucionais elaborados por especialistas e a utilização de recursos da multimídia;
- ❖ capacitação para o trabalho e superação do nível cultural de cada aluno;
- ❖ desenvolvimento da iniciativa de atitudes, interesses, valores, hábitos educativos;
- ❖ redução de custos evitando gastos de locomoção, o abandono local de trabalho para o tempo extra de formação.

Um outro artigo escrito por Cristiano et al. (s/d) que retrata sobre as vantagens do estudo à distância diz que existem disciplinas específicas adequadas aos métodos do ensino à distância. Os programas dessas disciplinas permite a utilização de recursos, tais como: uso de computador, aplicativos, softwares, recursos que ajudam a comunicação e troca de informações, como por exemplo: chats, fóruns, correio electrónico, plataformas, etc. Um outro aspecto apontado por Cristiano et al. (s/d) é que o estudante à distância tem possibilidades de realizar pesquisas de forma autónoma, procurando enriquecer a sua própria aprendizagem em qualquer lugar onde se encontrar.

Assim, o professor tutor tem a tarefa de se preocupar em disponibilizar e divulgar os conteúdos, procurar criar um ambiente favorável de modo a motivar os seus estudantes na aprendizagem.

Já Chaves (2011) no seu artigo diz que “o avanço das tecnologias proporcionou as facilidades para a educação à distância” (p.76). Por isso, neste estudo a autora também revela a vantagem de estudar a distância, assim temos o seguinte: estudar à distância é um reforço na facilidade para aprendizagem contínua; o estudante adquire autonomia; o conforto proporciona o auto-estudo; há uma grande riqueza de materiais didácticos disponíveis aos alunos nas bibliotecas virtuais, plataformas, tornando mais acessível do que

no ensino presencial; flexibilidade no ritmo do estudo, possibilitando a escolha de quando estudar; apoio como conteúdos digitais adicionais.

É de salientar que segundo a autora “a grande vantagem é que a cada dia mais há novas tecnologias com inovações magníficas aplicáveis na educação” (Chaves, 2011, p. 77).

4.1.3. Desafios do estudo à Distância

No ensino à distância apesar de o estudante ter autonomia própria e desenvolver métodos apropriados para a sua própria aprendizagem também o estudo à distância tem desafios.

De acordo com Capeletti (2014) “a competitividade do mercado exige cada vez mais, profissionais qualificados” (p.5). Por isso, encontramos diversos alunos à procura de universidades que têm o ensino à distância devido à sua indisponibilidade de tempo. Sendo assim existe muita procura.

Para Capeletti (2014), o ensino à distância permite ao aluno fazer o seu curso, conciliando as suas possibilidades de tempo, estudar no ritmo desejado e em qualquer lugar onde se encontrar. Sendo assim temos os seguintes desafios: é necessário que as pessoas tenham vontade de aprender; sejam impulsionadas pela necessidade de adquirir conhecimentos e autonomia e disciplina em realizar seus estudos.

Já Alve et al.(2014) dizem que “a tecnologia digital proporcionou expressivamente a expansão do ensino à distância nos últimos tempos. A interacção de várias mídias (texto, áudio, imagem estática e vídeo) ” (p.69). “Os desafios a serem superados pelo ensino à distância de acordo com Nicolaio e Miguel (2010, p.83, citado por Alves et al., 2014) “estão configurados em dificuldades económicas e motivacionais e também o material utilizado deve ser diferenciado, bem elaborado, bem planejado, com conteúdos seleccionados e apresentados, de maneira que prendam a atenção dos alunos e não sejam meramente substituir o quadro de giz por recursos tecnológicos mais modernos” (p.69). Alguns desafios de estudo à distância são segundo Morilhas (2009, p. 74, citado por Alves et. al., 2014, p. 70 -72):

- ❖ expansão e o aperfeiçoamento da modalidade da EaD deve proporcionar aos interessados a qualificação profissional almejada em diversas áreas do conhecimento;

- ❖ aprofundar o processo de avaliação, visto por alguns como superficial;
- ❖ criar uma cultura de reconhecimento de EaD como uma modalidade de ensino de qualidade capaz de atender todos os níveis de escolaridade;
- ❖ criar uma convergência entre a EaD e educação presencial;
- ❖ o aluno deve dispor de conhecimentos básicos em informática;
- ❖ os docentes, alunos e tutores, bem como a instituição precisam estar empenhados para conquistar uma educação de qualidade em EaD.

4.2. Formação de Professores para o ensino da língua portuguesa

No ano de 2008, a Universidade Federal de Maranhão desenvolveu um projecto de cooperação académica juntamente com as Universidades de São Paulo e Rio Grande do Norte. Foi um projecto que envolveu as disciplinas de licenciatura voltadas para o ensino de língua portuguesa em parte da hipótese de que as práticas do ensino, a selecção do conhecimento e os saberes mobilizados em disciplinas de MELP dariam a perceber a concepção do que é ser um professor de língua portuguesa na actualidade.

O estudo revela que a “análise de currículos de cursos de letras e Pedagogia das instituições de ensino superior brasileiras evidenciou a existência de uma diversidade de nomenclaturas dadas a disciplina de MELP” (Baboza, s/d)⁵.

Para além desse aspecto, nos programas disciplinares do curso, não existia apenas uma disciplina curricular específica, mas sim várias que continham informações relacionadas com a metodologia do ensino da língua portuguesa, de modo a enriquecer os futuros professores com os saberes necessários.

Em todo caso, os pesquisadores dizem que a indefinição de MELP também toca com os objectivos da disciplina o que impede a existência de uma reflexão e construção de conhecimento que sustente a prática pedagógica do professor em formação.

Um outro estudo foi feito por uma estudante Ana Paula Lopes Galante no ano 2015 orientada por Maria do Rosário Longo Mortatti. Este projecto de pesquisa foi realizado no âmbito do programa pós-graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, com o seguinte tema: a formação de professores na disciplina de metodologia de língua portuguesa em

⁵ Doutora em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto

curso específico da formação de professores. Este projecto de pesquisa tinha como objectivo contribuir para a produção de uma história sobre a formação de professores primários de/em metodologias de língua portuguesa e literatura, através do estudo de caso do CEFAM de Marília (São Paulo).

Uma outra pesquisa foi realizada por Verdial⁶ subordinada ao tema a formação prático - reflexiva de Professores de Português no ensino superior: experiência da Universidade Pedagógica - delegação de Gaza. Verdial faz uma reflexão em torno dos elementos integrantes e caracterizadores do processo de formação inicial de professores, na perspectiva prático - reflexiva. É um estudo que resulta de uma pesquisa - acção, teórico prático. Ao longo do artigo reflecte-se dos paradigmas, de formação de professores, baseados na racionalidade técnica constituírem um modelo de formação que não responde às necessidades concretas de um profissional que atenda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos, devendo esta abordagem ser substituída pela prática pedagógica reflexiva” (s/d). Os resultados do estudo visavam compreender o processo de formação de professores da língua portuguesa, na Universidade Pedagógica delegação de Gaza em Moçambique.

O autor do artigo chega à conclusão de que o processo de formação dos referidos professores observa a prática pedagógica reflexiva, havendo necessidade de melhorar alguns aspectos, tais como: os supervisores devem ser os primeiros a mudarem as suas práticas de ensino e de reflexão para darem exemplo aos professores formados; os tutores devem também ser formados na matéria de supervisão.

4.2.1. Teoria e a Prática na formação de professores de língua portuguesa

Alguns autores tais como: Schön (1992), Zeichner (1993) nos seus estudos referem aspectos acerca da teoria e da prática no âmbito da formação de professores, sobretudo na formação dos futuros professores. Neste caso será o futuro professor de língua portuguesa.

Assim sendo, os formadores dos futuros professores procuram transmitir os conceitos e os conteúdos promovendo capacidades nos formandos de actuar na vida prática.

⁶ Mestre em Educação/Ensino do Português. Doutoranda em Educação. Docente assistente em exercício no Departamento de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes, Universidade Pedagógica delegação de Gaza - Moçambique

O autor Rauber (s/d, p.346) fez um estudo sobre a formação de professores nos cursos de letras. Segundo Mello (2000 citado por Rabuer, s/d) “a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior cria um divórcio entre aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e aquisição de competências para ensinar esses conteúdos na educação básica” (p.347). Deste ponto de vista, nem todos os professores dos cursos de licenciatura têm consciência de que estão a formar os futuros professores de ensino de língua portuguesa.

No panorama de Neves (2002, citado por Rabuer, s/d) “são inúmeras as encruzilhadas por que passa o futuro professor de língua portuguesa” (p.347), como por exemplo, no que diz “respeito à relação que se estabelece, ou não entre os conhecimentos vistos, por exemplo na disciplina de linguística e à sua aplicação na aula de português na escola do ensino fundamental e médio”. A autora nesse sentido coloca a seguinte questão: “os alunos sabem minimamente, o que fazer com a linguística no ensino da língua?” (Neves, 2002, p.265).

Neves ao colocar esta questão quer deixar claro “que o professor de língua portuguesa é um profissional da linguagem despojado de uma teoria e a sua prática é reflexo de um posicionamento teórico, ainda que ele não tenha consciência disso” (Rabuer, s/d, p.347).

Por isso, Mello (2000 citado por Rabuer, s/d) diz que “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende e nem a autonomia que não pôde construir” (p.348).

Segundo o autor Rabuer, (s/d) foram colocadas questões de reflexões dadas a “alguns alunos um questionário que continha dois conteúdos de língua portuguesa, um deles com uma tendência mais gramatical e outro com uma abordagem mais literária, para que o formando simulasse uma prática de ensino” (p.353). As questões apresentadas eram:

- ❖ se tivesses de preparar uma aula como empregarias os pronomes demonstrativos para uma turma de 1ª série do ensino médio, que metodologia adoptarias? Descreve-a.
- ❖ em relação à literatura, se lhe fosse dada a oportunidade de dar uma aula sobre a linguagem literária para uma turma de 8ª série do ensino fundamental como você realizaria? Comente.

Segundo Rabuer (s/d), houve pessoas que não responderam e justificaram que não eram capazes. Dentre esses formandos alguns estavam no último ano, praticamente na parte final do curso.

Parafraseando Rabuer, (s/d)

o que foi respondido indicou pelo menos duas concepções gerais acerca da relação teoria e prática a partir do ponto de vista do graduado em letras. Uma interpretação que considera que a teoria deve ser literalmente aplicada, não percebendo que entre elas há uma transposição, ou seja, uma adaptação de teoria que devem subsidiar a prática desse futuro professor (p.355).

Uma outra ideia também fundamentada pelo autor pelo pensamento de alguns é que “a teoria não se aplica à realidade do ensino da língua portuguesa” (Raubert, s/d, p. 355).

4.2.2. Os saberes necessários para prática da docência

Desde tempos remotos, o papel do professor foi-se transformando. A formação para a escola secundária segundo Pereira J. (1999) “passou a ser feita nas licenciaturas. Era usado o modelo da racionalidade técnica, no qual o professor formador é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor na sua prática quotidiana as regras do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (Pereira,1999, pp.112-113).

Tardif (2002), em relação ao aspecto da formação de professores, realça “alguns problemas epistemológicos do modelo universitário, que o mesmo caracteriza como um modelo aplicacionista da formação” (p.270). Para o mesmo autor, nos cursos de formação de professores para além de seguirem o modelo aplicacionista “ seguem também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias” (Tardif, 2002, pp. 270-273).

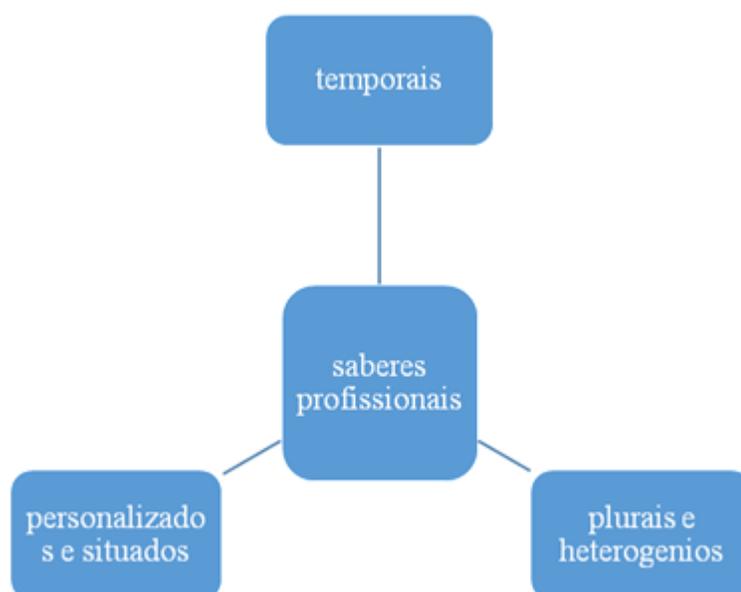
O autor aponta ainda dois problemas fundamentais do modelo aplicacionista de formação de professores. No primeiro problema é o facto de o modelo seguir uma lógica disciplinar dividida e especializada. As disciplinas deste modelo são “constituídas por unidades autónomas fechadas em si mesmas e tem curta duração, são de curta duração e não geram grande impacto sobre os alunos” (Tardif, 2002, p.272).

O segundo problema é que o modelo aplicacionista de formação “não considera as crenças e representações prévias que os alunos possuem a respeito do ensino e que

funcionam como filtros cognitivos, sociais e afectivos por meio dos quais eles recebem e processam os conhecimentos proporcionais” (Rodrigues & Hentz, 2011, p.59).

4.2.3. Características dos saberes profissionais dos professores na formação

Dos trabalhos realizados por Tardif (2002) e a partir de pesquisas no âmbito do ensino e de trabalho docente nos estados Unidos, este autor trouxe-nos algumas características dos saberes profissionais a ter em conta no âmbito da formação. Assim vejamos:



Esquema 9 - características dos saberes profissionais

Podemos dizer que os saberes profissionais dos professores são temporários, porque cada professor tem a sua história e a traz consigo para a vida escolar. Segundo Tardif (2002, citado por Rodrigues & Hentz, 2011), os saberes profissionais são temporários porque “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira profissional de longa duração que compreende dimensões identitárias e de socialização profissional” (p.60).

Os saberes profissionais são plurais e heterogêneos porque formam “um conjunto de conhecimentos ecléticos e sincréticos de acordo com os objectivos que procuram atingir.

Estes professores utilizam os saberes de forma integrada” (Tardif, 2002, citado por Rodrigues & Hentz, 2011, p.60).

Por último, os saberes profissionais são personalizados e situados, “em função de uma situação de trabalho particular, na qual os envolvidos devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho colectivo, pois o significado atribuído às situações de ensino pelos professores e alunos são elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações” (Tardif, 2002, citado por Rodrigues & Hentz, 2011, p.60).

CAPÍTULO V

Formação de Professores e Sistema Educativo em Moçambique

5.1. A educação em Moçambique

O conceito de educação sofreu uma influência do “nativismo e empirismo”. Do ponto de vista do nativismo, era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las. E do ponto de vista do empirismo, era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência” (Martins, 2004, citado por Sapato, 2016, p.12).

Para Gomez, et al. (2007) a educação:

é um processo de socialização durante o qual, e através de diversas técnicas e instituições, os seres humanos vão aprendendo, ensinando e partilhando os diferentes conhecimentos que dão lugar à construção de representações sociais, valores, comportamentos e capacidades que facilitam a compreensão, a interpretação e a transformação da realidade (p.165).

Segundo a leitura de algumas obras, revistas e artigos escritos por alguns investigadores sobre a evolução histórica de educação em Moçambique podemos dividi-la em dois grandes períodos: antes da independência e depois da independência. No período, antes da independência podemos subdividi-lo: “ educação colonial (1845 a 1974) e educação no governo de transição (1974-1975). E no período pós - independência subdivide-se em três momentos: antes da introdução do Sistema Nacional de Educação (1975 a 1982); da introdução do sistema Nacional de Educação (1983 a 1991) e da reforma do sistema em 1992 até a actualidade” (Uaciquete, 2011, p.24).

Para Mazula (1995), o sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino: oficial e indígena. O subsistema de ensino oficial estava destinado aos filhos dos colonos e o subsistema de ensino indígena “engenhosamente articulado à estruturas do sistema de dominação em todos os seus aspectos”. O ensino indígena “organiza-se em ensino primário rudimentar, com três classes previstas para os sete a nove anos de idade” para formar e dar instrumentos essenciais de formação às crianças de modo a prepará - las para a vida social e profissional; ensino profissional indígena que estava subdividido em escolas de artes ofícios com quatro classes, destinadas aos rapazes; e escolas profissionais femininas com duas classes, conforme o nome, estava destinado às raparigas e era ministrada a “formação feminina” (Mazula, 1995, pp. 80-81).

O sistema do ensino estava organizado de tal maneira que tornava difícil o africano ter acesso à educação. O ensino africano estava concedido apenas para o africano ir à escola para aprender a ser servidor dos colonos.

Já no período 1977 a 1990, a educação moçambicana tinha como objectivo criar um homem novo ou seja, pensar de uma forma diferente e não esperar que viesse alguém pensar pelo moçambicano. Assim, houve necessidade de mudanças profundas com implicações directas ao nível do currículo, das estruturas, e do modelo da administração e gestão.

Após a independência, no ano de 1977, no sentido de melhorar as condições do ensino e do próprio homem moçambicano “ foi definido como objectivo central do sistema educacional a formação do Homem novo, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, deveria estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana” (MEC, 1990, p. 35 citado por Mazula, 1995, p.110).

O governo moçambicano introduziu em 1983 o Sistema Nacional de Educação (SNE) com o propósito de proporcionar a educação a todos os moçambicanos e foi regulado pela lei 4/83 de 23 de Março. Passados alguns anos, ou seja, em 1992 houve necessidade de fazer algum reajustamento alterando algumas normas de acordo com as necessidades do país, o governo faz o reajustamento introduzindo a lei 6/92 de 6 de Maio. O Sistema Nacional de Educação (SNE) ao fazer este reajustamento foi com intuito de “ adequar as disposições contidas na lei 4/83, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo”(Uaciquete, 2011, p.31).

Se formos a ver estes momentos históricos, da história de educação em Moçambique são amplos, apenas a nossa reflexão se cinge àquilo que alguns autores moçambicanos entendem sobre a educação no contexto moçambicano.

Para Laita (2016):

a educação possibilita a exploração do potencial humano, uma maior adaptabilidade, uma maior integração social, um pleno aproveitamento das oportunidades que o meio oferece e, eventualmente o alcance de altos níveis de excelência. Com a educação, as pessoas tem maiores possibilidades de viver uma vida e de ter uma convivência plena e harmoniosa (p.31).

Ainda na ideia do mesmo autor:

a educação exige uma enorme e uma variada gama de recursos. Por um lado, as sociedades desenvolvidas têm ao seu dispor recursos suficientes e de qualidade que podem ser usados para garantir que uma grande parte dos seus membros tenha acesso à educação. Por outro lado as sociedades menos desenvolvidas tendem a ter menos recursos, implicando um baixo investimento na educação. Um baixo investimento na educação tem implicações negativas na capacidade de ofertas, quer em termos de acesso, quer em termos de qualidade (p.32).

Já Mazula (1995) faz uma reflexão procurando articular a educação, cultura e ideologia no sistema do ensino moçambicano. Este autor diz que “a educação aparece integrada nas formações culturais e a cultura assume a função pedagógica de educar o Homem que a sociedade quer. A cultura e a educação organizam-se, ao mesmo tempo, de tal maneira que dificilmente se delimitam as suas fronteiras” (p.35).

Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico (2003), a educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. Trata-se de um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios, que a sociedade impõe, a continuidade, transformação e desenvolvimento.

5.2. A educação e o Sistema Nacional de Educação à luz do decreto-lei nº4/1983 e nº6/1992

A educação em Moçambique era vista de uma maneira diferente “a dominação colonial impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade da estrutura colonial-capitalista de dominação. Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para os indígenas (...); ela nasce do combate das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo da criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação” (Lei 4/1983,p.14). “Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante para indígenas” (Lei 4/1983, p.14).

Assim, tendo em conta todas as dificuldades que a sociedade moçambicana encontrou, de modo geral, no sistema da educação, no tempo colonial, viu-se nesses últimos anos (dez anos) a necessidade de mudanças profundas com implicações directas ao nível do currículo, das estruturas, e do modelo da administração e gestão.

Neste sentido, “o sistema de educação responde principalmente aos grandes objectivos: a irradiação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural” (Lei 4/1983, p.14). O sistema de educação em Moçambique orienta-se pelos seguintes princípios gerais: o estado é responsável pela promoção da democratização do ensino (garantir uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso a todos). Este deve responder às necessidades resultantes da realidade social contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos.

A lei 4/1983 entende a educação como meio de desenvolvimento não só do ser humano, mas também da sociedade. Um dos primeiros passos deste projecto de educação encarado como optimista é a escolaridade obrigatória como um direito para todos, “o sistema nacional de educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis do ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura, pelas classes trabalhadoras” (Lei 4/1983, p.13).

Neste sentido, os limites biológicos são ultrapassados pela influência determinante da sociedade e, conseqüentemente, da cultura, permitindo assim corrigir percursos de vida, possibilitando deste modo uma aproximação nas igualdades de sucesso “a frequência e conclusão das sete primeiras classes do ensino primário são obrigatórias. As crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas” (Lei 4/1983, p.15; artigo 6). “Os pais, a família, as instituições económicas e sociais e os órgãos do Poder Popular ao nível local contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória (...) apoiando-se nos estudos, evitando as desistências antes de se completar as classes do ensino primário” (Lei 4/1983, p.15; artigo 6).

A decisão política do governo neste decreto-lei nº 4/1983 é integrar as crianças e os jovens no sistema do ensino. Neste sentido, podemos verificar a preocupação do Sistema Nacional de Educação (SNE) pelo cuidado de reajustar o quadro do sistema geral do sistema educativo. Segundo a Lei 6/92 de 6 de Maio promulgada com a finalidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de Março, às condições sociais económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. É portanto, fundamental que se encontrem estímulos,

oportunidades e tratamentos adequados às suas possibilidades e aprendizagens de acordo com a sua diversidade.

Assim, no quadro da lei, o estado permite a participação de outras entidades, incluindo as comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.

Perante este panorama, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana. Contudo, a qualidade de ensino não é a desejável, pois a eficácia das escolas ainda é muito baixa. Por isso, nos dias de hoje em Moçambique, vão-se discutindo questões relacionadas com a igualdade de oportunidades, escolaridade obrigatória, acesso e sucesso escolar, com a eficácia e a eficiência da escola...na tentativa de resolução de alguns desses problemas, insere-se o plano estratégico da educação:

segundo o Ministério da Educação (MINED), o plano era introduzir a língua materna como meio de ensino a partir de 2004, regulamentado na Resolução nº 12/97, de 10 de Junho, que regulamenta a Política Cultural de Moçambique e Estratégia da sua Implementação. Inicialmente, ele será introduzido no 1º e 2º ciclo, em algumas escolas localizadas em zonas linguisticamente homogéneas. (Plano Estratégico da Educação 2006/2010).

Por esta circunstância, a sociedade moçambicana tem-se empenhado na preservação da Unidade Nacional, no aprofundamento da democracia e pelos direitos humanos (PCEB, 2003). Como é visível no Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006/2010, que foi definido com base na situação actual do sistema de ensino em Moçambique e com o objectivo de: melhoria da qualidade e do acesso à educação; e melhoria da capacitação e eficiência no processo de gestão dos órgãos centrais ao nível das escolas, ou seja, a expansão das escolas de uma forma sustentável e tomando em consideração as desigualdades de género e a melhoria da qualidade do ensino e da manutenção de alunos nas escolas. Portanto, “para a escola primária, o Governo acredita que a qualidade será a questão - chave para um melhor sistema de ensino” (Ministério da Educação, 2006, p.8).

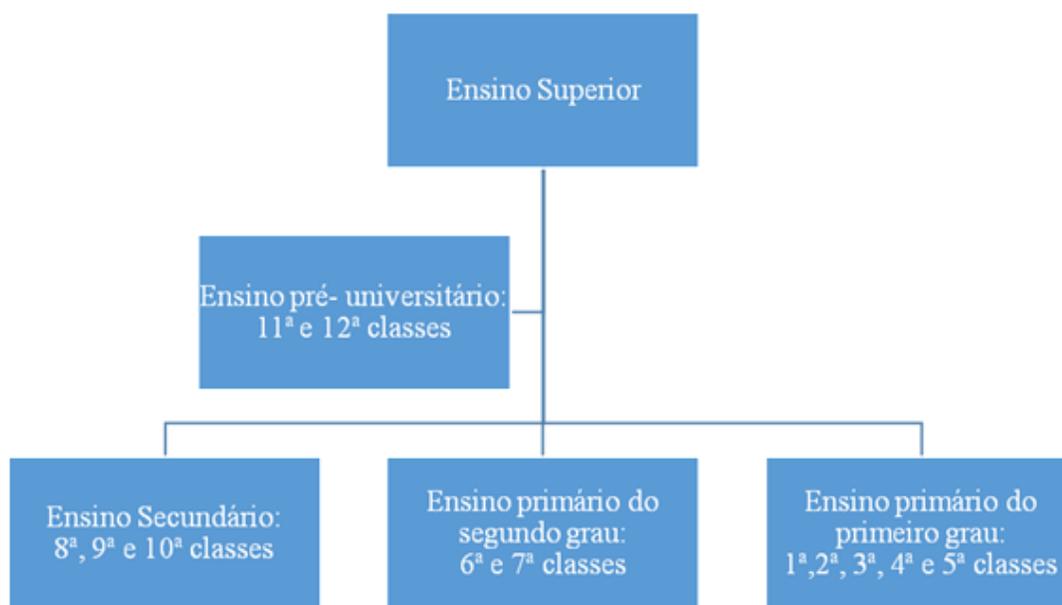
5.2.1. Estrutura do Sistema educativo em Moçambique

O sistema educativo está organizado em quatro níveis: primário, secundário, médio e superior. “A educação pré- escolar destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins-de-infância. O ensino primário corresponde às sete

primeiras classes e é frequentado em princípio por crianças dos 7 aos 14anos e corresponde a dois graus: primeiro grau, da 1ª à 5ª classe e segundo da 6ª à 7ª classe.

O ensino secundário é denominado o segundo nível de educação geral que compreende três classes, 8ª, 9ª e 10ª; em princípio frequentado por jovens dos 14 aos 17 anos. O ensino pré- universitário, denominado terceiro nível de educação geral que corresponde a duas classes, 11ª e 12ª é frequentado por jovens dos 17 aos 19 anos. Este nível dá formação ampliada, consolidada e aprofundada, preparando os alunos para o ingresso ao nível superior” (Lei 4/1983, p.15, artigos: 11,13,14 e 16).

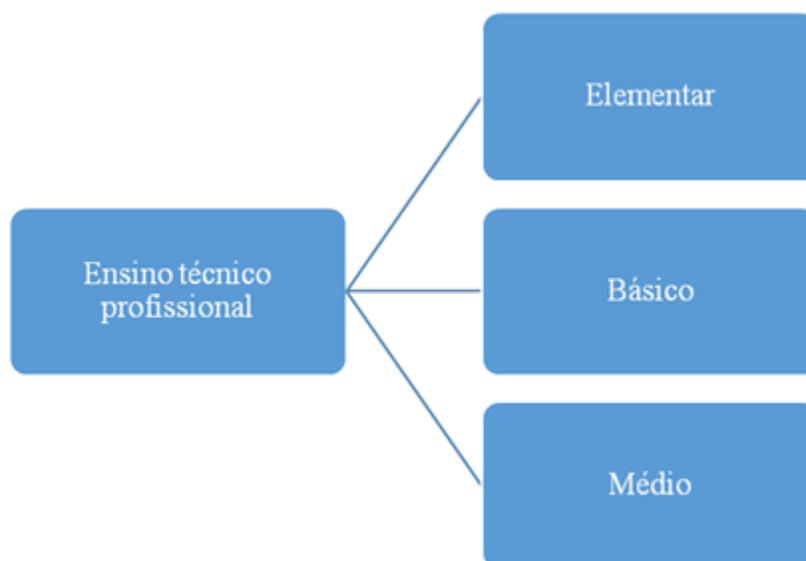
Em seguida podemos observar em esquema a estrutura do sistema educativo nos anos 1983-1992).



Esquema 10 - estrutura do sistema educativo do ensino geral nos anos 1983 – 1992.

Olhando a estrutura do sistema educativo moçambicano no ensino primário havia também ensino para adultos. Este ensino estava destinado a pessoas que não tinham podido enquadrar - se no sistema de ensino na idade normal, e quando a pessoa tivesse completado 15 anos passaria para o curso nocturno.

Para além do ensino primário e secundário geral, o sistema de educação possui também o ensino técnico profissional que se subdivide em:



Esquema 11 - estrutura do sistema educativo do ensino técnico profissional.

Após apresentarmos a estrutura do sistema educativo interessa-nos reflectir sobre a formação de professores.

5.3. Formação de Professores

Em Moçambique a formação de professores, tornou-se um tema vital em educação. O novo ambiente educacional mostra que o grande desafio não é somente discutir as questões apresentadas no currículo oficial ou local. Este apresenta-nos as novas percepções de educação que o professor deseja alcançar. A expansão dos sistemas educativos, as questões que a evolução científica e tecnológica introduziu nos conteúdos que fazem parte dos saberes a adquirir na escola, as transformações sociais, políticas, económicas e culturais e outras, de certa maneira modificaram o tipo de aluno nas actuais escolas. Esses momentos anteriormente referidos exigem do professor grande operacionalidade de pensamento e competências a todos os níveis, de comunicação, de meditação, de concentração.

Segundo Niquice (2005), “a formação de professores indígenas não precisava de vastos conhecimentos, bastando, para isso que os candidatos possuíssem a 4ª classe e frequentassem um período de formação de 2 anos” (p.26).

O decreto - lei 6/92, de 6 de Maio do Sistema nacional de educação de Moçambique diz que “a formação de professores para os ensinos geral, técnico - profissional, especial e

vocacional realiza-se em instituições especializadas e visa: assegurar a formação integral dos docentes, capacitando - os para assumirem a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos; conferir no processo uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica e permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica” (Lei 6/1992, p.12, artigo 33).

O plano estratégico para a formação de professores (2004 - 2015) em relação ao aspecto da formação de professores diz que “as etapas da história da formação de professores após a independência nacional correspondem às fases do desenvolvimento do sistema nacional de educação” (p.3), por isso o governo preocupou-se em implementar programas de capacitação de professores com o objectivo destes mesmos professores procurarem adquirir experiências no âmbito das capacitações de modo a responderem às necessidades do tempo actual.

Para além da estrutura e organização do sistema de educação moçambicano, Mazula (1995) traz-nos como novidade a introdução do sistema de formação de professores e o sistema de educação de adultos” (p.182) e o subsistema de formação de professores segundo o decreto-lei 6/1992 de 6 de Maio, estrutura-se em três níveis:

Nível básico: realiza-se a formação de professores do ensino primário do 1º grau. As habilitações do ingresso neste nível correspondem à 7ª classe;

Nível médio: realiza - se a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de prática de especialidades do ensino técnico - profissional;

Nível superior: realiza - se a formação de professores para todos os níveis de ensino. As habilitações para ingresso neste nível correspondem à 12ª classe do ensino geral.

5.3.1. As primeiras escolas vocacionadas para a formação de professores primários em Moçambique

Temos vindo a reflectir a história de Moçambique e em concreto a formação de professores em Moçambique. Mondlane (1995) ao longo de seus escritos sustenta que antes da dominação colonial já havia uma educação em Moçambique. Esta educação era tradicional e tinha como princípio socializar e integrar as crianças. Era chamada escola de iniciação que tinha como objectivo treinar o iniciado de forma rigorosa e disciplinada “para obedecer às regras da sociedade e às normas sociais de toda a comunidade” (p.38).

Passados alguns anos aparecem os colonos que “em geral desprezaram e repudiaram a cultura e a educação africana tradicional” e aboliram-na (Mondlane, 1995, p.56).

Do ponto de vista de Niquice (2005), a primeira escola de formação de professores para indígenas foi criada em 1930. Esta escola estava vocacionada para a formação de professores primários para o ensino primário rudimentar. Estes professores depois da sua formação eram também colocados em escolas oficiais, particulares e religiosas. Ao criar esta escola “os interesses dos coloniais estavam em primeiro plano. A educação era um dos instrumentos para perpetuar as relações de poder e dominação” (p.27).

Neste sentido a educação era vista ou entendida como uma forma de conformar o africano, não se observava o aspecto de libertar, educar a pessoa para se tornar um cidadão livre e com mente desenvolvida.

De 1962 -1966 “cria-se o Magistério Primário, um na cidade de Lourenço Marques e outro na Beira” (Witinesse, 2009, p. 163). A finalidade da criação dessas instalações era formar professores primários para ensinar os filhos dos colonos e assim sucessivamente até ao período de libertação.

Após o período de libertação “há uma consciência de formação de professores” (Witinesse, 2009,p.163). Começa-se a pensar e reflectir no futuro de Moçambique, olhando sobretudo à finalidade no aspecto de gente bem formada para desenvolver o país.

Assim, em 1976 forma-se o Ministério de Educação e Cultura. Este Ministério teve grandes desafios. Um dos desafios foi “a formação de professores e recrutamento dos mesmos” (p.164).

5.4. Formação de professores do ensino básico

Como podemos verificar na história de Moçambique a nível do sector de educação o governo tem procurado discutir aspectos ligados à educação e em concreto à formação de professores. O decreto - lei 4/83 de 23 de Março espelha a formação de professores como um dos elementos fundamentais “para as necessidades do desenvolvimento económico, social e da investigação científica, tecnológica e cultural” (Lei 4/83, p.14).

No entanto, os escritos e as histórias sobre a educação em Moçambique, tal como o analfabetismo que ainda existe em Moçambique, também a formação de professores está com esta deficiência que podemos observar nos sistemas do ensino, onde os pais e

encarregados de educação se conformam em colocar os seus educandos em escolas privadas. Primeiro, por falta de vagas e segundo, pela má qualidade do ensino.

Nesta óptica, a formação de professores e em concreto a formação de professores do ensino básico, é essencial nos dias de hoje. A educação do ensino básico constitui uma educação base que o governo coloca em primeiro plano, porque é uma educação para todos, ou seja: “a educação básica é fundamental para estratégia de desenvolvimento do país; reduz a pobreza; poderá alargar a oportunidade de acesso ao emprego; poderá também assegurar o desenvolvimento dos recursos humanos” (PCB, p.14) e outros aspectos.

Sendo assim, os professores formadores dos formandos/professores do ensino básico deverão encontrar modelos de formação que tenham em conta o equilíbrio entre a qualidade e a quantidade, entre o saber a língua e o saber ensinar conteúdos curriculares, usando a língua oficial, entre o que se deseja fazer e o que é possível obter, ou seja, do espírito do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver para aprender a ser, tal como diz Zeichner (1993) “necessidade de ajudar todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada” (Zeichner, 1993, p.11).

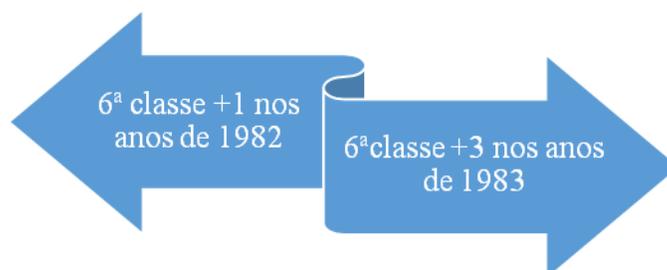
Para que os formandos professores adquiram estas atitudes será necessário segundo Zeichner (1993) que tenham o espírito aberto (vontade de ouvir, aprender com os erros que vai cometendo, ouvir a opinião dos outros); ter responsabilidade (a qual implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção para si e para os outros) e por último ser sincero (simplicidade ou seja com vontade de aprender e ser responsável pela sua própria aprendizagem).

Segundo a política de estratégia de formação de professores (2004-2015) “reconhece-se a necessidade urgente de melhorar tanto a oferta como a qualidade dos professores formados” (p.5). Desse ponto de vista, o processo de formação de professores do ensino primário em Moçambique, segundo o governo “constitui um motivo de preocupação” (Política de Estratégia de Formação de Professores, PEFP p.6). Na vertente do Plano Curricular do ensino básico “um bom desempenho do professor depende em larga medida da sua formação” (PCEB, p.51), tal como consta no decreto-lei nº6/92 e diz que a formação de professores deve permitir que ele depois de formado se torne um educador profissional consciente com uma óptima preparação científica e pedagógica.

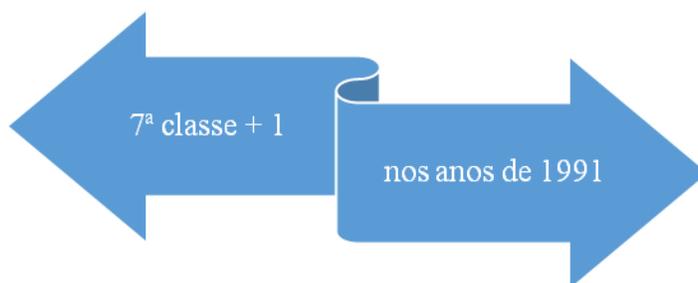
5.4.1. Modelos de formação de Professores do ensino básico

Já temos vindo a reflectir ao longo deste trabalho sobre a formação de professores e os modelos de formação na formação de professores. O que queremos nesta parte é reflectir sobre os modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique.

A formação de professores em Moçambique, desde que Moçambique se tornou independente tem experienciado vários modelos de formação de professores, como por exemplo:



Nestes dois modelos a “componente ideológica estava acima de tudo. Faziam parte dos objectivos desta formação a conduta como educador, a aquisição de conhecimentos que permitissem melhorar o ensino. O plano de estudos contemplava as áreas sócio - políticas, psicopedagógicas e metodológicas” (Witinesse, 2009, p.164).



Neste modelo a formação de professores ajusta-se à nova realidade de Moçambique. Niquice (2005) nas suas pesquisas foi analisando alguns modelos de formação e chegou à conclusão de que nestes modelos se dá mais ênfase à teoria do que à prática. Notou também que as práticas pedagógicas são colocadas em segundo plano e o currículo de formação de professores tem uma estrutura rígida e os formadores preocupam-se em transmitir conhecimentos teóricos.

Passados os anos acima mencionados, de 1991 em diante o IMAP tem implementado os modelos de formação 10^a classe + 3 anos. Este novo modelo é aplicado em alguns Institutos do País (Agibo & Chicote, 2015, p.5).

Segundo os autores Agibo e Chicote (2015) no mês de “Fevereiro de 2004 foi feita a transformação curricular para o ensino básico com o seguinte objectivo: dar vazão à crescente demanda pela educação primária em Moçambique” (p.5).

O ministério de educação em Moçambique preocupado em corresponder ao objectivo traçado aderiu. E em 2008 pôs em acção o modelo 10^aclasse +1. Para este modelo o candidato deveria possuir no mínimo 10^aclasse de escolaridade do sistema nacional de educação (SNE) de Moçambique. É de salientar que também era considerado para os alunos que concluíssem a 10^aclasse a nota mínima de 12 valores para a sua candidatura e os que tivessem concluído a 12^aclasse e se candidatassem não era exigida a média final, desde que o estudante tivesse passado de classe independentemente da nota.

O modelo de formação de professores de 10^aclasse +1 estava focalizado em ensinar os alunos de 1^a à 7^aclasse. O período de formação desses professores tinha a duração de um ano. De acordo com Witinense (2009) o modelo 10^aclasse +1 tinha como principal objectivo “tornar o professor educador profissional, que concilie a teoria e a prática, capaz de ler a realidade, um professor autodidáctica e pesquisador” (p.167).

O modelo de Formação de professores 12^aclasse +1 estava focalizado para leccionar o primeiro ciclo do ensino secundário geral. Este modelo tinha muitos problemas. Um dos problemas estava relacionado com a falta de recursos financeiros para suportar o modelo de formação. Assim, a ONP continuou a insistir na necessidade de formar professores de modo a garantir uma educação de qualidade.

Em Moçambique os momentos marcantes da formação de professores a todos os níveis só foram levados a cabo após a independência em 1975. Donaciano (2009) faz uma reflexão em torno da formação olhando “ o processo da reforma curricular da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) com maneiras actualizadas de pensar em relação à formação de professores” (p.34).

A autora durante a sua reflexão levanta algumas questões focando sobretudo aquilo que é a actual realidade da formação de professores, os modelos utilizados no âmbito da

formação na Universidade Pedagógica, e uma das questões ainda pertinente que não queria deixar de lado é a resistência à mudança.

Donaciano (2009) fez um estudo biográfico procurando citar autores que aportam “teorias de ensino e os modelos de formação de professores” (p.34).

5.4.2. A mudança e a inovação na formação de professores em Moçambique

Quando se pretende mudar, é necessário saber exactamente em que direcção se pretende ir e como fazê-lo, definindo bem os caminhos para atingir essa mudança.

Por isso, é necessário pensar na formação contínua. No entanto, o indivíduo, ao procurar uma formação no sentido de melhorar a sua forma de trabalhar e os instrumentos que utiliza, tem de inovar.

Hoje em dia fala-se, partilha-se, dialoga-se sobre o conceito de inovação. Mas afinal o que é a inovação? Numa aula do Mestrado em Ciências da Educação surgiu um debate que consistiu em explicar o que cada um entendia sobre o conceito de inovação. Dentro das várias ideias surgiram opiniões e concepções sobre o que significava este conceito.

Assim, citaremos algumas delas: novas soluções (pensar de uma outra forma, ter novos olhares, repensar novas possibilidades e soluções); nova atitude pessoal (avaliação e autoavaliação dentro de si); nova obrigação da Escola (repensar a estrutura e a forma como são vistas as salas de aula, melhor a nível da orgânica das escolas a formação dos professores); mudança relação prof/aluno (fornecer processos mais dinâmicos que dêem sentido ao processo de aprendizagem; novas estratégias para melhorar a acção; outro método do ensino, aos alunos e acção dos professores, inovar nas técnicas e nas metodologias, preparar os alunos para um mundo em mudança constante); adaptação à mudança social (estar atento às mudanças da sociedade, acompanhar as mudanças e a sua velocidade).

Resumindo: inovar para que a educação se torne mais actual de modo a responder às exigências da sociedade.

Alguns autores como Amiguinho (1992) e Fernandes(2000) fazem questão de distinguir os conceitos de mudança e de inovação.

Segundo Fernandes (2000) “o conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva” (Fernandes, 2000,p.48).

Para Amiguinho (1992), a mudança “é um processo lento e contínuo, quase inerente à continuidade e à regulação dos sistemas” (p.54). Também Pastiaux-Thiriat (1986, p.14 citado por Amiguinho, 1992, p.54) refere que a mudança “implica transformações que ultrapassam o indivíduo”. Já o conceito de inovação “ pressupõe uma acção de transformação intencional, consciente e deliberada” (Amiguinho, 1992, p.54).

Em relação ao aspecto da mudança e inovação para Donaciano (2009) não é apenas o “docente em sala de aulas perante os seus estudantes”, mas sim uma mudança e inovação que deverá mexer com a própria instituição no âmbito da formação de professores.

Mialaret (1991, pp.91-103) diz que existem nove princípios a ter em conta para qualquer formação. Focarei alguns deles: a formação pedagógica nunca substituirá o saber. Esta formação deverá ser feita por especialistas, ou seja pessoas que entendem a matéria; a pessoa encarregada de dar a formação, deverá articular a formação em geral e a formação pedagógica; durante a formação deverá ter uma articulação entre o ensino pedagógico teórico e a formação prática; o futuro professor deverá ter uma formação que lhe dê segurança no âmbito da prática profissional; a formação de professores deve também associar-se ao maior número possível de professores competentes já em actividade.

Que à luz destas concepções e ideias, “a vivência desses princípios leve o professor a adquirir experiências e a descobrir a sua própria pedagogia e também a tomar consciência das suas qualidades e seus defeitos no processo de aprendizagem” (Donaciano, 2009, p.36).

Segunda Parte

Investigação Empírica

CAPÍTULO VI

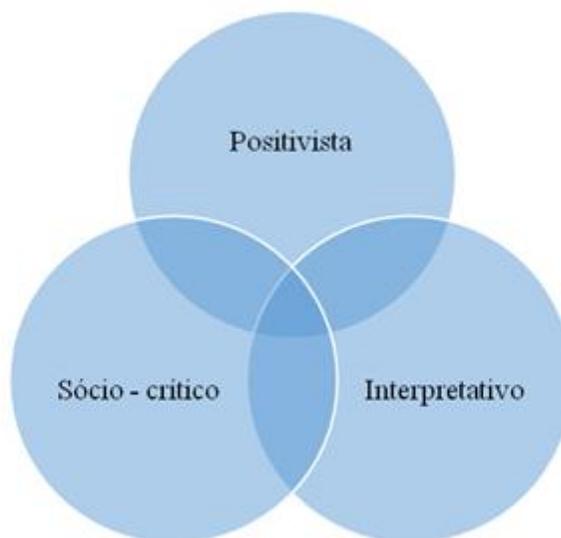
Opções Metodológicas

Sendo este um trabalho de investigação, importa referir que obedece a uma sequência de procedimentos, que se reúnem em três grandes grupos, o primeiro dos quais diz respeito à ruptura, composto pela elaboração da pergunta de partida, pela fase de exploração (leituras e entrevistas exploratórias) e pela problemática. O segundo diz respeito à construção, constituído também pela problemática e pela construção do modelo de análise, e, finalmente, o último grupo respeita à verificação, que comporta a observação, a análise das informações e das conclusões.

Importa referir que, no pólo epistemológico, optamos pela abordagem qualitativa e recorremos, ainda, ao estudo de caso, pois entendemos que foi o mais adequado para compreender a realidade em estudo no contexto da Universidade Católica de Moçambique, no Centro do Ensino à distância e em concreto no curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa. O trabalho de pesquisa fez-se de forma a “comprendermos melhor os significados de um acontecimento, captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização” (Quivy & Camprnhoudt, 2008, p.19).

6.1. Enquadramento paradigmático no contexto da investigação

A literatura sobre paradigmas da investigação em educação apresenta pelo menos três paradigmas, nomeadamente:



Esquema 12 - os três paradigmas

O estudo enquadra-se no paradigma interpretativo. Considerámos importante utilizar este paradigma durante a investigação, porque este consistiu em estabelecermos uma compreensão das intenções, significações, aproximações, opiniões, percepções, representações e um comprometimento, entre nós e os dez estudantes/professores participantes da investigação numa instituição de Educação à Distância numa das Universidades de Moçambique.

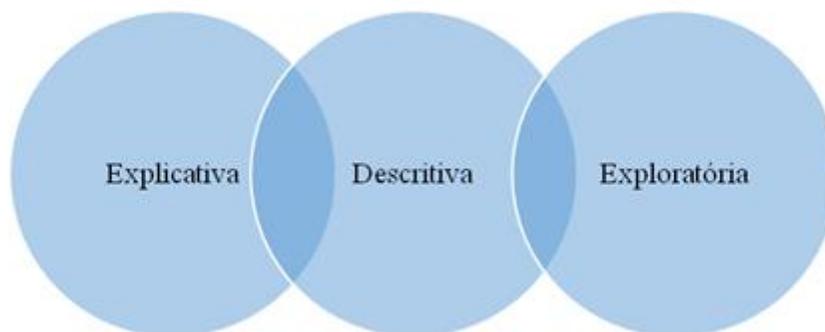
A compreensão implicou, assim, uma ligação, tendendo para a subjectividade do mundo social, pois o que se estudou foram os estados de consciência, as reacções emotivas, os desejos. Procurámos a subjectividade na medida em que nos orientámos, não apenas pelo raciocínio, mas pela intuição que apela para as vivências e experiências interiores.

É de referir que, durante o nosso trabalho, a investigadora esteve envolvida no campo da investigação, abstraiu-se dos seus valores, concepções e ideologias tendo uma postura neutra e imparcial.

6.2. Tipos de Pesquisa

Os estudos ou as pesquisas são classificadas quanto aos objectivos e quanto aos procedimentos técnicos.

As pesquisas quanto aos objectivos podem ser:

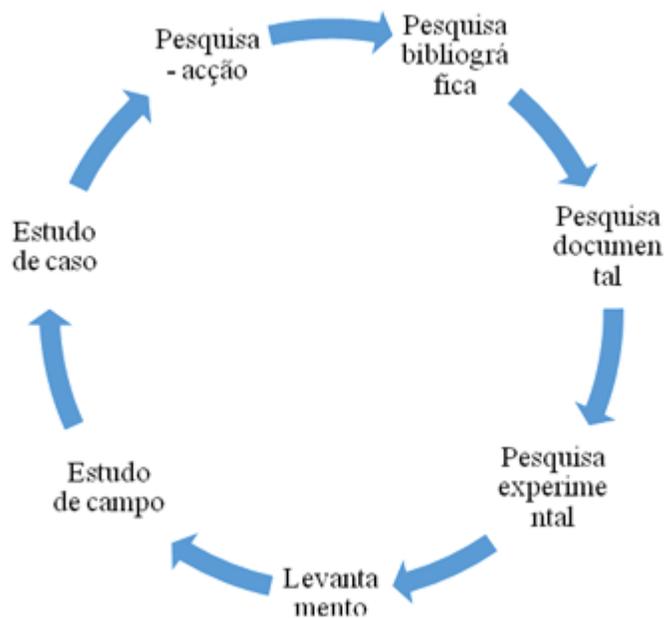


Esquema 13- os tipos de pesquisas

A nossa pesquisa enquadra-se no âmbito exploratório. Decidimos enquadrar o nosso estudo no âmbito exploratório por facultar maior proximidade com o problema. A investigadora aproximou-se dos participantes do estudo, o que implicou o envolvimento, ou

seja existiu uma aproximação física e cognitiva, reconhecendo a subjectividade e afirmando a neutralidade, imparcialidade durante a recolha de dados através das entrevistas.

As pesquisas quanto aos procedimentos técnicos classificam - se:



Esquema 14- classificação das pesquisas

Tendo em conta que o objectivo da presente investigação é explorar, interpretar e obter uma interpretação mais completa sobre as competências adquiridas pelos professores do ensino básico no ensino superior, de modo particular no Centro do Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique. Para o nosso estudo, recorreremos ao estudo de caso. O estudo de caso enquadra-se na abordagem qualitativa e entendemos que foi o mais adequado pela natureza da nossa pesquisa e por termos escolhido fazer a recolha de dados numa organização ou seja na instituição de Educação à Distância duma das Universidades de Moçambique. Neste sentido, procuramos compreender a realidade, explorando, reflectindo e descrevendo os dados das entrevistas com profundidade.

Podemos conceituar um estudo de caso como sendo um estudo profundo e detalhado, onde as informações são colhidas de diversas vias, tais como: em grupos de pessoas, nas organizações, instituições, entre outras. Algumas literaturas explicam que o estudo de caso quanto ao objectivo da investigação pode ser classificado em três tipos: exploratório, descritivo e explanatório. Neste caso, o nosso estudo foi enquadrado no tipo exploratório,

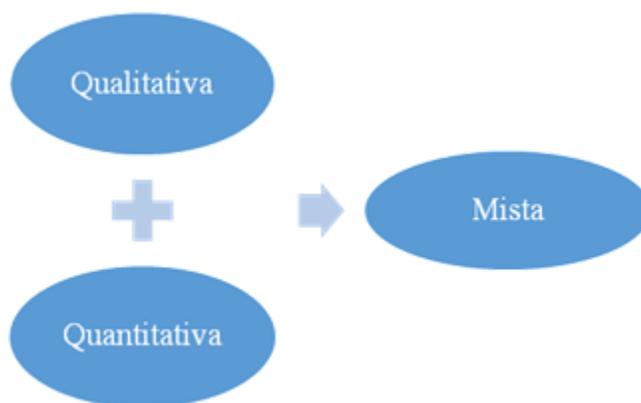
porque tratamos de estudar o nosso tema com o propósito de futuramente continuar com as nossas pesquisas.

Um dos aspectos, que também tivemos em conta no estudo de caso foi o nosso envolvimento na recolha de dados, compreendemos melhor os processos organizacionais; neste caso o currículo da licenciatura em ensino da língua portuguesa numa instituição de Educação à distância numa das Universidades de Moçambique. O estudo de caso serviu de resposta às nossas inquietações através da opinião deixada pelos envolvidos na pesquisa ajudando-nos, sobretudo, a encontrar teorias e factos para futuras investigações.

Com o intuito de levar a cabo a nossa investigação considerámos pertinente seguir uma abordagem qualitativa, pois entendemos que foi o mais adequado para compreender a realidade em estudo.

6.2.1. Abordagens

Podemos identificar no âmbito da investigação, três abordagens que são:



Esquema 15- as abordagens

A nossa investigação enquadrou-se dentro da abordagem qualitativa.

Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa é utilizada para os estudos voltados para compreensão, envolvendo grande parte dos dados empíricos experienciados (Bogdan & Biklen, 1994), como por exemplo: experiências pessoais, histórias de vida, histórias da vida de uma instituição ou seja um estudo de caso.

Achou-se pertinente a utilização desta abordagem, porque as informações foram recolhidas através da entrevista em contacto directo com os participantes, ou seja, através do contacto directo recolhemos as informações em forma de palavras, gravações. Procurámos também estudar aspectos da realidade de uma forma profunda e adequada. Os resultados escritos na discussão dos resultados da investigação incluem citações feitas das transcrições de entrevistas.

Uma das vantagens no uso desta abordagem foi permitir que nos resultados da investigação fizéssemos citações das contribuições das entrevistas, ou seja, trazemos ao longo do texto o discurso dos dez participantes que tem a sua riqueza, respeitando sobretudo a forma como os mesmos abordaram a informação. Também nos permitiu abordar aspectos ou assuntos de forma cuidadosa. Ainda o uso desta abordagem possibilitou reflectir como os actores dão sentido à experiência de formação complementar no ensino superior.

É de realçar que se utilizou um pequeno número dos entrevistados (10 estudantes/professores) porque o nosso interesse era obter informações de modo a compreender e interpretar a realidade.

6.3. Participantes

Os elementos que participaram na nossa pesquisa foram dez estudantes/professores que frequentam o curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa, numa instituição do Ensino à Distância numa das Universidades de Moçambique.

Escolhemos estes dez estudantes/ professores, porque tiveram a formação básica e leccionam em algumas escolas do ensino básico. É de salientar que tratando-se de um estudo qualitativo o número dos participantes responde às nossas inquietações, porque os dados e as informações que foram recolhidos proporcionaram uma descrição detalhada de acontecimentos que nos ajudaram a construir conhecimentos sobre um determinado contexto. Não nos interessou a quantidade dos participantes, mas sim o conteúdo das informações que estes participantes puderam fornecer-nos de modo a responder à nossa temática. Pretendeu-se compreender realidades, buscaram-se significados que puderam estar subjacentes a determinados fenómenos, construindo assim uma reflexão crítica.

6.3.1. Caracterização dos participantes da pesquisa

Como referimos acima os participantes da pesquisa foram dez. São professores em exercício que leccionam em escolas do ensino básico tanto do meio rural como do meio urbano. Professores que frequentam o ensino da língua portuguesa e no exercício das suas actividades leccionam a língua portuguesa. O primeiro contacto realizou-se com cinco estudantes/professores no Centro do Recurso da Beira, numa instituição do Ensino à Distância numa das Universidades de Moçambique numa sala calma e acolhedora. Começamos por mencionar de forma detalhada a finalidade do trabalho aos cinco professores, explicando-lhes ainda que os seus nomes seriam mantidos no anonimato.

O exercício do primeiro contacto levou-nos a marcar o segundo encontro onde se realizou a entrevista com os cinco estudantes/professores, um de cada vez, com a duração de 2h cada.

De seguida, segundo a disponibilidade dos participantes, os outros cinco estudantes/professores que faltavam entrevistar pudemos contactá-los dois dias antes para conversar com eles e ver as suas disponibilidades para a entrevista. São professores/estudantes que residem mesmo na cidade. Agendamos a entrevista que veio a realizar-se na instituição do Ensino à distância numa das Universidades de Moçambique, um de cada vez e com a duração de duas horas.

6.4. Instrumentos de recolha de informação

Existem várias formas de recolher informações. Para a nossa pesquisa, escolheu-se como instrumentos de recolha de informações a entrevista semi-estruturada e a análise documental. E também a análise de conteúdo constituiu um instrumento para o tratamento dos dados. Este instrumento de tratamento de dados possibilitou-nos dar resposta às nossas questões de investigação.

6.4.1. Recurso à entrevista

A técnica de entrevista “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos diversos campos” (Amado, 2013, p.207). Esta técnica é, especialmente, adequada para a análise do sentido que os entrevistados conferem às suas próprias práticas e às situações com que se deparam

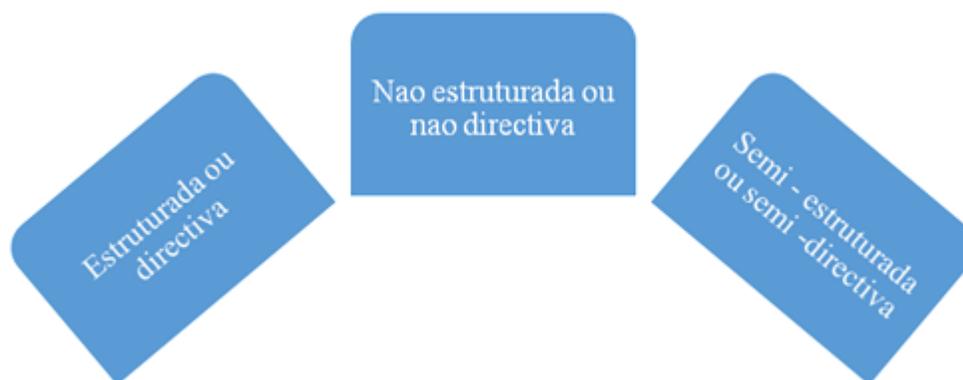
diariamente; a análise de um problema particular, fazendo referência aos seus motivos e estratégias de combate; a reconstituição de um processo de acção ou de situação passadas (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.193).

No presente trabalho de investigação, recorreremos à entrevista por considerarmos uma técnica apropriada a esta pesquisa e, também como forma de obtermos informações e observarmos aspectos que nos dados secundários não nos foram possibilitados. Este instrumento de recolha de informações permitiu obter informações e esclarecimentos junto dos estudantes que frequentam o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa, particularmente os estudantes que já são professores.

Primeiramente, é importante referir que a entrevista pode assumir diferentes formas de acordo com o objectivo que se encontra subjacente à sua aplicação e de um modo geral é o que podemos ter notado nas leituras que fizemos. Existem três tipos de entrevistas que se distinguem entre si, pela sua aplicação, embora cada autor atribua designações diferentes mas que querem dizer a mesma coisa.

6.4.1.1. Tipos de entrevistas

Para os autores Amado (2013); Quivy e Campenhoudt (2008); Afonso (2005) e Bogdan e Biklen (1994), a entrevista assume uma grande variedade de formas, ao mesmo tempo que se apresenta com os diversos fins e usos. Tendo em conta esses aspectos elas podem classificar-se:



Esquema 16 - classificação das entrevistas

No que respeita ao caso concreto desta investigação, e dentro das várias possibilidades, achamos pertinente utilizar a entrevista semi - estruturada por razões que se

prendem, sobretudo, com as possibilidades de interação que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado e a flexibilidade na abordagem dos assuntos. Ainda que o investigador se oriente por um guião de questões, que na perspectiva de Santos (s/d), Harding (2003) e Haraway (1998), pretende “dar voz” aos sujeitos, dando não só um protagonismo central às suas palavras, que se reconhecem como reflexo partilhado das suas vivências pessoais e, necessariamente, à subjectividade da sua entrada no mundo profissional, mas também autonomia ao sujeito para que ele possa reproduzir conhecimento sobre si próprio, trazendo para o centro aquilo que está à margem, tal como salientam Bogdan e Biklen (1994), que “não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente, de encarar cada palavra como se ela fosse desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (p.137), mas também para que a pessoa fale abertamente com as palavras que desejar e a ordem que lhe convém.

Durante a realização da nossa entrevista aos dez estudantes/professores, fomos portadores de um guião composto por questões cuja ordem pude ser alterada de acordo com o contexto. Algumas questões surgiram no decorrer da conversa supondo-se que houve uma naturalidade do discurso tanto da parte do entrevistador como do entrevistado.

É de salientar que durante a realização da mesma, optamos por fazer gravações, que permitiram obter melhor as informações de modo que facilitou a sua transcrição. As entrevistas realizadas aos dez estudantes/professores duraram duas horas para todos os participantes das mesmas. Estas entrevistas foram realizadas na instituição do Ensino à distância duma das Universidades de Moçambique, para os cinco professores residentes na cidade e que leccionam em escolas próximas da instituição da Educação à Distância duma das Universidades de Moçambique. Para os outros cinco professores a entrevista foi feita na instituição do Centro do Recurso da SEDE duma das Universidades de Moçambique.

Encontrámos espaços calmos e acolhedores e sendo assim, os dez participantes estiveram à vontade para darem as suas opiniões, tiveram atitudes de uma disponibilidade e de interesse de modo que foi uma conversa aberta e agradável acerca das novas competências que adquiriram durante a formação.

É de referir que a entrevista semi-estruturada teve uma pequena particularidade, pretendeu-se obter informações ligadas com a formação no ensino superior e as questões

foram apresentadas de forma a permitir ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência. Fomos portadores de um guião de questões que foi estruturado de forma a que o entrevistado descrevesse a sua experiência de formação no ensino superior.

6.4.2. Análise documental

Nesta investigação, a análise documental constituiu uma técnica para recolha de informação, porque encontraram-se informações úteis para a nossa pesquisa. A análise documental realizou-se no *site* da instituição, no sentido de enriquecer e termos mais informações, tendo em conta que as informações contidas no *site* da instituição serviram para a caracterização da mesma.

Neste âmbito, analisámos o plano curricular do curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa da instituição do Ensino à distância da Universidade de Moçambique, o plano curricular do curso de formação de professores do ensino básico e outros documentos pertinentes que abordam os assuntos ligados ao tema em estudo. O plano curricular do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa é estruturado da seguinte forma: logo no início encontra-se a introdução, de seguida explica-se o que é a Universidade (missão, visão e a sua filosofia); fez-se a caracterização da instituição do ensino à distância focando sobretudo a vocação, missão e objectivos e finalmente faz uma apresentação do curso, neste caso o curso do ensino da língua portuguesa, começando por, explicar o nível académico; modalidade do curso; duração do curso; fases do curso; sistema de avaliação; objectivos do curso; perfil dos estudantes; competências do graduado; matriz do plano de estudos e planos temáticos e analíticos.

Em relação ao plano curricular do curso de formação de professores do ensino básico, pudemos observar os princípios orientadores do currículo de formação de professores; transferência de competências para prática profissional futura; competências a desenvolver no curso de formação: domínio pessoal e social; domínio dos conhecimentos científicos; domínio das habilidades profissionais e o plano de estudos.

Na análise documental, distinguiram-se três momentos fundamentais: “compreensão, interpretação e síntese” (Molina, 1993, p.81).

Foi vantajoso no uso deste instrumento porque recolhemos informações proveitosas sobre o objecto de estudo.

6.5. Técnica de análise de dados

Para analisarmos as informações que foram recolhidas através da entrevista semi-estruturada e análise dos planos curriculares (D1 e D2), usou-se a técnica da análise de conteúdo, por estar relacionada com o facto, de esta obrigar-nos a manter uma certa distância em relação às interpretações espontâneas e, às suas próprias convicções.

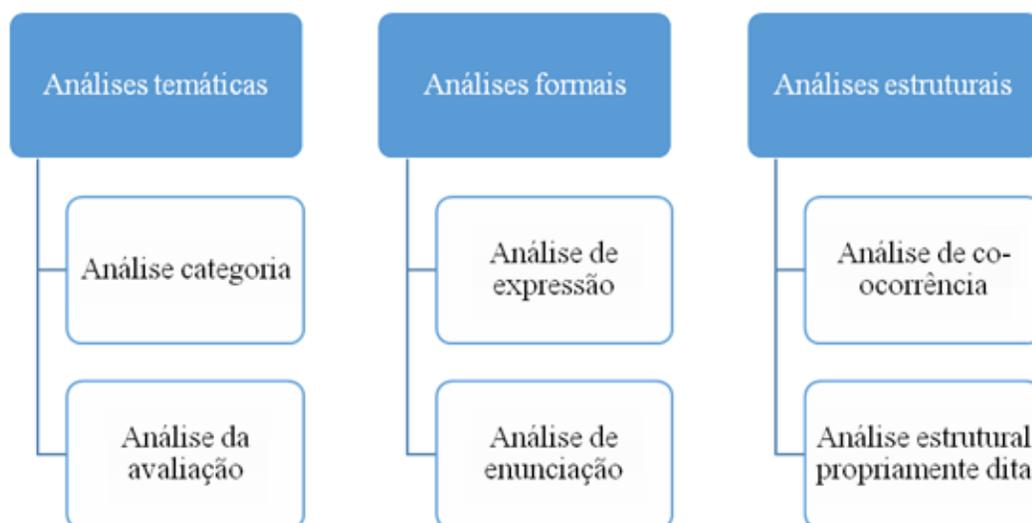
Na análise de dados, procurámos organizar as transcrições das entrevistas, as informações obtidas dos planos curriculares, analisámos e interpretámos. Na organização, procurámos encontrar aspectos importantes e testemunhos que apresentavam uma certa profundidade da realidade em estudo.

6.5.1. Análise de conteúdo

Como podemos apreciar em algumas obras Amado (2013); Quivy e Campenhoudt, (2008) e Afonso (2005), a análise de conteúdo é uma técnica de análise que oferece a possibilidade de tratar as informações e testemunhos recolhidos de forma ordenada e procurando apresentá-los de forma aprofundada. E também foi uma técnica que exigiu de nós restrição, dedicação, tempo e perseverança.

A análise de conteúdo, do nosso trabalho, teve uma dimensão descritiva, que se centrou nos aspectos narrados numa dimensão interpretativa baseada nas nossas questões face ao objecto de estudo, recorrendo a um sistema de conceitos teórico - analíticos cuja conexão vai possibilitar formular as regras de inferência (Guerra, 2006). De facto, foi a nossa intenção realizar uma análise que nos permitisse organizar as tipologias interpretativas, ou seja, as variáveis que influenciaram os fenómenos e a diversidade de situações, expectativas e opiniões, e estruturar a interpretação sociológica que é exigida na pesquisa.

Os autores Amado (2013); Quivy e Campenhoudt, (2008) e Afonso (2005) distinguem três grandes tipos de análise. E estes tipos por sua vez subdividem-se segundo o esquema abaixo:



Esquema 17 - tipos de análise

É de salientar que em relação aos tipos de análises, a nossa enquadrar-se nas análises temáticas. Escolhemos enquadrar neste tipo de análise, porque as análises temáticas revelam as representações sociais de certos elementos fundamentais, o que também tem alguma vantagem.

A vantagem é que se tratou de analisar as informações numa forma profunda e reflexiva, de modo que surgiram alguns temas que são apresentadas na discussão dos resultados.

Para procedermos à respectiva análise de conteúdo, optamos pela escolha da elaboração de categorias e subcategorias, de modo a facilitar - nos o trabalho e também é a melhor escolha quando se pretende estudar valores, opiniões, atitudes. O processo da formação de categorias consistiu em seguir as três etapas de acordo com Bardin (1997): pré - análise que consistiu em fazer a leitura geral do material recolhido, neste caso das entrevistas efectuadas e já transcritas e dos planos curriculares (D1 e D2). Fez-se a leitura das transcrições das entrevistas para melhor nos familiarizarmos com o texto de modo que se fez uma análise profunda e agregou-se em unidades. E ainda procurámos interpretar o material recolhido e para isso elaborámos as dimensões obedecendo aos critérios de exaustividade, exclusividade, representatividade, uniformidade, objectividade e pertinência.

A segunda etapa consistiu em explorar o material, neste caso o texto das entrevistas, e também o texto da análise dos planos curriculares, que se procurou separar em unidades de

registro. Dos parágrafos e palavras-chave identificadas fez-se o resumo de modo que surgiu uma primeira categorização. Seguidamente, agruparam-se as categorias em temas originando outras categorias que se designaram por subcategorias (textos de entrevistas recortados em unidades de registro: palavras, frases e parágrafos) e isto possibilitou-nos inferências (foi a construção de estruturas de interpretações). É de referir que nesta fase procurou-se compreender o sentido do discurso dos entrevistados e as informações dos planos curriculares.

E por último, a terceira etapa consistiu em compreender e tratar os dados obtidos e interpretá-los.

Em síntese, a nossa análise de conteúdo consistiu:



Esquema 18 - síntese de uma análise de conteúdo

6.5.2. Limitações do estudo

A primeira limitação prendeu-se com a procura de materiais, livros que abordam este assunto, embora existindo artigos científicos, trabalhos académicos, e pesquisadores nessa área.

A segunda limitação, é o carácter do estudo que também limitou fortemente em termos de revisão de literatura.

6.5.3. A ética e o estabelecimento de uma relação no contexto da investigação

Na questão da ética no campo educativo e no local de investigação, segundo Baptista (1998) “o projecto educativo assume necessariamente uma configuração moral e axiológica, por isso cabe à educação introduzir o indivíduo no universo dos costumes, ajudando-o a fazer a aprendizagem das regras que devem orientar a sua acção no mundo” (p.51).

Para além de recolher documentos, um dos meus primeiros passos no campo de pesquisa, ou seja, no terreno foram exercer o papel de prestar atenção, para ouvir, dar atenção, sentir e perceber. Neste sentido, os momentos na recolha de informações tiveram de sublinhar um conjunto de pressupostos tais como: a responsabilidade, o princípio da liberdade, hospitalidade, diálogo, assimetria, autoridade, e outros.

Em relação ao princípio da liberdade, sendo um dos pressupostos que adoptamos no contexto da investigação e na perspectiva de Baptista (2005), associando o princípio da liberdade como valor ético, a nossa liberdade manifestou-se na medida em que aprendemos a viver e conviver com os participantes da investigação; procurámos respeitar a privacidade dos participantes da investigação, respeitando, ou seja, criando um ambiente de colaboração de modo que tivemos informações pertinentes.

No contexto do trabalho de campo, ou seja, durante a investigação procurámos assumir uma postura subordinada ao primado da ética, dispondo-nos de uma capacidade de proximidade, deixando-nos “ensinar” permitindo situações de diálogo, promovendo a atenção por oposição à disciplina, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e social e garantimos o anonimato dos participantes (material escrito, seus relatos), não partilhamos factos com os terceiros.

No local da investigação são os participantes da investigação que estão investidos do saber transmitir-nos, resultando daí posições assimétricas. Numa relação pedagógica ou num local de investigação, o participante da investigação apresenta-se face a nós como “defensor dos seus direitos” (Baptista, 1998, p.73), partindo do pressuposto que estes são detentores de um determinado conhecimento, de uma determinada experiência de vida, sendo a sua função contribuir para o nosso aperfeiçoamento.

Garantimos o anonimato dos dados recolhidos e utilizámos apenas para os fins académicos.

CAPÍTULO VII

Análise de Dados

7.1. Análise de dados

Depois de termos as entrevistas gravadas em ficheiros, fizemos a transcrição. Após a transcrição fizemos uma leitura detalhada das mesmas de modo a obter o conteúdo que nos interessava para responder à nossa investigação. Após darmos início à análise de conteúdo das entrevistas efectuadas, bem como, às informações da análise dos planos curriculares do curso de formação de professores do ensino básico e de licenciatura em ensino de língua portuguesa foi-nos possível passar para a fase da esquematização dos aspectos primordiais em categorias.

Para melhor organização e compreensão agrupamos as competências a que os participantes fizeram referências em dimensões, categorias e subcategorias de acordo com as tabelas seguintes. Decidimos colocar as dimensões e as suas respectivas categorias e subcategorias para a nossa melhor organização.

7.1.1. Competências científicas

As competências científicas são um conjunto de habilidades, saberes, atitudes, posturas (Perrenoud, 2000; Mesquita, 2013) que cada pessoa adquire no âmbito de alguma formação. Estas habilidades e saberes são o resultado de uma formação superior que tiveram os estudantes/professores do ensino básico no período de quatro anos. Nesses quatro anos, cada estudante foi capaz de modificar, de questionar, de formular perguntas para fazer uma investigação, de interpretar dados de maneira concisa, de produzir textos posicionando-se de forma crítica tendo em conta os aspectos científicos, e éticos, como procedimento de uma investigação.

Os participantes do nosso estudo revelam ter adquirido no âmbito da sua formação superior as competências científicas de acordo com a tabela a baixo:

Tabela 12 - Competências científicas: categorias e subcategorias das entrevistas

Dimensão	Categorias e subcategorias
Competências científicas	<p>Conhecimento de uma área específica (Português)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Novo vocabulário ✓ Uso formal da língua oral e escrita ✓ Linguagem mais formal ✓ Domínio do currículo ✓ Conhecer os conteúdos do curso da língua portuguesa para melhor leccionar ✓ Planificar as aulas
	<p>Rigor na redacção</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coerências ✓ Citações directas e indirectas ✓ Uso de paráfrases ✓ Organização de ideias ✓ Escrita sem plágio
	<p>Construir eventos de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projectos de pesquisa ✓ Jornadas ✓ Congressos ✓ Seminários
	<p>Estrutura e organização de trabalho científico</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Norma de organização ✓ Selecção do material ✓ Ordem dos elementos pré - textuais, textuais e pós-textuais

7.1.1.1 Conhecimento de uma área específica (português)

Para os professores, a descrição das competências científicas foi atribuída ao conhecimento de uma área específica como sendo uma componente fundamental e enriquecedora. O conhecimento de uma área específica como o próprio nome indica, tem a ver com o domínio dos conteúdos que o professor adquiriu numa determinada área científica, neste caso, a área de Português. O professor depois de ter frequentado o curso do ensino em língua portuguesa durante quatro anos, teve matérias específicas da língua portuguesa e no âmbito da sua profissão tem implementado o seu dia a dia. Também é de realçar que no conhecimento de uma área específica alguns entrevistados referiram que aprenderam a usar o novo vocabulário, o uso formal da língua oral e escrita, o uso da linguagem mais formal e o domínio do currículo.

✓ O uso do novo vocabulário

Reflectir sobre o uso do novo vocabulário na língua portuguesa segundo os entrevistados significa usar termos e expressões na variedade de palavras. Cada professor formado em língua portuguesa utiliza o próprio vocabulário construindo novas frases com uma grande variedade de palavras tendo em conta o que apreendeu ao longo da sua formação. Deste ponto de vista, um dos entrevistados diz que ao longo da sua formação aprendeu a usar o novo vocabulário na construção de frases e nas suas aulas como ilustra a seguinte frase:

“aprendi como dar aulas no ensino básico usando o novo vocabulário” (E2)

“aprendi a expressar-me bem e uso sempre o novo vocabulário” (E5)

Estas são expressões extraídas do discurso dos estudantes/professores durante a entrevista que não diferem dos discursos que podemos encontrar nos planos curriculares dos cursos de formação de professores do ensino básico e de licenciatura em ensino de língua portuguesa:

“comunicar com clareza nas línguas portuguesa, moçambicanas e sinais” (D1).

É de realçar que o uso do vocabulário ou do novo vocabulário para os professores entrevistados em espaços informais (ludotecas), formais (escola) são importantes para a interacção de cada pessoa enquanto estiver inserida na sociedade.

Assim, de seguida vamos reflectir sobre a subcategoria o uso formal da língua oral e escrita.

✓ Uso formal da língua oral e escrita

A língua oral sendo a base da nossa comunicação no dia a dia, é nela que expomos as nossas ideias, em casa, no trabalho, com os amigos, enfim. É através da língua oral que a nossa comunicação se faz de forma espontânea. Também a pessoa ao expressar-se sustenta com os seus pontos de vista, tem possibilidades de discutir de várias formas e estabelece aqui uma relação tu a tu.

A escrita é definida como sendo uma arte de escrever. Ela é o processo de registo de caracteres através de um meio com intenção de formar palavras ou outras construções de

linguagem. Na língua escrita já existe ou há mais formalidades, usam-se vocabulários próprios e as construções das frases são bem-feitas ou as frases bem construídas.

Por isso, apesar de ter alguma diferença entre a língua oral e escrita nas suas características não consideraram essencial uma mais do que a outra. Ambas caminham juntas ou seja quando te expressas escreves aquilo que expressas. Logo, o uso formal da língua oral e escrita na língua portuguesa é entendida como sendo habilidades desenvolvidas no uso formal da língua, valorizando todas as regras de estruturação segundo a língua portuguesa. Deste ponto de vista alguns entrevistados com a frequência do nível superior já não são os mesmos, mudaram totalmente no uso formal da língua oral e escrita e assim dizem o seguinte:

“a minha comunicação em sala de aula mudou. Agora uso uma linguagem oral mais formal fazendo com que os meus alunos aprendam” (E10).

A subcategoria uso formal da língua oral e da escrita, é o aspecto mais referenciado pelos professores. Também é um dos aspectos pertinentes no curso de formação de professores:

“expressar-se adequadamente e com segurança tanto oral, quanto por escrito, nas mais diferentes situações de linguagem”(D2).

No entanto, a preocupação do aprender foi algo de extrema importância para os professores entrevistados durante a formação no ensino superior. Este aprender vai fazer com que cada professor que fez o seu curso de formação mobilize esses conhecimentos.

Assim, vamos de seguida falar sobre a subcategoria linguagem mais formal.

✓ Linguagem mais formal

Ao falarmos da linguagem mais formal estamos a referir-nos que está ligada ao uso das normas gramaticais. É uma linguagem que se usa ou se utiliza em contextos mais formais (situações profissionais, académicas). Os entrevistados ao estarem com os seus alunos e colegas é assim que se comportam. Mesmo em reuniões ou nos encontros de

planificação das aulas respeitam com rigor as normas gramaticais e pronúncia clara das palavras:

“assim que terminei a minha licenciatura já me sinto outra, a minha linguagem mudou, a minha forma de me expressar perante os meus colegas e alunos também mudou, quando estou nos sítios informais sei como me expressar (cafés, bailes, discotecas), existem linguagens apropriadas para este espaço...e quando estou na academia, no sector de trabalho, nos sítios mais formais aí devo expressar -me como alguém que tem o nível superior porque são espaços formais...antes de ter o nível superior apenas só me expressava não sabia diferenciar os espaços era do tipo é a mesma coisa” (E3).

A subcategoria linguagem mais formal os professores entrevistados consideram algo relevante mas dizem que na formação inicial aprenderam este aspecto, embora pusessem em prática algumas vezes.

Assim, vamos de seguida falar sobre a subcategoria domínio do currículo.

✓ Domínio do currículo

O currículo tem o significado de organização do ensino da disciplina. Então ao falarmos do domínio do currículo estamos a nos referir que os professores durante os quatro anos de licenciatura aprenderam a assumir a leccionação, a desenvolver, organizar e dinamizar as aulas...e um dos entrevistados diz:

“tive disciplinas específicas do curso o que me ajudou bastante na minha leccionação” (E6).

“aprendi os conteúdos da língua portuguesa para melhor leccionar” (E9).

Além dos que os professores entrevistados dizem, a respeito do domínio do currículo os planos curriculares dos cursos de formação contemplam este aspecto, de modo que cada pessoa em formação no final da mesma domine o currículo:

“demonstrar um elevado domínio dos conteúdos” (D1).

Para os professores entrevistados a subcategoria domínio do currículo é importante. Quando um professor domina o currículo ganha sucesso na sua actividade profissional e contribui para a formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas e expressivas do aluno.

Deste modo vamos de seguida falar sobre a subcategoria conhecer os conteúdos da língua portuguesa.

✓ Conhecer os conteúdos da língua portuguesa

Conhecer os conteúdos da língua portuguesa para um professor que lecciona a disciplina da língua portuguesa e após terminar o curso superior, continua a leccionar, utiliza diferentes fontes de informação e recursos que adquiriu com a frequência do ensino superior. Um dos professores entrevistado diz:

“aprendi como organizar os conteúdos antes de leccionar a disciplina de português” (E10).

Assim, conhecer os conteúdos da língua portuguesa é muito importante, sobretudo para os professores que leccionam a disciplina da língua portuguesa. Os professores entrevistados compreenderam que a frequência do nível superior trouxe ganhos na aquisição de novas metodologias do ensino e até aprenderam a planificar as aulas.

✓ Planificar aulas

É a descrição de tudo o que o professor vai realizar na turma durante as suas aulas diárias. Este plano vai facilitar a preparação das aulas do professor e as tarefas que se vão executar no âmbito das aulas. Alguns professores entrevistados referiram que, com a sua formação, aprenderam a planificar as aulas e adquiriram conhecimentos sobre os conteúdos do curso da língua portuguesa para melhor leccionar, como podemos ver nas seguintes afirmações:

“aprendi a planificar as minhas aulas para melhor leccionar”(E1).

“aprendi a planificar as minhas aulas...antes não planificava com aquele rigor que aprendi na minha formação inicial” (E5).

“eu como professor da língua portuguesa procuro sempre levar o material relacionado com a matéria que vou dar naquela aula... e uso as técnicas apropriadas do conteúdo da aula” (E6).

Contudo, ninguém vai ao campo sem instrumentos de trabalho e sem um plano prévio do que se vai fazer naquele dia. É o que acontece com um professor e em concreto o professor da língua portuguesa. O professor da língua portuguesa para o melhor desempenho profissional procura planificar as aulas de acordo com a diversidade dos seus alunos para melhor participação e compreensão da matéria.

Ainda, dentro das competências científicas adquiridas com a frequência do ensino superior os professores revelaram:

7.1.1.2. O rigor na redacção

O rigor na redacção foi um dos aspectos encontrado nos discursos dos entrevistados. Quando um estudante faz trabalhos científicos segue os critérios exigidos para esse mesmo trabalho. Constam e tem em conta o seguinte: o texto tem coerência, existe um rigor ao longo do trabalho, tem citações directas e indirecta, o uso de paráfrase e tem uma boa organização de ideias e uma escrita sem plágio.

✓ Coerência

Os professores entrevistados com a frequência do nível superior nos quatro anos aprenderam a criar um conjunto de ideias que apresentam com nexos. Quando faziam trabalhos apresentavam ideias, evitando conter erros. A esse respeito os entrevistados dizem que:

“com a frequência do ensino superior aprendi a redigir os meus trabalhos científicos, o meu diário, as minhas actas com clareza e coerência” (E1)

“os conhecimentos adquiridos durante a formação no ensino superior são traduzidos, muitas das vezes em conversas com os colegas...transmito aquilo que aprendi e se eles por exemplo tiverem alguma dificuldade em elaborar uma acta tenho ajudado a adequar palavras próprias” (E10).

É necessário que o professor aprenda a ser coerente na redacção dos textos para melhor ensinar aos alunos a serem coerentes. Para isso aconteça é necessária uma certa rigorosidade com os próprios professores e mais tarde chegue aos alunos. Assim, vamos de seguida falar da rigorosidade.

✓ Rigorosidade

A palavra rigorosidade para os professores entrevistados significa que aprenderam com a frequência do nível superior a agir de forma rígida com eles próprios. Assim, estes professores disseram ao longo das entrevistas que aprenderam a fazer os seus trabalhos com rigor, procurando seguir tudo o que estava na regra. Assim um dos entrevistados diz:

“hoje o saber é efémero, por vezes obsoleto, importa dizer que desenvolvi competências, estou preparado para a vida, e já sei fazer trabalhos tirando informação que está disponível em tudo quanto é sítio, net, redes sociais, enfim... procurando citar a fonte” (E4).

A palavra rigorosidade para os professores entrevistados significa que eram exigente com eles próprios o que também foi importante porque lhes ajudou a frequentar o curso com maior empenho e terem concluído a licenciatura com sucesso. De seguida falaremos da subcategoria citação directa e indirecta.

✓ Citação directa ou indirecta

Para os professores entrevistados, a citação directa ou indirecta foi um meio importante, sobretudo quando faziam os seus trabalhos campo. Sobre estes aspectos os entrevistados dizem:

“com a frequência do ensino superior aprendi a fazer o meu trabalho usando ou buscando as ideias de um autor, reformulando a ideia com as minhas próprias palavras” (E5).

“quando estive a elaborar a minha monografia de acordo com o apreendido no curso pude fazer citações directas e seguindo sobretudo as regras de ter que colocar aspas e ter que colocar as palavras do autor exactamente como foram escritas” (E10).

Em suma, a citação directa ou indirecta para os professores entrevistados acontecia no âmbito da frequência do curso na realização dos trabalhos de campo.

Assim, de seguida falaremos da subcategoria uma boa organização de ideias.

✓ Uma boa organização de ideias

Para os professores entrevistados, uma boa organização de ideias significa escrever um texto com uma certa coerência. E um dos entrevistados diz:

“após o término do curso já escrevo um qualquer documento com uma certa organização de ideias e usando vocabulários próprios” (E9).

Ainda dentro da dimensão das competências científicas adquiridas pelos professores com a frequência da formação superior encontramos a componente:

7.1.1.3. Construção de eventos de pesquisa

Ao falarmos da construção de eventos de pesquisa referimo-nos à capacidade do estudante com o nível de licenciatura ser capaz de construir eventos de pesquisas. Sobre este ponto os entrevistados referem que aprenderam a fazer:

✓ Projectos de pesquisas

Para os professores entrevistados projectos de pesquisa foi um documento orientador para a realização do trabalho final. Este consistiu em apresentar uma estrutura do trabalho final e saber explicar um pouco de como proceder. Assim vejamos o que um dos entrevistados diz:

“foi muito bom ter continuado os meus estudos de modo a fazer o nível de licenciatura porque sinto preparado para construir um projecto de investigação porque obtive uma bagagem de ferramentas próprias para elaboração da mesma” (E7).

O projecto de pesquisa é um aspecto contemplado nos planos curriculares dos cursos de formação de professores:

“valoriza a escola enquanto lugar privilegiado de desenvolvimento sócio-cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos” (D2).

A pesquisa numa instituição do ensino superior segundo os professores entrevistados é muito importante para o professor porque a pesquisa é uma fonte que alarga o conhecimento da matéria que o professor prepara para leccionar e ao mesmo tempo deve estimular a capacidade do aluno a ter habilidades no enriquecimento da leitura. Com esta aprendizagem o professor aprende a organizar eventos de pesquisa.

✓ Organizar jornadas, seminários e congressos

Estes são eventos científicos em que alguns estudantes que terminaram a sua licenciatura dizem que aprenderam a fazê-los, como podemos ver no seguinte testemunho:

“agora que terminei o meu curso já só capaz de fazer algum evento científico, ou um seminário, ou uma jornada, ou um congresso...as ferramentas dadas no nível superior preparou-me para isso, abriu-me horizontes” (E6).

Para os professores entrevistados a organização de jornadas, seminário e congressos é algo que ouviram falar durante a sua formação no nível superior que segundo eles vão implementar em contextos onde estiverem inseridos. Estes professores entrevistados salientam que estes eventos são importantes porque permitem uma aprendizagem formativa, criam a possibilidade de interacção entre os colegas, os alunos, os membros de direcção e até mesmo os profissionais de outras áreas.

7.1.1.4. Estrutura e organização de trabalho científico

Ainda dentro desta dimensão os entrevistados refeririam que durante o curso aprenderam a fazer o trabalho científico procurando sobretudo seguir a sua estrutura e a organização. Os entrevistados revelam que durante a elaboração de trabalho do campo que eram dados durante as sessões e com a elaboração da monografia aprenderam muitas coisas, tais como:

✓ A selecção do material

Em relação ao aspecto da selecção do material um dos entrevistado diz que:

“durante a elaboração da minha monografia aprendi a seleccionar o material que recolhia de modo a tirar informações que ajudaram a aprofundar o meu tema” (E8).

No entanto, a selecção do material para a realização de um trabalho científico é muito importante porque facilita o desenvolvimento do trabalho e a ter uma certa coerência.

✓ A ordem dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais

Sobre estes aspectos os entrevistados expressam-se da seguinte forma:

“aprendi a estruturar e organizar um trabalho científico obedecendo às regras, recursos e normas que são utilizadas na minha faculdade” (E7).

“aprendi a estruturar a minha monografia tendo em conta aqueles três elementos que devem constar num trabalho científico” (E1).

“nos trabalhos do campo que fiz aprendi que devem ter três elementos: a parte antes do corpo do texto que é designada por pré-textual, a parte que possui uma sequência lógica que é designada por textual e a onde alocamos os anexos e apêndices que é designada por pós-textual” (E3).

A estrutura de um trabalho científico obedece os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, para uma melhor organização.

7.1.2. Competências pedagógicas

Competências pedagógicas são um conjunto de capacidades, conhecimentos, disposições e até mesmo atitudes que cada pessoa adquiriu no âmbito formação pedagógica. Estas capacidades e saberes, este compreender e saber fazer resulta de uma formação superior que os estudantes professores que leccionam no ensino básico tiveram no período da sua formação superior durante quatro anos.

Nesses quatro anos de formação cada estudante devia ser capaz de aprender a fazer procurando trazer a teoria à prática de modo a construir uma relação pedagógica que permitiria o desenvolvimento integral dos alunos. Neste caso o estudante coloca os seus

saberes em acção, procurando transformar a sala de aula num ambiente que proporcione aprendizagem. O estudante sabe fazer proporcionando aulas dinamizadas, utilizando métodos ou técnicas para uma determinada aula.

Assim, os participantes do nosso estudo revelam ter adquirido no âmbito da sua formação superior as competências pedagógicas conforme a seguinte tabela:

Tabela 13 - Competências pedagógicas: categorias e subcategorias das entrevistas

Dimensão	Categorias e subcategorias
Competências pedagógicas	Gestão de turmas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lidar com grupos heterogéneos ✓ Lidar com turmas numerosas ✓ Manter a motivação nos alunos ✓ Promoção da participação ✓ Trabalhar com alunos que tem maiores dificuldades a nível de aprendizagem ✓ Desenvolver e dirigir situações de aprendizagem
	Métodos de ensino <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho em grupo ✓ Aulas dinamizadas e criativas ✓ Aulas centradas no aluno ✓ Métodos de trabalho autónomo ✓ Diversificação de métodos ✓ Conversas didácticas ✓ Dramatização
	Diversificação do material <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização do suporte PowerPoint ✓ Uso de cassetes, vídeos e áudios ✓ Actividades diversificadas usando o diálogo ✓ Uso de textos retirados nos jornais como forma de dinamizar a actividade de expressão oral e escrita.
	Ferramentas apropriadas para a leccionação da língua portuguesa <ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro do professor ✓ Plano da aula ✓ Texto de apoio complementar

7.1.2.1. Gestão de Turmas

Aos professores com competências pedagógicas adquiridas no âmbito da formação superior foi atribuída a gestão de turmas. A gestão de turmas tem a ver com a forma como os professores gerem uma determinada turma. O professor depois de ter frequentado o curso do ensino em língua portuguesa durante quatro anos teve matérias específicas da língua portuguesa e no âmbito da sua profissão tem implementado em contexto de sala de aula. Ao longo da formação e no âmbito da gestão de turmas, alguns entrevistados referiram que aprenderam a lidar com grupos heterogéneos, turmas numerosas, a manter a motivação nos alunos, a promoção da participação, a trabalhar com alunos que têm maiores dificuldades a nível de aprendizagem e desenvolver e dirigir situações de aprendizagem.

✓ Lidar com grupos heterogéneos

Lidar com turmas heterogéneas é um grande desafio. Estas referem que existem alunos oriundos de diferentes tipos de estruturas familiares que requerem uma certa atenção na forma como devemos lidar com estes grupos. Numa sala encontramos alunos que entendem rápido a matéria e alunos que não a entendem. Alunos que fazem o trabalho de casa e alunos que não fazem. Alunos indisciplinados e alunos bem comportados, enfim são estes tipos de elementos que fazem com que os professores caracterizem os grupos heterogéneos no contexto de sala de aula. A esse respeito um dos entrevistados diz que:

“os alunos são oriundos de diferentes tipos de família em harmonia, em conflito, desestruturadas, tende a apresentar comportamentos e formas de condutas diferentes, e eu como professor ensino a minha maneira de modo a cumprir com o meu trabalho e aprendi a saber lidar com estes tipos de grupos” (E6).

“ temos dois ambientes de alunos. Alunos provenientes da zona de cimento (chipangara) e outros da zona sob urbana (matacuane) o que quer dizer pequena cidade. Há um ambiente um pouco perturbador e isso influencia dentro da sala de aula, o professor deve saber conciliar isso...o professor deve ser o mentor... e eu aprendi a lidar com esses tipos de situações (E3).

A esse aspecto de lidar com grupos heterogéneos, os planos curriculares dos cursos de formação de professores salientam que:

“desenvolveram estratégias adequadas de intervenção para a inclusão de alunos com NEE na sala de aulas e na escola” (D1).

Em suma, para lidar com grupos heterogéneos em sala de aula procurara-se organizar a turma criando actividades para se realizar em grupo. O professor olha a turma como uma oportunidade enriquecimento, porque é daí que constroem-se ideias diferentes e se coloca em comum.

Assim, apresentamos de seguida a subcategoria lidar com turmas numerosas.

✓ Lidar com turmas numerosas

Já a componente para lidar com turmas numerosas é vista pelos entrevistados numa vertente do tipo de alunos que se encontram em sala de aula. Assim, aprendemos a lidar com turmas numerosas, como podemos constatar nos seguintes discursos:

“para as turmas numerosas com cerca de 180 alunos aprendi que devo usar estratégias adequadas para poder lidar com aquela faixa etária”. Ao falarmos de turmas numerosas incluímos também aquilo que podemos chamar “turmas mistas, para lidar com este tipo de situações de turmas numerosas é possível fazer divisão de trabalho tendo em conta o próprio tema” (E4).

“ depois de ter terminado o curso de licenciatura em língua portuguesa tive como um desafio leccionar o ensino secundário e consegui alcançar este objectivo” (E10).

Nos planos curriculares dos cursos de formação de professores também estão contemplados o aspecto de lidar com diversidades de alunos e deixam claro os mecanismos que se adoptam para o sucesso:

“seleccionar métodos, técnicas e meios adequados aos processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta a idade, interesse e estilos e ritmos de aprendizagem do aluno” (D1).

Assim, se o professor procurar utilizar estes mecanismos no processo de ensino e aprendizagem poderá atingir os objectivos pretendidos.

Assim, vamos de seguida falar sobre a subcategoria manter a motivação nos alunos.

✓ Manter a motivação nos alunos

Os outros entrevistados atribuem o aspecto de manter a motivação nos alunos como o aspecto fundamental para a leccionação. Estes referiram que procuram trabalhar com alunos que tem maiores dificuldades a nível da aprendizagem e procuram motivá-los. Pois tiveram ferramentas suficientes para isso na frequência do ensino superior e dizem:

“aprendi que devo acompanhar os meus alunos a tempo inteiro...procurar sobretudo ajudar na matéria que não entendem” (E3)

“aprendi que tenho de reforçar aos meus alunos para continuarem os estudos” (E7).

Para os professores entrevistados, manter a motivação nos alunos é um desafio. Mas com as ferramentas que carregam após frequentarem o curso vão procurar dar o seu máximo. Vamos de seguida falar sobre a subcategoria promoção da participação.

✓ Promoção da participação

Uma outra competente diz respeito à promoção da participação que foi também referido pelos entrevistados. O aspecto da promoção da participação dos alunos nas aulas é a base fundamental na profissão docente. Assim, os entrevistados valorizam a importância da promoção da participação em contexto de sala de aula e realçam o seguinte:

“na sua essência para melhor se expressarem perante a sociedade” (E4). “os alunos não são tábua rasa sempre trazem algo diferente em sala de aula e com estes aprendi muito porque cada vez que eu lecciono ou coloco um tema no quadro e até antes de introduzir procuro saber com os alunos e aprendo algo que não havia planificado na medida em que eu pergunto aos alunos” (E1).

“eu como professor procuro explorar algo dos alunos e no final da aula já dou o sumário e faço a conclusão da aula” (E2).

É de referir que para a promoção da participação, o professor em contexto de sala de aula é mais dinâmico para atrair os seus alunos na vontade de aprender mais. Assim, os dez professores entrevistados trabalham com alunos que tem maiores dificuldades a nível de aprendizagem.

- ✓ Trabalhar com alunos que tem maiores dificuldades a nível de aprendizagem

Uma outra competente é trabalhar com alunos que tem maior dificuldade a nível de aprendizagem como foi também referido pelos entrevistados. Assim, os entrevistados valorizam a importância de trabalhar com alunos com maiores dificuldades a nível de aprendizagem e dizem o seguinte:

“aprendi que devo ajudar os meus alunos a falar e a escrever a língua portuguesa sem misturar com a língua materna...mesmo quando conjugam os verbos confundem, em vez de “P” colocam “D” e no lugar de “T” colocam “D”...e faço a correcção em forma separada e não em grupo” (E10).

“aprendi com a frequência do ensino superior a pôr as crianças da escola onde trabalho a falar o português, a escrever correctamente a língua portuguesa, a perceber os textos” (E2).

Em suma, o aspecto de trabalhar com alunos que têm maiores dificuldades a nível de aprendizagem é fundamental para o professor porque influencia na sua carreira e na avaliação de desempenho.

De seguida apresentamos a subcategoria desenvolver e dirigir situações de aprendizagem.

- ✓ Desenvolver e dirigir situações de aprendizagem

Uma outra competente é desenvolver e dirigir situações de aprendizagem a que foi também referido pelos entrevistados. Assim, os entrevistados valorizam a importância de desenvolver e dirigir situações de aprendizagem e realçam o seguinte:

“aprendi que a minha preocupação como professora deve ser de levar o aluno que não aprende a aprender. Este aluno tem um trato diferente mas não faço perceber a turma. Ocupo os intervalos para explicar ao aluno que não aprende” (E5).

Sendo assim, o aspecto de desenvolver e dirigir situações de aprendizagem é importante para o professor, porque faz parte da sua profissão.

7.1.2.2. Métodos do ensino

Em relação ao aspecto da dimensão, metodologia do ensino, os entrevistados referem que estavam habituados a aplicar apenas o único método que aprenderam na formação inicial. Agora com a frequência do ensino superior sentem-se preparados profissionalmente, de modo que nas suas aulas criam um ambiente de aulas dinamizadas e criativas, trabalho em grupo, as aulas estão mais centradas no aluno; aulas dramatizadas; conversas didáticas e métodos de trabalho autónomo.

✓ Aulas dinamizadas e criativas

Em relação às aulas dinamizadas e criativas como o próprio nome diz é a forma que cada professor procura implementar no seu dia a dia em sala de aula. Sobre este aspecto os entrevistados dizem:

“as minhas aulas eram expositivas e agora aprendi a dar aulas mais práticas, ou seja dinamizadas em que coloco os meus alunos mais próximos, ou seja existe aqui uma maior interacção” (E6).

“após a conclusão do curso e na minha prática diária dinamizo as minhas aulas criando nos alunos o hábito de trabalho em grupo” (E4).

Os planos curriculares do curso de formação de professores consultados revelam também que os professores que cada professor ao terminar o seu curso de formação:

“...tem capacidade de agir de forma autónoma, criativa e responsável em situações complexas, dentro e fora de sala de aulas” (D1).

As aulas dinamizadas e criativas em contexto de sala de aula, permite ao aluno a ser mais comunicativo e criativo e uma boa aprendizagem.

Vamos de seguida falar sobre a subcategoria trabalho em grupo.

✓ Trabalho em grupo

O trabalho de grupo consiste em dividir a turma em pequenos grupos e dar-lhes trabalho para poderem fazer em grupo. Assim, um dos professores entrevistados diz:

“aprendi que devo colocar um tema no quadro e pôr os meus alunos a discutirem aquele tema em pequenos grupos da turma...com esta forma de ensinar enriqueci na minha formação superior o que valeu a pena ter frequentado” (E9).

Para os professores entrevistados colocar a turma em grupos de trabalho é um grande desafio, mas segundo os mesmos vale a pena aderir. Até porque a aula passa a ser mais centrada no aluno.

Vamos de seguida falar sobre a subcategoria as aulas centradas no aluno.

✓ As aulas centradas no aluno

Antigamente o professor ao entrar na sala de aula preocupava-se em transmitir a matéria. O aluno percebeu ou não percebeu que lhe interessava era cumprir com o trabalho. Hoje parece-nos que as coisas mudaram e são vista de outra forma. Dos professores entrevistados, um deles diz o seguinte:

“aprendi que no processo de ensino-aprendizagem deve-se recorrer a abecedários, cartazes com imagens que ilustram aquilo que pretendemos alcançar” (E3).

As aulas centradas no aluno é um dos aspectos que encontra-se nos planos curriculares dos cursos:

“dominar e fazer uso dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem” (D2).

Em síntese, para os professores entrevistados as aulas centradas no aluno é um aspecto importante. É no momento de interacção que o professor vê se conseguiu alcançar os objectivos traçados quando preparou a matéria. Falaremos de seguida da subcategoria aulas dramatizadas.

✓ Aulas dramatizadas

As aulas dramatizadas são aulas em que o professor coloca os seus alunos a fazerem teatro ou seja uma aula encenada como forma de colocar o aluno a viver a aula. Um dos professores entrevistados diz que aprendeu este tipo de dinâmica na frequência do ensino superior:

“aprendi com a frequência do ensino superior a dar aulas dramatizadas o que tem dado um bom resultado” (E2).

Frisar que os professores entrevistados estão satisfeitos com esta dinâmica que utilizam nas suas aulas, o que leva aos alunos a serem activos e criativos. De seguida falaremos sobre a subcategoria conversas didácticas.

✓ Conversas didácticas

Na sala de aula sendo um espaço de interacção de professores e alunos procura-se sempre ter harmonia. O professor traz um conjunto de ideias que preparou para sua aula e cria conversas com os próprios alunos como forma de introduzir a sua aula, porque numa aula não acontece apenas a transmissão do conteúdo, existe sempre o processo de comunicação que faz com que o aluno produza questões que faz com que ele aprenda. Todos esses processos, que acontecem em contexto de sala de aula, denominam-se conversas didácticas. Sobre este aspecto um dos professores entrevistado diz:

“aprendi que antes de introduzir a matéria da aula em primeiro lugar devo criar um clima de proximidade com os alunos”(E1).

“aprendi que as conversas didácticas é importante para a aprendizagem do aluno” (E9).

Em suma, para os professores entrevistados a implementação de conversas didácticas durante uma aula foi algo muito produtivo. Os alunos que tinha maiores dificuldades aprendiam a matéria o que conseguiam fazer os trabalhos de casa.

Vamos de seguida falar sobre a subcategoria método de trabalho autónomo.

✓ Método de trabalho autónomo

Procura-se usar o método do trabalho autónomo como forma de colocar o aluno a perceber melhor a matéria. Para tal sempre no final de cada aula damos os trabalhos de casa. É fazendo que o aluno poderá trazer algumas dúvidas ou não. Sobre esse aspecto um dos entrevistados diz que:

“...aprendi que no final da minha aula devo procurar sempre dar ao aluno o trabalho para fazer em casa para depois o apresentar em grande grupo na próxima aula...a frequência do ensino superior abriu-me horizontes...” (E8).

É de referir que o método do trabalho autónomo usado em contexto de sala de aula é muito importante, porque faz com que os alunos sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem.

7.1.2.3. Diversificação do material

Numa turma em que encontramos diversos tipos de alunos com formas diferentes de se comportar, como por exemplo, alunos tímidos, agressivos, que não deixam os outros falar, enfim, é necessário manter sempre a ordem em contexto de sala de aula. E para que estes mesmos tipos de alunos não fiquem habituados à rotina os professores procuram diversificar o tipo de material para a aula. Com a frequência do ensino superior os professores utilizam o suporte PowerPoint, o uso de cassetes, vídeos e áudios, uso de textos retirados dos jornais, como instrumentos que vêm ajudar o diálogo e dinamizar a actividade de expressão oral e escrita.

✓ Suporte PowerPoint

É um programa que os professores utilizam em contexto de sala de aula, fazendo apresentações de um dado tema. A esse respeito um dos entrevistados destaca:

“aprendi que nas minhas aulas, para além do uso do quadro utilizo o suporte PowerPoint para que os meus alunos percebam bem a matéria. Procuo colocar nos slides algumas figuras ou mesmo textos que tenho retirado de alguns jornais” (E6).

É de referir que as aulas projectadas fazem com que os professores saiam da rotina diária, mesmo os próprios alunos saem também da rotina de sempre estarem a ouvir o professor com um único método.

✓ Uso de cassetes, vídeos e áudios

É um outro tipo de instrumento que os professores utilizam em contexto de sala de aula para pôr o aluno a compreender melhor a matéria sobretudo quando se trata de leitura e interpretação do texto, a matéria sobre a análise sintáctica e morfológica e até conjugação de alguns verbos. Sobre este assunto alguns professores dizem:

“aprendi que devo colocar em som alto alguns áudios que relatam como ler correctamente pronunciando bem as palavras, com objectivo dos meus alunos aprenderem” (E5).

“aprendi a projectar alguns vídeos que retratam a matéria da análise sintáctica, morfológica e a conjugação de verbos de modo a pôr os alunos a compreenderem a matéria” (E10).

Resumindo, o uso de cassetes, vídeos e áudios em contexto de sala de aula, para os professores entrevistados é para poder manter e atrair os alunos para maior concentração e aprendizagem da matéria.

De seguida falaremos do uso de textos retirados dos jornais.

✓ Uso de textos retirados dos jornais

Este também é um instrumento que ajuda os professores a enriquecerem as suas práticas. Para não ficarem apenas no que se encontra no livro do aluno e do professor procuram ser mais dinâmicos retirando textos dos jornais como instrumento que vem ajudar os alunos a valorizar os textos que aparecem nos jornais que também podem aprender a ler desse mesmo instrumento.

Assim, de seguida apresentaremos a subcategoria dinamização da actividade de expressão oral e escrita.

✓ Dinamização da actividade de expressão oral e escrita

Uma outra forma também de pôr os alunos a aprender é utilizar o diálogo dinamizando a actividade de expressão oral e escrita. A esse respeito os entrevistados destacam:

“eu aprendi que na minha aula devo ter a prática do diálogo. Se estamos na matéria de conjugação do verbo, por exemplo o verbo dar...digo ao aluno eu “dou”e usando a prática será tirar algo de uma bacia e entregar a outra pessoa...e nesse caso o verbo está conjugado no presente, estou a praticar aqui e agora...e se for a conjugar o verbo no passado... Eu pergunto ao aluno o que é que fizeste ontem? Responde o aluno: lavei a louça, fiz o trabalho de casa” (E4).

“aprendi que a minha aula deve ser feita com uma actividade de expressão oral, como por exemplo, eu pego numa banana e mostro aos alunos e pergunto o que é que estão a ver? Eles respondem que estão a ver uma banana...qual é a letra inicial da palavra banana e eles respondem que é **B**” (E1).

“pego em dois alunos e digo a um vá para ao fundo da sala de aula...digo ao aluno enquanto caminha diz eu **vou** e depois caminha até ao fundo da sala...depois regressa e ao regressar diz eu **venho**, e assim sucessivamente” (E8).

“eu professor da língua portuguesa devo dialogar com os meus alunos, colegas e amigos, ser autónomo e escolher as actividades para cada plano de aula de modo a atingir os meus objectivos” (E2).

Os professores entrevistados dinamizavam a actividade de expressão oral e escrita como forma de colocar os seus alunos a interagirem entre si...e sobretudo aqueles alunos tímidos e com dificuldades de expressar-se.

7.1.2.4. Ferramentas apropriadas para a leccionação da língua portuguesa

Ao falarmos de ferramentas apropriadas estamos-nos a referir do tipo de instrumento que o professor leva para aulas de português. Nas aulas de português os professores utilizam o livro do professor, plano da aula e texto de apoio complementar o que os professores já aprenderam na formação inicial. Mas com a formação do nível superior aprenderam a aperfeiçoar mais o sentido e a pertinência desses instrumentos.

✓ Livro do professor

É um instrumento importante. Sem este instrumento o professor não vai fazer nada na sala de aula. Sobre esse aspecto o professor diz:

“aprendi que nas minhas aulas da língua portuguesa leva-se sempre o livro do professor para me ajudar melhor a leccionar” (E5).

Também no plano curricular da formação de professores um dos seus objectivos é:

“praticar, com qualidade, a leitura de livros e de outras linguagens da cultura humana” (D2).

Em suma, o livro do professor serve para ajudar a planear as actividades para o processo do ensino - aprendizagem do aluno.

✓ Plano da aula

Para os professores entrevistados, o plano da aula é a descrição de tudo aquilo que vai realizar durante a aula. Assim, um dos professores diz:

“aprendi que na minha aula da língua portuguesa devo levar sempre o plano da aula para melhor transmitir a matéria aos meus alunos” (E7).

O plano da aula é muito importante para o professor, por isso que este plano sempre contempla a matéria que vai ser dada, as actividades que poderão ser desenvolvidas e os objectivos esperados.

✓ Texto de apoio complementar

Ao levar este instrumento em contexto de sala de aula permitiu que a aula seja mais criativa e que os alunos aprendam para além dos seus próprios livros. Existem também textos que relatam matéria da língua portuguesa. Um dos professores entrevistados diz:

“aprendi que nas minhas aulas da língua portuguesa devo levar texto de apoio complementar, para não me cingir apenas ao livro do aluno e do professor a aula torna-se mais enriquecida” (E5).

Os professores entrevistados em sala de aula utilizavam o texto contemplar de apoio para aula como suporte para o enriquecimento da mesma.

7.1.3. Competências Pessoais

Competências pessoais são um conjunto de saberes, atitudes e comportamentos (Perrenoud, 2000) exibidos por cada pessoa inserida numa dada sociedade, como resultado de uma formação ou de vivências. Estas vivências, atitudes e comportamentos implicam cada pessoa ter uma boa apresentação no seio da sociedade. Os participantes do nosso estudo referiram ter desenvolvido competências pessoais, tal como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 14 - Competências pessoais: categorias e subcategorias das entrevistas

Dimensão	Categorias e subcategorias
Competências pessoais	Valores <ul style="list-style-type: none">✓ Respeito✓ Justiça✓ Integridade
	Atitudes <ul style="list-style-type: none">✓ Estar bem-humorado✓ Estar bem apresentado✓ Estar motivado✓ Manter boa disposição

Estando inseridos numa determinada sociedade em que nos encontramos mergulhados nas várias formas de estar, ser, comportar-se, enfim. Algumas dessas formas são adquiridas no seio da família ao longo do crescimento, outras são adquiridas a nossa volta e outras ainda adquiridas no âmbito de alguma formação. Os entrevistados realçam que durante a sua formação no nível superior, para além dos saberes intelectuais, adquiriram também valores e atitudes.

7.1.3.1. Valores

Ao falarmos de valores associámo-los a um conjunto de características que uma pessoa tem numa determinada sociedade na forma de se comportar e de interagirem com outras pessoas e até perante o meio ambiente de modo que a pessoa ajude a construir uma sociedade que tenha valores. Os professores com a frequência do ensino superior sentem-se profissionalmente preparados e revelam que aprenderam a manter o respeito em qualquer lugar onde estiveram, a praticar a justiça e a integridade.

✓ Respeito

Existem várias formas de poder definir e entender o que é o respeito. Para nós, o respeito é um sentimento que leva a tratar uma outra pessoa com apreço. Em relação a este valor os professores entrevistados dizem:

“aprendi a valorizar as ideias dos meus colegas professores quando preparamos as aulas da semana em conjunto” (E10).

“aprendi a respeitar os meus colegas e alunos nas suas diferenças” (E4).

Um dos objectivos do plano curricular do curso da formação de professores é de:

“respeitar os direitos humanos, em geral e das crianças em particular” (D1).

Em sala de aula ou em qualquer outro lugar o respeito é muito importante e cria um ambiente de confiança, de diálogo e de família.

De seguida vamos falar sobre a subcategoria justiça.

✓ Justiça

Alguns professores têm dificuldades a viver e a implementar este valor, sobretudo no trabalho com os colegas, no lançamento das notas dos estudantes, na correcção das provas de avaliar os colegas e os seus estudantes dando a classificação que lhes pertencem. Em relação a esse aspecto os entrevistados revelam:

“aprendi com a frequência do ensino superior que devo ser justo com os meus alunos atribuindo a classificação exacta do trabalho do aluno” (E6).

“aprendi que ao avaliar ao meu colega devo ser justo para com ele atribuindo a classificação do que lhe é de direito” (E8).

Como síntese, diríamos que a justiça, sendo a particularidade de ser correcto e justo, é um valor que consiste em dar a cada um o que por direito lhe pertence ou seja aquilo que é seu.

Assim, vamos de seguida falar sobre a subcategoria integridade.

✓ Integridade

Ao falarmos de um óptimo profissional não deixámos de lado o ser cidadão, porque o profissional sai da sociedade e saindo dela carrega consigo uma enorme bagagem de coisas boas e menos boas. Para muitos a pessoa honesta é aquela que não mente, não furta, não rouba, vive uma vida honesta para ter alegria, paz, respeito dos outros e boas amizades. Em relação ao aspecto deste valor os professores entrevistados revelam:

“aprendi com a frequência do nível superior que devo ser fiel ao horário da entrada no meu sector de trabalho e assinar o livro correctamente” (E10).

“aprendi com a frequência do ensino superior que devo ser um professor honesto” (E5).

Salientar que a integridade é a qualidade de alguém que é íntegro, honesto que tem uma conduta recta. Vamos associar o valor da integridade como sendo uma pessoa honesta que também é um dos valores no campo profissional. A honestidade está relacionada com a confiança que nos é depositada perante o bem de terceiros. É uma das características de um óptimo profissional.

De seguida falaremos da subcategoria atitudes.

7.1.3.2. Atitudes

Falamos de uma atitude, de uma disposição em relação aos outros passam pelos mais simples gestos do dia-a-dia no contexto de trabalho, como por exemplo, o estar bem-humorado, estar bem apresentado, manter uma boa disposição e estar motivado. Os professores com a frequência do ensino superior aprenderam estes aspectos mencionados como no exemplo.

✓ Estar bem-humorado

Ao falarmos de estar bem-humorado referimo-nos a que a pessoa está com bom humor e boa disposição. Os professores com a frequência do ensino superior aprenderam a comportar-se. E alguns dizem que devem estar bem-humorados:

“ durante a minha formação do nível superior e a minha prática no dia a dia aprendi em criar um bom humor em sala de aula”(E3).

O estar bem - humorado é uma das formas que cada pessoa procura estar de modo a cultivar energias para o seu bem-estar e criar um clima leve onde se encontrar.

Vamos de seguida falar da subcategoria estar bem apresentado.

✓ Estar bem apresentado

Estar bem apresentado neste contexto do trabalho significa vestir-se decentemente, não importando a beleza física da pessoa e estar bem apresentado num determinado local. A esse respeito um dos professores entrevistados diz:

“...aprendi com a frequência do nível superior que me devo apresentar em sala de aulas com roupas discretas e sobretudo devem ser confortáveis e nada de exagero...” (E8).

No entanto, o estar bem apresentado passa para além do ser profissional, é importante cuidar da imagem pessoal em qualquer contexto que estivermos.

Vamos de seguida falar sobre a subcategoria estar motivado.

✓ Estar motivado

Para os professores o estar motivado é gostar daquilo que fazem na sala de aula para os seus alunos e sentir-se motivado ao fazê-lo. Porque um professor motivado faz diferença na aprendizagem do aluno. Assim, os professores que frequentaram o nível superior dizem estar motivados para a sua carreira profissional:

“com a conclusão do nível de licenciatura e como professor devo estar sempre motivado ao ensinar os meus alunos e trabalhar com os meus colegas” (E2).

Resumindo, diríamos que estar motivado é uma virtude que se deve levar para qualquer lugar onde formos e quando estivermos a fazer algo.

Assim, apresentamos de seguida a subcategoria manter boa disposição.

✓ Manter boa disposição

A figura do professor na sala de aula é fundamental. O professor dá incentivo, auxilia os alunos, está próximo e os alunos aprendem melhor. Com este tipo de atitude é aceite e os

alunos ganham confiança no professor. Para o professor ter este comportamento é necessário manter uma boa disposição no local onde estiver. Em relação a este aspecto os professores entrevistados revelam essa boa disposição no âmbito da sua carreira profissional. Assim, um dos entrevistados diz:

“aprendi com a frequência do ensino superior que eu como professora mesmo tendo os meus problemas sociais devo na presença dos meus alunos, manter a boa disposição mesmo se estes não captam a matéria dada e não fizeram o trabalho de casa como deve ser” (E9).

É importante manter a boa disposição em qualquer lugar onde pessoa se encontre.

7.1.4. Competências interpessoais

Competências interpessoais são habilidades eficazes de relacionamento com os outros (Masetto, 2015), ou seja o saber relacionar-se com outras pessoas em qualquer lugar onde nos encontrarmos (no sector de trabalho, na faculdade, no seio da sociedade, e outros).

Cada pessoa ao estar inserida numa sociedade relaciona-se, e a capacidade de relaciona-se e a forma de relacionamento parte sempre do princípio da educação que recebemos no seio da família. Apesar de termos uma educação no seio da família e na sociedade onde nos encontramos inseridos, os participantes do nosso estudo referiram ter desenvolvido competências interpessoais no âmbito da formação no ensino superior. Assim, podemos observar no seguinte quadro:

Tabela 15- Competências interpessoais: categorias e subcategorias das entrevistas

Dimensão	Categorias e subcategorias
Competências Interpessoais	Relações interpessoais <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar a diferença ✓ Ser empático ✓ Ser solidário ✓ Colaborar com os outros ✓ Trabalhar em equipa
	Relações de interação <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver relações de proximidade com os estudantes e outros colegas ✓ Favorecer o diálogo nas relações prof/aluno ✓ Criar atitudes construtivas de modo a construir o bom relacionamento
	Comunicação interpessoal <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho

Para os dez professores entrevistados, as competências interpessoais adquiridas no âmbito da formação no ensino superior constituem uma componente fundamental. Os aspectos que mais se salientam são as relações interpessoais.

7.1.4.1 Relações interpessoais

O estar inserido numa dada sociedade inevitavelmente faz-nos criar laços de amizade com muitas pessoas. Portanto, este tipo de relações com os demais denomina -se de relações interpessoais. A componente das relações interpessoais é fundamental no desenvolvimento profissional docente. Estas relações interpessoais, de acordo com os entrevistados foram levadas a respeitar a diferença, ser empático, ser solidário, colaborar com os outros e trabalhar em equipa.

✓ Respeitar diferença

Respeitar a diferença significa respeitar a forma de ser de cada um, ou seja, o professor deve respeitar a forma de ser do outro professor em todos os sentidos. Sobre este assunto um dos professores entrevistado diz:

“aprendi com a conclusão do nível superior a trabalhar com os colegas e cada vez que eu quisesse fazer algo bom para instituição, outros colegas vinham e me diziam ...o que vais ganhar com isso que fazes? Eu sinto-me bem-fazer algo de bom para a instituição, somos tão diferentes por isso eu respeito a vossa posição” (E7).

Assim, em qualquer lugar onde estivermos encontramos pessoas diferentes, na forma de pensar, estar, agir, ser, vestir, enfim, é importante respeitar a diferença.

Assim, vamos de seguida apresentar a subcategoria seguinte que é ser empático.

✓ Ser empático

Sobre o aspecto de ser empático um dos professores entrevistados diz que:

“aprendi com a frequência do ensino superior que devo preocupar-me com os alunos que faltam às aulas, alunos que não aprendem e procurar perceber o porquê desta dificuldade para depois ajudá-los...seja de forma material seja espiritual” (E5).

Em síntese, para o professor, ser empático consiste em ter capacidade de compreender e partilhar sentimentos, procurando promover confiança de uma forma construtiva.

De seguida apresentaremos a subcategoria ser solidário.

✓ Ser solidário

No caso de o professor ser solidário significa ocupar-se dos seus alunos, compreender os sentimentos dos alunos e procurar ajudá-los. Assim, um dos professores entrevistado diz:

“aprendi com a frequência do ensino superior a incentivar e a ser solidário com os meus alunos a fazerem o trabalho de casa, a lerem os textos que se encontram no manual do próprio aluno” (E2).

Ser solidário significa ocupar-se com os outros e procurar ajudá-los.

Assim, vamos de seguida apresentar a subcategoria colaborar com os outros.

✓ Colaborar com os outros

Para os professores entrevistados colaborar com os outros é estar atento ao colega que pode estar atrasado e com ajuda do colega consegue dar conta de recado, o colega não dominava aquela matéria e com a sua colaboração aprendeu a aperfeiçoar. Contudo, um dos professores entrevistado diz que:

“aprendi com a frequência do ensino superior a ter essa interacção de trabalho conjunto, colaborando com o objectivo de pôr o trabalho em dia” (E6).

O plano curricular do curso de formação de professores contempla o aspecto da colaboração:

“colaborar com os outros na planificação e implementação de projectos na escola e comunidade” (D1).

É de salientar que colaborar com os outros é uma acção conjunta que o professor deve ter no âmbito do seu trabalho docente. A colaboração é muito importante no contexto de trabalho porque faz toda a diferença.

Apresentamos de seguida a subcategoria trabalhar em equipa.

✓ Trabalhar em equipa

Sobre o aspecto de trabalho em equipa um dos professores entrevistado diz:

“aprendi com a frequência do ensino superior a planificar as aulas em grupo semanalmente ...assim aprendemos uns com os outros” (E1).

Assim, o trabalho em equipa para o professor não pode ser visto apenas como uma ferramenta difícil. O trabalho em equipa para o professor é fundamental. É no trabalho em equipa que se aprende com o outro.

7.1.4.2. Relações de interacção

O ser humano está em constante interacção, a partir do momento em que se encontra inserido numa dada sociedade. O aspecto de relações de interacção é fundamental no

contexto escolar. Também não existem escola, alunos, professores e funcionário sem interação. O aspecto de relações de interação de acordo com os entrevistados são agrupadas de modo a desenvolver relações de proximidade com os estudantes e outros colegas, favorecer o diálogo nas relações professor/aluno e criar atitudes construtivas de modo a construir um bom relacionamento.

✓ Desenvolver relações de proximidade com os alunos e outros colegas

Desenvolver relações de proximidade com os alunos e outros colegas é um aspecto fundamental para os professores. Estes dizem que é uma das formas de contribuir para a aprendizagem dos alunos e para o sucesso dos mesmos. Assim, alguns professores entrevistados dizem:

“com a frequência do ensino superior mudei a minha forma de lidar com os meus colegas e alunos de modo que criei uma certa proximidade com os alunos e colegas que depositam uma certa confiança em mim” (E1).

“aprendi com a frequência do ensino superior a ter relações de proximidade com os colegas e aprendi muito, cada dia que fazíamos trabalhos, discutíamos e trocávamos experiências o que foi muito rico e proveitoso” (E9).

Para os professores entrevistados a melhor forma de desenvolver relações de proximidade é dialogar com os seus alunos.

Vamos de seguida falar sobre a subcategoria favorecer o diálogo nas relações professor/aluno.

✓ Favorecer o diálogo nas relações professor/aluno

Favorecer o diálogo nas relações prof/aluno foi um aspecto importante que os professores entrevistados dizem ter aprendido com a frequência no nível superior:

“aprendi com a frequência do ensino superior a ter uma estratégia de calma em contexto da sala de aula ...os alunos vem com uma ideia diferente para a sala de aula...o professor deve ser passivo e saber conduzir os alunos” (E8).

“aprendi com a frequência do ensino superior a ter um bom relacionamento com os meus alunos ...o professor deve motivar o aluno, rir com o aluno, conversar com o aluno ” (E10).

Em suma, o professor no âmbito do trabalho docente sempre cria mecanismos para que exista o diálogo em contexto da sala de aula com os seus alunos. Isto é muito importante e vai favorecer uma boa aprendizagem e no final do ano a turma terá um bom aproveitamento.

Vamos de seguida falar sobre a subcategoria criar atitudes construtivas de modo a construir um bom relacionamento.

✓ Criar atitudes construtivas de modo a construir um bom relacionamento

As atitudes construtivas do bom relacionamento dos professores promovem sempre o sucesso escolar e é por isso que os professores devem sempre manter este clima em contexto de sala de aula e ao redor. Para este ponto, alguns professores entrevistados dizem:

“aprendi que a frequência do ensino superior tem alguma vantagem, a pessoa consegue lidar e conviver com a comunidade onde exactamente a pessoa vive, cria um bom relacionamento com as pessoas, os alunos no seu posto de trabalho” (E4).

“trabalho numa escola pequena e tenho praticamente poucos alunos e interagimos bem e somos praticamente amigos e conversamos muito mais sobre as aulas” (E7).

Em síntese: ter uma atitude construtiva e construir um bom relacionamento em qualquer lugar onde estivermos é fundamental para qualquer pessoa. Para os professores este aspecto é vivenciado e é sempre um desafio diário.

7.1.4.3. Comunicação interpessoal

A comunicação interpessoal é vista como algo pertinente na medida em que se criam os canais de comunicação entre todos no âmbito do sector de trabalho. A comunicação

interpessoal é a troca de informações de professores com os seus alunos; alunos com alunos; alunos com funcionários; professores e funcionários, etc.

Abordamos a comunicação interpessoal no contexto da sala de aula, professor e aluno e também entre professores que consiste em trocar informações sobre a matéria das aulas. A comunicação interpessoal, de acordo com os dizeres dos entrevistados agrupa-se em apenas uma componente que é de criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho.

✓ Criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho

Sobre o aspecto criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho é pertinente. Um dos professores entrevistado diz:

“sendo a comunicação um aspecto importante nos seres humanos é indispensável no sector de trabalho... aprendi com a frequência do ensino superior a procurar encontrar formas de relacionar, transmitir mensagens claras aos meus colegas de modo a estabelecer um bom ambiente de trabalho” (E8).

É importante que o professor no contexto do seu trabalho crie canais de comunicação com os seus colegas professores porque enriquecem e fortificam as relações de modo a proporcionar o bem-estar de todos no contexto ou no sector do trabalho.

7.1.5. Competências do uso de tecnologias de informação e Comunicação (TICs)

Tecnologias de Informação são um conjunto de habilidades, de conhecimentos de informática na óptica do utilizador com o uso do computador (Perrenoud, 2000), que cada pessoa adquire no âmbito de alguma formação de informática. Estas habilidades e saberes de informática resultam de uma formação superior que os estudantes/professores que leccionam no ensino básico tiveram no período de quatro anos da sua formação.

Nesses quatro anos de formação, cada estudante é capaz de utilizar o computador explorando o seu saber através da produção de material didácticos para as suas aulas.

Assim, os participantes do nosso estudo revelam ter adquirido no âmbito da sua formação superior as competências informáticas de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 16 - Competências no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: categorias e subcategorias das entrevistas

Dimensão	Categorias e subcategorias
Competências do uso de tecnologias de informação e Comunicação (TICs)	Microsoft Office ✓ Word ✓ Excel ✓ PowerPoint
	Formatação de textos ✓ Paginação ✓ Tipo de letra ✓ Tamanho ✓ Estilos ✓ Alinhamento ✓ Margens ✓ Recuos ✓ Avanços
	Uso da internet ✓ Aceder ao correio electrónico ✓ Navegar na Web
	Uso de projectora aula ✓ Aula projectada ✓ Projecção de textos ✓ Utilizar as ferramentas multimídias no ensino

7.1.5.1. Microsoft Office

Para os professores as competências das tecnologias de informação e comunicação adquiridas no âmbito da formação superior foram atribuídas ao uso de Microsoft Office pela pertinência da sua utilidade. De acordo com os dizeres dos entrevistados dividimos o uso de Microsoft Office em Word, Excel e PowerPoint.

✓ Microsoft Office Word

Microsoft Office é um processador em que os entrevistados dizem que aprenderam a usar o Word para a produção de textos. Sobre este aspecto, um dos professores entrevistado diz:

“aprendi com a frequência do nível superior a preparar os meus planos de aulas, a actividade para os alunos e tenho apresentado em textos compilados” (E10).

Microsoft Office Word é um aplicativo que os professores utilizaram muito ao longo da sua formação superior.

De seguida apresentamos a subcategoria Microsoft Office em Excel.

✓ Microsoft Office em Excel

É um aplicativo que os professores aprenderam utilizar no âmbito da sua formação superior. Este aplicativo é um editor de planilhas ou seja folha de cálculos. Os professores aprenderam a criar planilhas e também a fazer o armazenamento de dados. Assim, podemos ver as seguintes afirmações:

“durante o meu curso aprendi a utilizar folhas Excel ...e vejo a sua pertinência no âmbito da docência sobretudo no cálculo das notas dos nossos alunos” (E7).

“o uso do programa Excel é muito importante...eu utilizo quando quero calcular as notas dos meus alunos... e encontro respostas imediatas se o aluno reprovou ou não. O uso das folhas economizam o tempo e só requer uma certa paciência na sua construção” (E1).

Microsoft Office em Excel é um software importante para trabalhos ligados a área de finanças e não só como também pode-se usar como recursos para tabelas, gráficos, trabalhar dados e muito mais.

Assim, vamos falar da subcategoria Microsoft Office em PowerPoint.

✓ Microsoft Office em PowerPoint

Os professores utilizam este aplicativo para a apresentação de slides com animação, textos complementares da aula, vídeos e imagens ligadas a matéria da língua portuguesa. Os professores vêem este aplicativo como uma ferramenta importante porque desperta a atenção aos seus alunos e tornam mais produtivos nas aulas em que são projectadas.

“com a frequência do nível superior aprendi a diversificar as fontes do conhecimento com o uso de computador utilizando o Microsoft PowerPoint ” (E6).

“aprendi com a frequência do ensino superior a criar slides com temas da aula, coloco imagens e até mostro alguns vídeos ligados à lição planeada para o dia” (E9).

A ferramenta PowerPoint é importante o seu domínio no contexto de trabalho porque permite que trabalhe com os colegas de forma colaborativa.

7.1.5.2. Formatação de textos

A formatação de textos é uma etapa em que a pessoa que escreveu um determinado texto organiza a forma visual e procura organizar a sua estrutura. Os professores dizem que foi muito bom ter concluído a licenciatura porque trouxe um grande desafio. Esse desafio foi encarado na elaboração da monografia, porque tinham o dever de colocar a paginação, o tipo de letra, tamanho, fazer um alinhamento, considera as margens, os avanços, enfim.

✓ Paginação

Como o próprio nome diz é preciso colocar o número ou paginar um trabalho. Um dos professores entrevistado sobre o aspecto da paginação diz:

“aprendi a paginar qualquer tipo de trabalho e a ter muita atenção onde colocar a paginação” (E5)

Em síntese: todo o tipo de trabalho que a pessoa faz é importante que se coloque a página para a melhor leitura. Vamos de seguida falar sobre a subcategoria tipo de letra, tamanho e estilos.

✓ Tipo de letra, tamanho e estilos

Sobre estes aspectos do tipo de letras no trabalho de monografia um dos professores entrevistado diz:

“aprendi com a realização da minha monografia que o tamanho a letra do texto normal deve ser 12 e o tipo de letra arial ou times new Roman” (E1).

Todo o tipo de trabalho que se faz e especialmente o trabalho científico requer especificar o tipo de letra, tamanhos e estilos de modo que o trabalho siga a obrigatoriedade das regras.

Apresentamos de seguida a subcategoria alinhamento, margens, avanços e recuos.

✓ Alinhamento, margens, avanços e recuos

Estes aspectos consistem em formatar o texto para dar uma certa forma. Um dos professores entrevistados que elaborou a sua monografia diz:

“a elaboração da minha monografia foi muito útil. Com a elaboração da mesma tive uma grande aprendizagem no alinhamento da monografia, as margens, nos recuos e avanços... digo que valeu a pena ter elaborado a monografia” (E4).

Alinhamento, margens, avanços e recuos também fazem parte da organização de um trabalho científico, o que é importante ter em consideração.

7.1.5.3. Uso da Internet

A internet é algo importante ao longo do século. Mas é importante saber usar essa internet. Os professores entrevistados disseram que ao longo do seu curso de licenciatura tiveram que usar a internet e dizem que é muito importante sobretudo na interacção com as pessoas, os colegas, alguns encarregados de educação dos alunos. A comunicação é feita através de correio electrónico e a resposta é imediata. Algumas informações para o enriquecimento do plano das aulas são pesquisadas na Web.

✓ Correio electrónico

É um dos aspectos focados pelos professores que frequentaram o nível superior. Ao longo da formação puderam usufruir desta ferramenta trocando e recebendo mensagens entre colegas da turma, tal como podemos ver na seguinte frase:

“aprendi que para além da comunicação face a face posso comunicar via internet enviando o e-mail e tendo uma resposta imediata” (E7).

É de referir que o correio electrónico é um método que permite enviar e receber mensagens através do e-mail. A internet trouxe novas formas de comunicação que permitiu uma verdadeira interacção entre as pessoas.

Vamos falar de seguida sobre a subcategoria navegar na Web.

✓ Navegar na Web

Para os professores entrevistados que tiveram a formação superior, navegar na Web significa que usam ou navegam na internet, porque é uma ferramenta que auxilia para visualizar conteúdos. Esses conteúdos são tirados da internet para poderem aperfeiçoar a

matéria dos seus estudos e também para enriquecer o plano da aula preparado para toda a semana. Assim um dos professores entrevistado diz:

“aprendi com a frequência do nível superior a preparar as minhas aulas pesquisando alguma matéria na internet de modo a enriquecer o meu plano de aula” (E9).

7.1.5.4. Uso de projector na aula

O projector é um aparelho que permite projectar slides, textos, imagens, vídeos, etc., numa parede ou num quadro depende do local que dê uma boa visibilidade. O uso do projector na sala de aula é importante. Uma aula projectada permite aos alunos uma maior concentração e desperta e incentiva nos alunos o interesse de aprenderem com as novas tecnologias. Os professores entrevistados referiram que têm dado aulas projectadas, projectam textos e utilizam as ferramentas multimídias no ensino.

✓ Aulas projectadas

Alguns dos professores entrevistados sobre a aula de projecção referiram:

“aprendi com a formação superior a projectar algumas aulas e alguns textos como forma de facilitar a aprendizagem e ajudar alguns alunos que não têm livros” (E7).

“aprendi com a minha formação superior a variar os instrumentos no âmbito da minha profissão e assim, tenho usado o projector nas minhas aulas, projectando os slides com a parte gramatical, a conjugação dos verbos, a análise morfológica” (E3).

Aulas projectadas são muito importantes para o ensino e aprendizagem dos alunos. Por isso, o professor procura não cansar os estudantes no acto da projecção do tema para aula. Para isso ao colocar a matéria para a projecção deve procurar colocar imagens, frases curtas ou seja um pequeno resumo sobre aquilo que pretende transmitir de modo a que a aula seja menos cansativa e os estudantes retêm o essencial e o professor deixa de ser o centro das atenções porque a aula não é expositiva.

Assim, vamos falar da subcategoria ferramentas multimídias do ensino

✓ Ferramentas multimídias no ensino

As ferramentas multimídias no ensino são um tipo de projector que os professores entrevistados com a frequência do ensino superior aprenderam a valorizar âmbito do ensino e aprendizagem dos seus alunos. Sobre este aspecto, vejamos um testemunho do professor entrevistado que documenta a situação:

“o uso das multimídias no ensino foi algo novo para mim...aprendi com a frequência do ensino superior a usar a ferramenta multimídia com muito gosto para a construção de conhecimentos até à conclusão da licenciatura...o desafio é aperfeiçoar e pôr em prática com os meus alunos em sala de aula” (E10).

Esta ferramenta também é um tipo de projector mais moderno que, segundo os professores entrevistados, é pouco explorado em contexto de sala de aula. É uma ferramenta actual mas que nós professores pouco exploramos no contexto da sala de aula.

7.1.6. Eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores

Eficácia da modalidade do ensino à distância é testemunhada cada vez mais no nosso quotidiano. Temos notado o crescimento da procura da oferta dos cursos ministrados a distância e o nível de inscrições é cada vez mais elevado. Assim, cremos que a frequência do ensino à distância traz habilidades e saberes para os estudantes/professores do ensino básico que tiveram uma formação superior no período de quatro anos.

Nesses quatro anos, cada estudante é capaz de aprender, de forma autónoma e activa para a sua formação, de pesquisar, de participar em fóruns e discussão, de esclarecer dúvidas directamente com o tutor conforme a natureza da modalidade dos cursos à distância.

Os participantes do nosso estudo revelam ter compreendido no âmbito da sua formação superior a eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores de acordo com a tabela seguinte:

Tabela 17- Eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores: categorias e subcategorias

Dimensão	Categorias e subcategorias
Eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores	Construção do conhecimento <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho autónomo ✓ Gerir melhor o tempo ✓ Sujeito activo da sua formação ✓ Organizar o tempo
	Recursos interactivos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fóruns de discussão ✓ Internet ✓ Material impresso ✓ Trabalho em grupo ✓ Professor mediador
	Ferramentas tecnológicas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conteúdo digital ✓ Aprendizagens virtuais

7.1.6.1. Construção do conhecimento

Para os professores entrevistados a modalidade do ensino à distância é eficaz. Estes reconhecem que adquiriram no âmbito da formação superior à construção de conhecimentos. A construção do conhecimento é feita por uma aprendizagem e é por isso que de uma forma geral existem várias formas de construir conhecimento, através de leituras de livros, pesquisas e até mesmo por comunicação ou seja, aprendendo fazendo. A construção do conhecimento visto aqui em forma de espiral.

A construção de conhecimento é um processo contínuo e está sempre em movimento. Os professores ao frequentarem o ensino à distância já traziam consigo alguma bagagem do conhecimento que vieram consolidar com a frequência do ensino à distância durante quatro anos. Estes, depois de ter frequentado o curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa durante quatro anos referiram que aprenderam a trabalhar de forma autónoma e a gerir o tempo, viram-se como pessoas activas para a sua própria formação e organizaram bem o seu tempo de modo a construir o seu próprio conhecimento.

✓ Trabalho autónomo

O trabalho autónomo, neste contexto, significa que o estudante/professor para construir melhor o seu conhecimento criou os seus próprios momentos de estudo fazendo actividades, por si próprias, sem a intervenção do tutor. As suas actividades no âmbito das sessões temáticas eram feitas com liberdade própria. Sobre este aspecto um dos entrevistados professor diz:

“aprendi com a frequência do ensino superior a ter autonomia de estudar mais sem esperar a intervenção tutor” (E5).

É no trabalho autónomo que cada pessoa em formação enriquece a sua aprendizagem.

Apresentamos de seguida a subcategoria gerir melhor o tempo.

✓ Gerir melhor o tempo

Sobre o aspecto de gerir melhor tempo os professores do ensino básico que frequentam o ensino à distância preocupam-se em arranjar o tempo suficiente para responderem aos seus estudos, como podemos ver a seguinte afirmação:

“aprendi a gerir o meu tempo para conseguir concluir a minha licenciatura à distância” (E10).

No entanto, ao falarmos de gerir o tempo referimo-nos ao uso correcto do tempo. O uso correcto do tempo implica aqui que cada pessoa faça um plano segundo a rotina do dia a dia. O tempo que a pessoa precisa para a realização de tantas tarefas que tenha durante um dia por exemplo; a pessoa, segundo o plano que traça os objectivos e o que é prioritário.

Vamos falar de seguida sobre a subcategoria sujeito activo da sua formação.

✓ Sujeito activo da sua formação

Os professores que frequentaram o curso de licenciatura no ensino de Língua Portuguesa e a leccionarem no ensino básico sentiram-se promotores da sua própria formação deixaram-se orientar pelos tutores formadores que determinavam as actividades

que deviam desenvolver o que isso possibilitou a construção de conhecimento. Assim, a este respeito um dos entrevistados diz:

“aprendi que para além de ensinar o aluno enquanto professor/estudante devo me preocupar com a minha própria formação” (E6).

No entanto, toda e qualquer pessoa que se matricula em algum curso preocupa-se em rever a matéria de modo a passar de classe.

Vamos de seguida falar sobre a subcategoria organização do tempo.

✓ Organização do tempo

Quando os professores entrevistados falam da organização do tempo referem-se que é algo fundamental e foi o que lhes permitiu conseguirem fazer o curso a distância com sucesso. Assim, os entrevistados sobre este assunto dizem:

“aprendi a organizar o tempo no meu sector de trabalho para me empenhar nos estudos” (E3).

É de salientar que a organização do tempo faz parte de um qualquer estudante. É uma das ferramentas fundamentais para eficácia no trabalho e o trabalho produtivo.

7.1.6.2. Recursos interactivos

São recursos físicos que facilitam a aprendizagem dos estudantes e também proporcionam a maior interatividade em contexto da turma. Esta turma pode ser tão presencial como virtual. Os professores ao frequentarem o curso de Língua Portuguesa em quatro anos procuraram ter esta ou seja usar os recursos interactivos nas suas sessões. Nos encontros de sessões aprenderam a usar os recursos de interactivos através de fóruns de discussão, internet, material impresso, trabalho de grupo e o professor/tutor como mediador.

✓ Fóruns de discussão

Os professores do ensino básico que frequentaram o curso de licenciatura em ensino de Língua portuguesa criaram este espaço de intercâmbio entre colegas de turma procurando discutir sobre tudo aquilo que eram dados nas sessões presenciais. Assim, um dos entrevistados diz:

“aprendi muito com o uso de fórum de discussão a partilhar experiências, partilha de ideias e enriqueci os meus conhecimentos e a minha aprendizagem...” (E4).

Resumindo: fóruns de discussão são uma ferramenta usada na página da internet destinada para promover debates sobre alguns temas.

Apresentamos de seguida a subcategoria internet.

✓ Internet

A internet foi também um aspecto focado pelos professores entrevistados. Sobre a internet disseram que também foi uma ferramenta pertinente que mudou a vida dos professores em relação à comunicação tornando-se mais próximos dos colegas e mesmo dos seus alunos do ensino básico. Também como estudantes participantes de cursos à distância tiveram oportunidade de ter acesso à informação através de pesquisas ampliando assim os seus conhecimentos. Um dos professores entrevistado sobre este assunto diz:

“aprendi a usar a internet como a minha biblioteca...mas isso foi graças e curso superior pela sua própria exigência” (E1).

A internet é um bom livro de estudo, mas cabe a cada pessoa saber o que pesquisar e como pesquisar de modo a obter uma maior aprendizagem rica.

Vamos de seguida apresentar a subcategoria material impresso.

✓ Material impresso

É importante que o estudante tenha o material impresso para reforçar o seu estudo. O material impresso serve para a consulta, é fonte de informação para a aprendizagem dos conteúdos de uma dada disciplina. Um dos professores entrevistado diz o seguinte:

“aprendia rever a matéria do material impresso durante a frequência do ensino superior e contribuiu bastante para a minha aprendizagem” (E6).

É de realçar que o material impresso é muito importante, porque através dele pode-se fazer um resumo, pode-se sublinhar e tirar expressões pertinentes.

De seguida apresentamos a subcategoria trabalho em grupo.

✓ Trabalho em grupo

Ao falarmos de trabalho em grupo estamo-nos a referir as tarefas e desafios de estudarmos em grupo de acordo com as orientações deixadas pelos tutores em contexto de sessões. Os estudantes do ensino à distância nas sessões presenciais apenas recebem orientações do que devem fazer ou de que forma devem estudar com os módulos que recebem. É através desses módulos que cada estudante procura encontrar-se com outros estudantes colegas que vivem na mesma zona e é daí que formam o grupo. Este grupo formado tanto serve para fazer trabalhos de campo como para prepararem exames. Sendo assim, um dos professores entrevistado diz:

“depois das sessões reuniamo-nos muitas vezes em grupo para podermos aprofundar a matéria e aprendi bastante com esta forma de estudarmos” (E7).

O trabalho em grupo é importante para um estudante porque ajuda a enriquecer a matéria e aprofundar melhor que se aprendeu nas aulas.

Seguidamente apresentamos a subcategoria professor mediador.

✓ Professor mediador

Decidimos colocar a figura do professor/mediador como uma subcategoria, porque o professor/tutor no ensino à distância é mediar. Ele media situações de aprendizagem, facilita o processo de aprendizagem. Assim vejamos o seguinte testemunho:

“fiz a minha licenciatura em quatro anos sem sobressaltos porque tive um professor/tutor que orientou-me como estudar à distância” (E9).

No entanto, o professor/tutor no ensino à distância orienta, incentiva, os estudantes a construir e desenvolverem uma autonomia e responsabilidade no decurso da sua própria aprendizagem.

7.1.6.3. Ferramentas tecnológicas

São recursos tecnológicos que facilitam a aprendizagem dos estudantes onde quer que estejam. Os estudantes do ensino à distância têm a oportunidade de orientar o seu próprio estudo utilizando essas ferramentas tecnológicas e também é uma forma de melhorar a sua própria aprendizagem, uma vez que o contacto com o professor/tutor é feito de três em três meses. Os professores estudantes ao frequentarem o curso em quatro anos procuraram utilizar as ferramentas tecnológicas onde estivessem. Nas sessões presenciais aprenderam a utilizar as ferramentas tecnológicas na medida em que extraíam os conteúdos digitais para as suas aprendizagens e também utilizavam os seus computadores nas aprendizagens virtuais de forma autónoma.

✓ Conteúdo digital

Ao falarmos de conteúdo digital estamos a referir à matéria que os nossos estudantes extraem da internet para os estudos para fazerem o trabalho de campo. Estes conteúdos são pesquisados através do telemóvel ou mesmo do computador. Sobre este aspecto um dos estudantes entrevistado diz:

“aprendi com a frequência do ensino superior a extrair informações digitais pertinentes que me ajudaram a enriquecer a minha aprendizagem” (E10).

Assim, diríamos que o conteúdo digital é muito importante para o estudante. Ela permite economizar o papel e ler/pesquisar o conteúdo em qualquer lugar que estiver.

Seguidamente apresentamos a subcategoria aprendizagens virtuais.

✓ Aprendizagens virtuais

Os estudantes do ensino à distância embora tendo o contacto de três em três meses com o professor/tutor procuraram sempre aprender mais. Não se conformavam apenas com as orientações deixadas nas sessões. Estas aprendizagens virtuais eram feitas depois dos dias das sessões. Procuravam expor dúvidas entre colegas, preparar exames por via skype, entre outros. Assim, um dos estudantes entrevistados disse:

“aprendi no âmbito da minha licenciatura a estudar e expor dúvidas entre colegas por via skype” (E6).

É de salientar que, é de extrema importância compreender a forma como cada professor entrevistado assume a sua profissão aperfeiçoamento do seu trabalho diário no contexto de sala de aula e em sociedade.

CAPÍTULO VIII
Discussão dos Resultados

8.1. Discussão dos resultados

A partir da transcrição da entrevista semi-estruturada, da análise dos planos curriculares (D1 e D2), efectuou-se uma leitura que tornou possível obter uma ideia global do seu conteúdo e conhecer os temas em torno dos quais estava articulado o discurso dos entrevistados e, os planos curriculares. A partir da informação obtida, permitiu identificar algumas temáticas mais recorrentes que são: competências científicas, competências pessoais, competências interpessoais, competências pedagógicas, competências do uso de tecnologias de informação e comunicação e eficácia da modalidade do ensino à distância na formação dos professores.

Assim, resumimos e discutimos os mesmos dados baseando-nos nas novas competências para ensinar desenvolvidas por Perrenoud (2000). De acordo com os escritos de Perrenoud (2000) e do ponto de vista da nossa discussão de resultados, as competências a serem desenvolvidas pelos professores do ensino básico aquando a sua formação no ensino superior são “prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores” (p.14). Estas competências são fundamentais numa determinada escola.

8.1.1. Competências científicas

É a primeira temática que resulta do discurso dos professores, e dos planos curriculares (D1 e D2) focando sobretudo o conhecimento de uma área específica (neste caso a área de português), o rigor na redacção, a construção de eventos de pesquisa e a estrutura e organização de um trabalho científico.

As competências científicas de uma forma geral, na opinião dos professores entrevistados e das ideias dos dados recolhidos da análise documental (D1 e D2), são definidas como sendo habilidades de conhecimento de uma determinada área específica, habilidades de investigar, habilidades de fazer trabalhos de investigação, habilidades de pesquisar e de acordo com Tavares (1997), Masetto (2015) que nas suas obras reflectem também o conceito de competências científicas e que não diferem tanto daquilo que dizem alguns professores entrevistados:

“...durante a minha frequência do ensino superior adquiri competências científicas...aprendi a investigar mais, procurei obter mais informações, ganhei habilidades de investigação e tornei-me amigo de livros...” (E2).

Relativamente aos dados recolhidos nos documentos ou seja nos planos curriculares do curso de formação dos professores (D1 e D2), elaborados pelos especialistas procuraram não deixar de lado a componente competências científicas e deixam-nos claro que o professor após a conclusão do curso, no seu desenvolvimento profissional, se deve preocupar em valorizar a escola enquanto lugar privilegiado:

“...valoriza a escola enquanto lugar privilegiado de desenvolvimento sócio-cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos...” (D2).

As competências científicas são essenciais na formação de professores para o século XXI e para o seu desenvolvimento profissional. Os programas de formação de professores plasmados nos Planos Curriculares (D1 e D2) pela sua natureza são estruturados ou organizados em torno das competências. Foi um dos aspectos observados em documentos e sobretudo em planos curriculares dos cursos:

“...aprendizagem de conhecimentos científicos sólidos e aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais...” (D1).

“...ensina a descobrir o prazer da compreensão do conhecimento e da descoberta, estimulando a curiosidade intelectual, o sentido crítico e a compreensão do real...” (D2).

Na opinião dos entrevistados falar de competências científicas que na definição de Sá-Chaves (1997) é “uma vertente do saber, que se prende com aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências de educação e da área da especificidade do ensino” (p.96), tal como referem os professores entrevistados:

“...aprendi com a frequência do ensino superior a organizar os conteúdos antes de leccionar a disciplina de português...” (E10).

Também os planos curriculares do curso de formação de professores analisados já contemplam as competências previstas que cada professor em formação adquire após a conclusão do curso:

“...demonstrar um elevado domínio dos conteúdos...” (D1).

“...ensinar a desenvolver o domínio dos instrumentos do conhecimento...” (D2).

Os professores entrevistados adquiriram uma enorme bagagem durante os quatro anos da sua formação, sobretudo na componente do conhecimento de área específica que onde engloba o domínio do currículo, no uso da linguagem mais formal e também no uso do novo vocabulário apropriado para a leccionação. A construção do conhecimento de área específica de acordo com os professores entrevistados, tem base na reflexão sobre as práticas, ou seja, os professores reconhecem que com a frequência do ensino superior adquiriram uma mente aberta de modo a olhar o processo reflexivo como um contributo para o seu desenvolvimento profissional na medida em que lhes permite a percepção, a visão e soluções dos problemas encontrados no ensino-aprendizagem dos seus alunos:

“...no processo de ensino-aprendizagem recorremos a abecedários, uso dos verbos e dando exemplos práticos do dia a dia dialogando com o aluno...como por exemplo ao falar do verbo dar eu digo ao aluno para conjugar o verbo dar, dar o que é? Ex: a pessoa tira algo numa bacia e entrega a outra pessoa...naquele devido momento está a usar o presente...também podemos conjugar o verbo no passado dando o exemplo prático: ontem lavaste o prato? ...foi ontem já passou por isso se diz lavaste...cartazes com imagens que ilustram aquilo que pretendemos alcançar...mandamos o aluno ao quadro para ver se o aluno perde a timidez e escreve aquilo que sabe sobre a matéria que iremos abordar...” (E2).

O domínio do currículo, sendo uma componente do conhecimento da área específica, de acordo com os professores entrevistados, os documentos consultados e segundo Sá-Chaves (1997) o currículo “refere-se aos conteúdos, estruturas, e tópicos das matérias a ensinar” (p.113):

“...eu aprendi com a frequência do ensino superior a estruturar as minhas aulas de português para melhor ensinar aos meus alunos...” (E7).

“...confronto os conteúdos a serem ensinados, com os objectivos da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos...” (D1).

Os princípios fundamentais na construção do conhecimento da área específica defendidos pelos professores entrevistados e de acordo com os planos curriculares do curso de formação de professores (D1 e D2) relacionam-se também com o uso da linguagem mais formal e o uso do novo vocabulário na leccionação da aula de português:

“...Com a frequência do ensino superior aprendi muita coisa e sobretudo, como me expressar, como escrever, como ler e como seguir entoação de um texto...”
(E8).

“...comunicar com clareza nas línguas portuguesa, moçambicanas e sinais...”
(D1).

“...expressar-se adequadamente e com segurança tanto oral, quanto por escrito, nas mais diferentes situações de linguagem...” (D2).

O rigor da escrita na realização dos trabalhos científicos mencionados pelos professores no âmbito da entrevista reflecte sobretudo na coerência dos textos escritos, na boa organização de ideias obedecendo a sua própria rigorosidade. Do ponto de vista das entrevistas efectuadas os professores entrevistados assumem que um trabalho científico tem essas exigências e que pelo facto de terem concluído o nível superior alguma coisa teve que mudar:

“...a frequência do ensino superior fez-me muito bem...aprendi a fazer trabalhos com maior rigorosidade...” (E2).

Segundo os entrevistados, a formação no ensino superior foi encarada como uma componente de construção de conhecimento e produção de saberes (Tavares, 1997) que possibilitou, criou e abriu nos professores a mente para de aprender mais e terem iniciativas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda as competências científicas, como dimensão encontrada no discurso dos professores, salientam que a formação no ensino superior veio ajudar a organizar ideias para a construção de eventos, de pesquisas, organização de jornadas e congressos.

Os professores entrevistados salientam que aprenderam com a conclusão do curso da licenciatura em língua portuguesa a construir eventos de pesquisa, organizar jornadas e congressos. Ao longo da formação foram orientados pelos professores tutores e procuravam

sempre encontrar-se com os mesmos para acompanharem o desempenho da pesquisa (Masetto, 2015). Também no âmbito do seu desenvolvimento profissional ensinam os seus alunos a pesquisarem e reunir-se com os mesmos para acompanhar o desempenho da pesquisa.

Na opinião dos professores entrevistados, a aprendizagem na estrutura e a organização do trabalho científico, foi pertinente e relaciona-se com normas de organização, selecção do material e ordem de elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Os professores reconhecem esta aprendizagem da organização do trabalho científico e ajuda bastante para a implementação no seu dia a dia no contexto de sala de aula com os seus alunos.

Assim, os professores entrevistados realçam que se sentem formados na matéria de organização de trabalho científico porque aprenderam a “tomar iniciativa na busca de informações, dados e materiais necessários para o estudo; entrar em contacto com as mais fontes de informação (livros, revistas, periódicos, anais de congressos, músicas, fotos); seleccionar, organizar, comparar, analisar, correlacionar dados e informações; comunicar resultados obtidos com clareza, ordem, precisão científica” (Masetto, 2015, pp. 117-118).

Os professores entrevistados tiveram quatro anos de formação e tiveram um tempo bastante rico e aprofundaram de uma forma profunda o que aprenderam no âmbito do conhecimento de uma área específica e bem como a capacidade de mobilizar em contexto da sala de aula com os seus alunos:

“...aprendi com a frequência do ensino superior a orientar os meus alunos a fazerem trabalho de pesquisa...” (E10).

Trata-se de uma estratégia fundamental “instruir os nossos alunos como se faz uma pesquisa e acompanhar a sua realização” (Masetto, 2015, p.118). Estes alunos quando forem frequentar as instituições do ensino superior não terão grandes dificuldades em perceber a matéria.

8.1.2. Competências pedagógicas

É a segunda temática que resulta do discurso dos professores e dos planos curriculares (D1 e D2) focando sobretudo a gestão de turmas, métodos de ensino, diversificação do material e ferramentas apropriadas para a leccionação da língua portuguesa.

As competências pedagógicas na opinião dos entrevistados são definidas como sendo o saber fazer em sala de aulas, saber planificar as aulas, fazer com que os alunos em contexto de sala de aula aprendam a matéria:

“...aprendi com a frequência do ensino superior a planificar as aulas de modo a evitar aulas expositivas...a faculdade ajudou-me e abriu-me a mente e mudei a forma de trabalhar com os meus alunos...” (E5).

Os planos curriculares dos cursos de formação de professor tanto básico como superior (D1 e D2) deixa também uma definição clara do que é a competência pedagógica e após a conclusão do curso espera-se que o professor seja capaz de:

“...saber planificar, mediar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem de modo criativo, reflexivo, autónomo e em colaboração com os outros, tendo em conta as necessidades, interesses e progressos dos alunos...” (D1).

“...dominar e fazer uso dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem...” (D2).

Ainda a respeito das competências pedagógicas o professor tem em mente os elementos que fazem parte do processo pedagógico e a componente saber: este saber engloba os alunos, “os conteúdos temáticos, os processos, os conhecimentos, os meios e os contextos” (Tavares, 1997, p.69). Estes aspectos são trabalhados numa dinâmica em espiral, e não fogem do que os professores entrevistados dizem e o que fazem em contexto de trabalho:

“...aprendi a usar as tecnologias de modo a preparar os alunos para a vida, incentivá-los em rever a matéria, a fazerem os deveres de casa, a estudarem em

grupo, explicar melhor para os alunos entenderem a matéria com exemplos práticos diários...” (E2).

Na opinião dos entrevistados e do ponto de vista daquilo que os planos curriculares (D1 e D2) prevêem é que os professores ao longo do curso de formação terminam o curso levando consigo habilidades já previstas e tem a capacidade de implementarem no seu desenvolvimento profissional:

“...seleccionar métodos, técnicas e meios adequados aos processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta a idade, interesse e estilos e ritmos de aprendizagem do aluno...” (D1).

“...desenvolver nos alunos a capacidade de aprender pelos seus próprios meios...” (D2).

Os professores entrevistados que terminaram o seu nível de licenciatura sentem-se realizados por levarem uma grande bagagem de sabedoria que obtiveram durante a formação de quatro anos e sentem-se preparados para gerir turmas (que engloba a componente de lidar com grupos heterogêneos, com turmas numerosas, procurar manter a motivação nos alunos, fazer a promoção de participação, trabalhar com alunos que têm maiores dificuldades a nível de aprendizagem e desenvolver e dirigir situações de aprendizagem). Na gestão de turmas os professores entrevistados reconhecem que a frequência do ensino superior lhes trouxe uma dinâmica nova na forma de trabalhar com os alunos e confirmam que veio enriquecer a forma de trabalhar em contexto de sala de aula e está a ser um grande contributo para melhor desenvolvimento profissional na forma como gerem as turmas:

“... temos dois ambientes de alunos. Alunos provenientes da zona de cimento (chipangara) e outros da zona suburbana (matacuane) o que significa dizer pequena cidade. Há um ambiente um pouco perturbador e isso influencia dentro da sala de aula, o professor deve saber conciliar isso...o professor deve ser o mentor... e eu aprendi a lidar com esses tipos de situações...” (E3).

Baseando-me nas palavras de Perrenoud (2002) e do ponto de vista dos professores entrevistados, o professor deve “ agir na urgência, decidir na incerteza” (p.158).

Ainda a respeito das competências pedagógicas, nos planos curriculares (D1 e D2) analisados verificamos que estão previstas que o professor ao terminar a sua formação tanto básica como superior deve:

“...promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e gestão curricular...” (D1).

“...agir como mediador e avaliador dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aulas...” (D1).

Os professores entrevistados disseram que, com a conclusão da licenciatura, aprenderam que “um professor deve possuir conhecimentos pedagógicos que lhe permita ser um mediador das aprendizagens. A mediação das aprendizagens é assumida como orientação” (Mesquita, 2013, p.86). Por isso, o que aprenderam no âmbito da formação implementam em contexto de sala de aula. A ferramenta método do ensino, é uma componente que surge das respostas dos professores entrevistados que nela encontramos o aspecto do trabalho em grupo, aulas dinamizadas e criativas, aulas centradas no aluno, métodos de trabalho autónomo, conversas didácticas e aulas dramatizadas.

Na aplicação da ferramenta do método do ensino os professores entrevistados disseram que procuram criar mecanismos para que na aula o aluno aprenda:

“...aprendi com a frequência do nível superior a dinamizar, a dramatizar, a ter conversas didácticas, o que tem dado um bom resultado no processo ensino - aprendizagem...” (E6).

“...aprendi que as conversas didácticas são importantes para a aprendizagem do aluno...” (E9).

Segundo os discursos dos professores entrevistados, os planos curriculares (D1 e D2) do curso de formação básica e superior a respeito da aplicação de métodos de ensino salientam que o professor no final da sua formação deve:

“...desenvolver conhecimentos, atitudes e habilidades para a condução dos processos de ensino e aprendizagem...” (D1).

“...dominar e fazer uso dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem...” (D2).

Os professores entrevistados consideram que a aplicação dessas ferramentas no contexto de sala de aula trouxe grande mudança no processo de ensino - aprendizagem. Esta forma de trabalhar é salientado por Perrenoud (2000) quando diz que é importante que o professor use uma pedagogia diferenciada, crie dispositivos múltiplos, organize espaços de oficinas com os seus alunos.

É de salientar que estes entrevistados enquanto professores naquela altura sem formação superior trabalhavam com os seus alunos utilizando sempre a mesma rotina. Saíram da rotina diária e enriquecem ou desenvolvem a sua profissão com a frequência do nível superior.

Um outro aspecto também que surge como resposta dos entrevistados é a diversificação do material em contexto de sala de aula. A diversificação do material segundo os mesmos consiste em utilizar suporte de PowerPoint, cassetes, vídeos e áudios, uso de textos retirados dos jornais como forma de dinamizar a actividade:

“...aprendi com a frequência do ensino superior a enriquecer as minhas aulas diversificando os materiais...” (E10)

Em relação aos planos curriculares (D1 e D2) analisados tanto da formação básica como da formação superior espelham praticamente aquilo que o professor aplica ou as competências que adquiri no final da formação:

“...produzir discursos orais e gestuais adequados a diferentes contextos...” (D1).

“...interpretar textos de carácter informativo, reflexivo, argumentativo e literário, utilizando técnicas e finalidades específicas em diferentes contextos...” (D1).

Na opinião dos professores entrevistados, as ferramentas apropriadas para a leccionação da língua portuguesa estão relacionados com o livro do professor, o plano da aula e o texto complementar. O professor quando ensina é necessário que vá com estes instrumentos de trabalho para falar da matéria e não de algo que lhe apetece dizer.

Normalmente, o livro do professor contém informações relacionadas com a pedagogia e a didáctica de acordo com o que os entrevistados relatam:

“...eu tive a minha formação para ser professor em Quelimane no centro de formação EMAP...éramos obrigados a ler livros sobre assuntos de pedagogia e didáctica...tenho seguido as orientações deixadas pelos meus professores formadores...” (E2).

“... embora tendo a formação básica aprendi a ser professor com experiências nas aulas com o contacto com os meus alunos e com aconselhamento de alguns colegas que já trabalham na área há bastante tempo...”(E5).

Não basta ter uma formação para ser professor, é fazendo e partilhando saberes que se ganha a prática, tal como refere Thurier (2002) os professores “precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola” (p.89).

Também visitando os planos curriculares (D1 e D2) do curso básico e do curso superior deixa claro que cada professor que termina a sua formação sabe:

“...produzir recursos de aprendizagem...” (D1).

“...praticar, com qualidade, a leitura de livros e de outras linguagens da cultura humana...” (D2).

Sobre o sentido da prática no ensino o autor Zeichner (1993) deixa ficar claro o que é necessariamente a prática para os professores. Este utiliza a palavra “practicum num sentido genérico com vista incluir todos os tipos de observação e práticas do ensino num programa de formação inicial de professores” (p.53). Para os professores formados no ensino superior esta prática é feita no terreno o que pressupõe aos professores organizar o

ensino para criar no aluno a necessidade de aprender e construindo uma perspectiva de ensino que não seja necessariamente pelo cumprimento dos manuais.

8.1.3. Competências pessoais

É a terceira temática que resulta do discurso dos professores entrevistados que fizeram o curso superior e dos planos curriculares (D1 e D2) analisados; e realçam a componente de valores e atitudes como um aspecto importante a ser valorizado no dia a dia no contexto de trabalho e na sociedade onde estão inseridos.

As competências pessoais na opinião dos entrevistados são definidas como sendo a forma de aprender, colaborar, comunicar com os colegas:

“...aprendi com a frequência do ensino superior a aprender a aprender, a ter espírito de colaboração e a comunicar-se constantemente com os colegas de trabalho e também com os meus alunos...” (E10).

Por isso, estas competências pessoais são expressas nos professores entrevistados através dos valores e das atitudes no contexto profissional. A componente valores, de acordo com os entrevistados são expressos na forma de respeito, justiça e integridade. Os entrevistados dizem que uma pessoa sem valores e boas atitudes não servem para servir a sociedade. E os professores que lidam com vários tipos de pessoas de contextos diferentes e em concreto os seus alunos que saem de culturas e ambientes diferentes devem procurar dar o seu máximo transmitindo estes valores aos alunos. No âmbito da formação superior, os professores entrevistados dizem ter aprendido estes valores e até porque uma das Universidades de Moçambique onde frequentaram o curso já de natureza e pela missão e visão da própria Universidade os nossos professores/tutores procuraram transmitir. Tiveram disciplinas específicas que ajudaram a viver e a implementar estes valores: a ética social, a ética profissional e os fundamentos de teologia católico.

Para Perrenoud (2000), ser um professor respeitoso, íntegro e justo é muito importante. Os valores: respeito, integridade e justiça são uma “questão objectiva que procede de uma construção de realidade que é objecto de controvérsia e de sentimento” (p.152).

Os entrevistados professores vivem estes valores em contexto de trabalho e fora do contexto de trabalho. Já ouviam falar desses valores, mas com a frequência do nível superior aprenderam a aperfeiçoar, e não resistiram a implementar:

“...aprendi com a frequência do nível superior a valorizar os meus colegas, alunos e outros funcionários independentemente da raça ou religião...” (E8).

“...aprendi com a frequência do curso superior a ser justo com os meus colegas e os meus alunos na classificação das notas...” (E4).

“...aprendi com a frequência do ensino superior que devo ser um professor honesto...” (E5).

Analisando os planos curriculares (D1 e D2) dos cursos de formação básica e formação superior, já está prevista que cada professor em formação ao concluir seja diferente das outras pessoas que não tiveram formação. Esta diferença começa na transmissão dos valores à sociedade, apesar desta mesma sociedade trazer vários e muitos desafios. Os documentos a esse respeito dizem:

“...respeitar os direitos humanos em geral e das crianças em particular...” (D1).

De acordo com os professores entrevistados, a atitude é uma componente que faz parte da competência pessoal e é um dos valores que o professor procura ter, porque ele é espelho para a sociedade e sobretudo quando se encontra em contexto de sala de aula na presença dos alunos. Os professores entrevistados definem a componente atitude, da forma como cada professor se apresenta, como é a sua disposição, o seu ânimo e o seu humor. Os professores entrevistados dizem que aprenderam a controlar estes tipos de comportamentos, até porque não aprenderam somente no nível superior, mas o nível superior veio ajudar a aperfeiçoar.

“...aprendi com a formação básica a dialogar com os meus alunos, colegas e amigos, mas a frequência do nível superior veio ajudar a melhorar o diálogo...” (E1).

“...aprendi na formação básica que me devo apresentar bem em sala de aula...mas a frequência do nível superior veio ajudar-me a levar a sério e procurar sempre apresentar-me de roupa decente e discretas...” (E4).

“...aprendi com a frequência do nível superior a manter sempre a boa disposição e estar motivado em qualquer contexto onde estiver...” (E7).

“...aprendi a frequência do curso superior a criar um bom humor em qualquer contexto onde me encontrar...” (E5).

Os planos curriculares (D1 e D2) do curso básico de formação de professores e do curso superior também de formação de professores já contemplam a componente de valores. Espera-se que o professor em formação ao terminar a mesma saia rico desses valores:

“...assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade...” (D1).

Do ponto de vista de Masetto (2015), “o desenvolvimento de atitudes e valores é aspecto fundamental e delicado da aprendizagem de um profissional: seu coração no geral é menos preparado pela universidade. Estas aprendizagens de atitudes e valores são urgentes e uma necessidade de os cursos superiores se preocuparem com que seus educandos valorizem” (p.48) o respeito, a integridade, a justiça, o estar melhor apresentado, o estar bem-humorado, o estar motivado e a manter uma boa disposição.

8.1.4. Competências interpessoais

É a quarta temática que resulta do discurso dos professores entrevistados, que fizeram o curso superior e também dos planos curriculares (D1 e D2), e realçam as relações interpessoais, relações de interação e comunicação interpessoal como aspectos fundamentais no desenvolvimento da pessoa e da sociedade onde ela se encontra inserida.

As competências interpessoais na opinião dos professores entrevistados são definidas como sendo habilidades de lidar com os alunos, colegas e funcionários na escola e também

a capacidade de trabalhar em equipa, ter capacidade de comunicar-se tranquilamente com as pessoas e sobretudo alunos e os encarregados de educação e que facilmente se adapta em ambientes onde predominam várias culturas:

“...aprendi com a frequência do nível superior a ter uma mente aberta criando em contexto da sala de aula e noutros espaços relações de proximidade e de confiança...” (E4).

Os professores entrevistados salientam que as relações interpessoais são muito importantes, sobretudo no respeito, na diferença, na empatia, na solidariedade, na colaboração e no trabalho em equipa. Porque é nas relações onde damos conta da necessidade de cada pessoa. É importante a “valorização do desenvolvimento das relações interpessoais. Criar uma relação entre o mundo individual, estar aberto para captar factos e acontecimentos e comprometer-se para o seu desenvolvimento” (Masetto, 2015, p.49).

“...aprendi com a frequência do ensino superior a ter essa interacção de trabalho conjunto, respeitando as ideias que vinham de opiniões diferentes procurando colaborar com o objectivo de pôr o trabalho em dia...” (E5).

Nos planos curriculares (D1 e D2) analisados, estão contemplados estes aspectos de relações interpessoais que os professores depois de formados devem apreender no final da sua formação:

“...demonstrar a capacidade do trabalho colaborativo...” (D1).

“...ter alta capacidade para resolver situações problemáticas e de conflito, respeitando as opiniões e ideias dos outros...” (D2).

Os professores entrevistados realçam também as relações de interacção como um aspecto fundamental no âmbito da profissão e que aprenderam durante estes quatro anos. Nas relações de interacção os professores frisaram os aspectos de desenvolver relações de proximidade com os estudantes e outros colegas, favorecer o diálogo nas relações prof/aluno e criar atitudes construtivas de modo a construir o bom relacionamento:

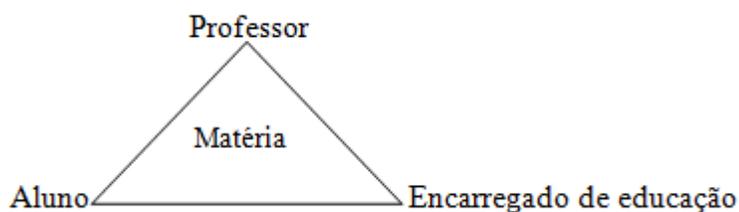
“...aprendi com a frequência do ensino superior a ter um bom relacionamento com os meus alunos, colegas e funcionários ...” (E9).

Ainda de acordo com os professores entrevistados, “o saber aceitar as opiniões dos alunos, pensar nelas, dar confiança, estar atento a tudo o que rodeia, promovendo a aproximação para que os alunos se sintam à vontade para poder falar. Estar disponível para aceitar a sua opinião, devendo pedir ajuda e depois não se limitar a dizer vamos fazer” (Mesquita, 2013, p. 93).

Deste ponto de vista, os planos curriculares (D1 e D2) já contemplam esta componente de relações de interação. E os professores entrevistados disseram que aprenderam com a frequência do nível superior a criar atitudes construtivas com os seus alunos, colegas e funcionários. O professor ao terminar a sua formação básica ou superior deve saber:

“...valorizar as relações humanas e o papel do diálogo na condução da tarefa educativa...” (D2).

Um outro aspecto também partilhado pelos professores entrevistados é a componente da comunicação interpessoal. Os professores dizem que, sem a comunicação não se faz nada no desenvolvimento profissional. É necessário o aspecto da comunicação em qualquer sector de trabalho e também é sobretudo pertinente em contexto de sala de aula. É pertinente que se crie os canais de comunicação:



É necessário que haja aqui uma triangulação de modo que a comunicação seja eficaz no âmbito do contexto de trabalho. Os professores entrevistados aprenderam, com a frequência do curso superior:

“...criar estratégias de comunicar de uma forma eficaz de modo que a mensagem seja bem transmitida...” (E8).

Os professores entrevistados dizem que é praticando que se aprende melhor. Segundo Masetto (2015) aprender “é buscar informações, rever a própria experiência, adquirir

habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres e nos fatos, modificar atitudes e comportamentos” (p.44). Neste sentido, os professores entrevistados procuraram adaptar-se após o término da formação superior, não tiveram “medo” de arriscar. Foi no arriscar que aprenderam mais e aprenderam a criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho.

Sobre este mesmo assunto, os planos curriculares (D1 e D2) do curso básico e curso superior salientam que todo o estudante que terminar o curso deve sair para o mundo de trabalho a saber este tipo de competência:

“...comunicar adequadamente em vários contextos...” (D1).

8.1.5. Competências informáticas

É a quinta temática que resulta do discurso dos professores entrevistados que fizeram o curso superior em ensino de língua portuguesa e dos discursos que se encontram nos planos curriculares analisados (D1 e D2), e realçam Microsoft Office, formatação de textos, uso da internet e uso de projectores na aula como forma de tornar a aula mais criativa e dinâmica e poderem melhorar o desenvolvimento profissional.

As competências informáticas como o próprio nome diz, tem a ver com as tecnologias de informação e comunicação. Os professores entrevistados definem as competências informáticas como sendo o uso de novas tecnologias em contexto de sala de aula. Assim, o professor utiliza os pacotes Word, Excel e PowerPoint em contexto da sala de aula com os seus alunos, o que torna a aula mais dinâmica e criativa.

“...com a frequência do nível superior aprendi a diversificar as fontes do conhecimento com o uso de computador utilizando o Microsoft PowerPoint, Microsoft Word e folhas de Excel para o cálculo das notas dos meus alunos...” (E1).

Trabalhar com slides numa aula “é permitir que nossos alunos compreendam concretamente” (Allessandrini, 2002, p.170) a matéria e possam conseguir realizar tarefas deixadas pelo professor de acordo com a matéria dada. Também “supõe que o professor

construa uma grande capacidade de saber o que está disponível” (Perrenoud, 2000, p.129) para poder colocar em slides.

Ainda de acordo com os professores entrevistados e do ponto de vista de Masetto (2015), o recurso PowerPoint é um dispositivo que disponibiliza informações e orientações de trabalho aos alunos e procura dar o incentivo de reflexão e compreensão da matéria que se pretende ensinar.

Nos planos curriculares analisados (D1 e D2) encontramos os aspectos do uso da nova tecnologia em que cada professor em formação e no final da mesma deve saber implementar em contexto de sala de aula:

“...aplicar as TICs e Tecnologia assistiva como meio de trabalho intelectual e essencial para investigar, informar-se, aprender e comunicar...” (D1).

Na opinião dos professores entrevistados a frequência do nível superior e sobretudo a realização do trabalho final do curso trouxe-lhes muitos e grandes desafios porque tiveram que trabalhar nas suas monografias usando as regras de formatação do texto e seguindo os critérios de paginar o trabalho, colocar o tipo de letra, onde estava incluso o tamanho, estilos, alinhamento, margens, recuos e avanços que deve ser considerado num trabalho científico.

De acordo com os professores entrevistados e do ponto de vista de Perrenoud (2000), “o trabalho de escrita é formativo. A utilização de um software permite simplesmente corrigir ao infinito, deslocar ou inserir fragmentos, trabalhar sumários” (p.133).

Para os professores entrevistados, o uso da internet foi uma ferramenta importante, porque, ao longo da sua formação superior, tiveram que aceder ao correio electrónico e navegar na Web. Na opinião dos professores entrevistados o uso do correio electrónico durante a formação facilitou o encontro com os colegas, os professores/tutores e com os seus alunos durante a actividade profissional. O encontro com o professor/tutor era uma “continuidade do processo e da aprendizagem pelo atendimento a um pedido de orientação urgente para não interromper um possível trabalho” (Masetto, 2015, p.153).

Entre nós, colegas, o uso do correio electrónico consistia na troca de materiais e na produção de textos em conjunto. E perante os alunos no contexto de trabalho o uso do correio electrónico serviu para o aluno aprender e começar a ter responsabilidade para aprendizagem.

Foi na pesquisa que os professores em formação aprenderam “a produzir conhecimentos sobre problemas reais” (Masetto, 2015, p. 25) de Moçambique e de outros países. Durante o curso de quatro anos os professores entrevistados aprenderam e habituaram-se a pesquisar na internet e sobretudo na página Web, a produzir trabalhos científicos acompanhados pelos seus professores/tutores:

“...aprendi com a frequência do nível superior a pesquisar na Web e extrair informações pertinentes para o meu trabalho de monografia...” (E8).

Os professores entrevistados disseram que aprenderam com a frequência do nível superior que podiam diversificar as suas aulas no contexto de trabalho. Para isso, usavam os projectores na aula como forma de dinamizar e tornar a aula mais criativa e como forma de pôr em prática sobre o que aprendiam na formação. Também, “a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema é o que de facto ajuda o aluno a obter informações, relacioná-las, organizá-las e debatê-las com os seus colegas de modo a produzir conhecimentos” (Masetto, 2015, p. 57).

Assim, os professores entrevistados que terminaram a sua formação superior, no seu desempenho profissional projectam as aulas, projectam os textos que abordam a matéria da aula para os alunos que não têm o livro e utilizavam as ferramentas multimídias no ensino.

A utilização das ferramentas multimídias no ensino segundo os professores entrevistados consiste em “desenvolver nesse domínio uma abertura e uma curiosidade no aluno, permitindo-lhe ter uma aprendizagem criativa” (Perrenoud, 2000, p.137).

Os planos curricular da formação básica (D1) e superior (D2) traçam o perfil e as competências que cada professor deve adquirir ao terminar o curso de modo a ir implementar no mundo de trabalho e uma das competências é esta do uso das tecnologias para o enriquecimento de conhecimento.

“...utiliza as TICs e Tecnologia assistiva na busca de conhecimento...” (D1).

8.1.6. Eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores

É a sexta temática que resulta do discurso dos professores, focando sobretudo a construção de conhecimentos, recursos interactivos e ferramentas tecnológicas.

A eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores, segundo os professores entrevistados, é definida como sendo um instrumento muito útil e eficaz no auxílio de cada professor que fez a formação superior nessa modalidade. Também as pesquisas realizadas por Bahia e Duran (2009); Aretio (1994) a respeito da eficácia do ensino à distância não difere tanto daquilo que dizem os professores entrevistados. Estes professores realçam a construção de conhecimentos na formação como um aspecto fundamental. A construção de conhecimento está relacionada com o produto que se colhe no âmbito da formação e o sentido que se atribui a essa mesma formação.

A construção de conhecimento segundo os entrevistados e do ponto de vista de Tavares (1997) é um processo de “construção que se faz ao longo de um percurso” e este percurso é feito por uma caminhada de formação. Por isso, “a formação é uma grande construção em que o conhecimento é imprescindível”(p.70), assim sendo qualquer tipo de formação a que nos submetamos implica a construção de conhecimentos.

A componente construção de conhecimentos segundo o discurso dos professores entrevistados articula-se no trabalho autónomo, no gerir do tempo, no ser sujeito activo da sua formação e na organização do seu próprio tempo.

Na opinião dos professores entrevistados a construção de conhecimentos aconteceu a medida que fazia o trabalho autónomo:

“...aprendi com a frequência do curso superior a aperfeiçoar a minha formação preocupando -me em estudar individualmente e fazendo trabalhos individuais o que me ajudou bastante durante estes quatro anos...”(E4).

Na medida em que soube gerir o tempo:

“... aprendi com a frequência do nível superior a gerir o meu tempo durante estes quatro anos de formação conseguindo assim terminar o curso...”(E7).

No ser activo da sua formação:

“...aprendi com a frequência do curso superior a preocupar-me com a minha formação, participando em seminários, em sessões intensivas e na troca de experiências com os meus colegas...”(E1).

Na organização do seu próprio tempo:

“...aprendi a organizar o meu tempo depois que entrei na faculdade porque trabalho e estudo e devia planificar aulas sobretudo aos sábados em que devia estar nas sessões presenciais...”(E2).

No plano curricular do curso superior (D2) analisado não prevê e não estão contemplados os aspectos de construção de conhecimentos (no trabalho autónomo, no gerir tempo, no ser sujeito activo da sua formação e na organização do seu próprio tempo).

A componente construção de conhecimento é gerido pelo próprio estudante, apenas a faculdade explica ao estudante como estudar à distância. Ao longo da explicação procura realçar certos pontos: gerir o tempo, fazer trabalho autónomo, pesquisar na internet, ler o módulo, procurar formar grupos de estudo, enfim, e outros aspectos que têm a ver com estudar a distância.

Uma outra componente ligada à eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores são os recursos interactivos que do ponto de vista dos entrevistados são utilizados como apoio às sessões. Como o próprio nome diz, são fórum de discussão, internet, trabalho de grupo e material impresso que segundo Masetto (2015) “cada um desses recursos possui regras próprias de uso e deve-se chamar a atenção para alguns aspectos gerais e como se devem usar”(p.139).

Os professores entrevistados utilizaram os recursos interactivos quando usavam os fóruns de discussão:

“...aprendi com a frequência do nível superior a interagir no fórum de discussão de uma forma organizada e ajudou-me bastante a compreender a matéria...”(E2).

No uso da internet:

“...aprendi com a frequência do curso superior que em qualquer lugar onde estivesse aceder à internet para pesquisar algo que precisasse de consultar para poder enriquecer ideias...”(E3).

No uso do material impresso:

“...aprendi com a frequência do ensino superior que se deve utilizar o material impresso para sublinhar aspectos importantes da matéria e interagir com os colegas...”(E9).

No trabalho de grupo:

“...aprendi com a frequência do ensino superior que estudar em grupo é importante porque ajuda a esclarecer dúvidas...”(E10).

Na figura do professor/tutor como mediador

“...a frequência do ensino superior e sobretudo o ensino à distância ensinou-me que os nossos tutores fazem trabalho de mediador, porque são os nossos conselheiros na aprendizagem...”(E5)

A respeito da figura do professor/tutor enquanto mediador, Mesquita (2013, citando Pacheco, 1995a e Day, 2001) diz que “os professores assumem-se como mediadores entre aquilo que são obrigados a ensinar e aquilo que realmente fazem na sala de aula. Estes não são só intermediários do conhecimento mas também conselheiros da aprendizagem” (p.30).

Em relação ao plano curricular do curso, em ensino de língua portuguesa (D2), analisado não prevê e não estão contemplados os aspectos de recursos interactivos (que engloba o fórum de discussão, uso da internet, uso do material impresso, o trabalho de grupo e a figura do professor como mediador).

Um outro aspecto ligado à eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores são as ferramentas tecnológicas que do ponto de vista dos professores entrevistados são utilizadas como apoio às sessões. Estas ferramentas tecnológicas são: o conteúdo digital e aprendizagens virtuais. Do ponto de vista dos entrevistados e de acordo com Masetto (2015) é a oportunidade dos professores entrevistados e por motivação própria deles poderem entrar em contacto imediato com mais novas e recentes informações pelos conteúdos digitais e aprendizagens virtuais. Isso aconteceu, porque os professores em formação tiveram “iniciativas, criticidade para seleccionar o que interessa e tem valor, curiosidade para buscar novas coisas, criatividade para aprender a comunicar de forma diferente”(p.95).

Os professores entrevistados utilizavam as ferramentas tecnológicas para obter o conteúdo digital:

“...aprendi com a frequência da Universidade a procurar extrair informações digitais para enriquecer a minha aprendizagem e aquilo que sabia depois de ler o módulo da disciplina...”(E6).

Para ter aprendizagem virtual:

“...estive sempre a trabalhar e não consegui estar presente nas sessões e aprendi a pesquisar vídeos que tratassem da matéria que não pude participar...”(E7).

O plano curricular do curso em ensino de língua portuguesa não prevê e não estão contemplados os aspectos de ferramentas tecnológicas (onde engloba o conteúdo digital e aprendizagem virtual).

É de realçar que o plano curricular do curso superior de ensino em língua portuguesa (D2) na altura em que foi organizado previa para os cursos presenciais estes conteúdos. Mais tarde quando uma das Universidades de Moçambique pensa em abrir os cursos à distância não se fez a revisão dos mesmos de modo a adaptar a modalidade à distância. Sendo assim, criaram-se os guias tutoriais.

Guias tutoriais são uma ferramenta que vem auxiliar o módulo do curso e são usados para cada disciplina e são um dispositivo de formação para os estudante à distância e aos quais os estudantes têm acesso logo na primeira sessão.

Analisando os guias tutoriais vemos que não trazem assim grandes novidades, apresentam conteúdos em unidades temáticas e em cada unidade temática para além do próprio tema a abordar apresentam o método da aprendizagem, o desempenho esperado e as actividades a serem realizadas traçando o prazo de entrega de acordo com a agenda das sessões.

CONCLUSÃO

Conclusão

Ao longo deste trabalho, procurámos compreender as competências adquiridas pelos professores do ensino básico aquando da sua formação no ensino superior.

Para essa compreensão, utilizámos uma abordagem qualitativa e recorreremos aos instrumentos de recolha de dados, à análise documental e à entrevista semi-estruturada, junto de dez (10) professores que frequentaram o curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa na modalidade à distância.

O nosso estudo fez-nos perceber que os professores entrevistados ao frequentarem o ensino superior na modalidade à distância desenvolveram competências científicas; competências pedagógicas; competências pessoais; competências interpessoais, competências do uso de tecnologias de informação e a eficácia da modalidade à distância na formação de professores. Estas competências que os professores adquiriram no âmbito da sua formação superior já estão previstas no currículo do curso em ensino da Língua Portuguesa.

Também pudemos concluir que a modalidade à distância é eficaz para a formação de professores do ensino básico, sobretudo aqueles que exercem a actividade profissional, ajuda a enriquecer cada vez mais a sua prática profissional, social, pessoal, interpessoal, pedagógica e científica.

As competências são habilidades, saberes, atitudes, posturas que se adquirem para exercício de alguma actividade. Os dez (10) professores entrevistados do ensino básico tiveram uma formação superior para poderem desempenhar bem a função docente. Estes já vinham exercendo a actividade docente, porque tiveram a formação básica e sentiram que não estavam a exercer bem as suas actividades como docente. A frequência do nível superior veio abrir a mente e mudar na forma de trabalhar, com intuito de melhorar a eficácia da sua prática tal como refere Zeichner (1993) o ensino como prática reflexiva, que vai além das análises de práticas pessoais, mas “pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus” (Perrenoud, 2002, p.13).

A investigação permitiu também constatar que os professores entrevistados que tiveram a formação superior adquiriram competências que até transformam o conteúdo de ensino facilitando a compressão da matéria nos seus alunos.

A nossa pesquisa recaiu sobre uma problemática inserida no quadro das competências adquiridas pelos professores do ensino básico, à qual no nosso ver tem sido dada pouca atenção por parte dos professores que já têm a formação básica e pelos seus dirigentes. Chegámos à conclusão que há aqui uma necessidade dos professores se preocuparem em frequentar o nível superior, porque é uma necessidade enriquecer a formação que já tiveram, para um nível superior para o melhor desenvolvimento profissional e social.

Apesar dos professores entrevistados reconhecerem o conhecimento de uma área específica como sendo uma componente fundamental e enriquecedora para um profissional, há certos elementos a serem considerados na pessoa do professor. Este deve saber ser, saber fazer para que o seu trabalho corra sem sobressaltos. Os professores acreditam que só com a formação de base não serão capazes de responder aos muitos tantos desafios que a sociedade nos traz. É pertinente preocuparem-se em rever o que já aprenderam no passado para melhor aprofundarem e reavivarem o desenvolvimento profissional.

Na revisão de literatura no âmbito das competências profissionais do professor, as pesquisas feitas nesse campo revelam que os professores possuem os conhecimentos do saber (que têm a ver com o conhecimento); do saber fazer (que tem a ver com as práticas) e do saber ser (que tem a ver com as atitudes) e a formação superior vem reforçar a preparação nessas áreas, de modo a que os professores formadores preparem melhor os estudantes nas devidas áreas específicas.

Também os professores entrevistados seguem as quatro condutas complementares para o desenvolvimento profissional que são: sensibilização para os objectivos; e desafios das reformas; desenvolvimento de competências didácticas e pedagógicas; exploração colaborativa; e cooperação contínua em uma organização aprendiz (Thurler, 2002). Estas condutas vão ampliar as competências profissionais do professor que ao longo do seu exercício profissional devem transpor as práticas individuais e colectivas. E ainda, estes professores deverão procurar guiar-se mais nas condutas de exploração colaborativa e construir dispositivos de formação que permitam transformar, construir competências, e transpor as novas exigências às práticas.

Do ponto de vista dos entrevistados e na perspectiva de Perrenoud (2002), os professores do século XXI procuram trabalhar em dois planos:

- de forma conjunta, na escola de um projecto de estabelecimento para construir uma visão comum e sintética da formação dos professores de seus objectivos e procedimentos;
- em grupos de trabalho mais restritos para desenvolver dispositivos específicos coerentes com um plano conjunto.

Em suma, a profissionalização dos formadores de professores também passa pela sua constituição em comunidade de trabalho.

Como nos referimos na discussão dos resultados, a nossa discussão foi baseada nas ideias de Perrenoud (2000) que conclui a sua obra com reflexões inovadoras daquilo que devem ser as competências profissionais do professor. Este autor termina o seu discurso colocando a seguinte questão: profissionalizar-se sozinho? Esta pergunta é colocada a cada um dos professores entrevistados. E em resposta à questão de reflexão, a profissionalização “é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho, é uma aventura colectiva, mas que se desenrola também, largamente através das opções pessoais dos professores, de seus projectos, das suas estratégias de formação” (p.178).

Assim, todo o professor entrevistado pode contribuir no seu todo para fazer o ofício evoluir no sentido da profissionalização. Para isso é necessário esforçar-se da seguinte forma:

- ❖ centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem;
- ❖ diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa para lutar activamente contra a reprovação;
- ❖ desenvolver uma pedagogia activa e cooperativa fundada em projectos;
- ❖ entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela;
- ❖ continuar sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas;
- ❖ questionar-se reflectindo sobre a sua pratica, individualmente ou em grupo;
- ❖ participar na formação inicial dos futuros professores;
- ❖ trabalhar em equipa, relatar o que se faz , cooperar com os colegas;
- ❖ inserir-se num projecto de instituição ou uma rede;
- ❖ engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou colectivas.

Estas orientações que optamos em colocar como conclusão do nosso trabalho “supõem ampliação das competências adquiridas e até mesmo construção de competências novas” (Perrenoud, 2000, p.179).

A finalidade do nosso estudo consistia em compreender o contributo da formação superior, o sentido atribuído à mesma e perceber se o modelo do ensino à distância responde à necessidade da formação, se é eficaz na formação e na promoção de novas competências de professores do ensino básico.

A compreensão obtida foi de que os professores entrevistados reconhecem que o conhecimento de uma área específica é essencial na formação de professores, mas é dever dos professores formadores preocuparem-se em aprofundar essa componente para melhor darem a formação nesse ramo.

Todos os entrevistados reconhecem que a componente do conhecimento de uma área específica no âmbito da profissão docente tem dado resultado, porque implementam expressões na variedade de palavras, isto é usam o novo vocabulário; procuram valorizar todas as regras no uso da língua oral e escrita e na própria linguagem no convívio com os seus alunos, colegas e funcionários.

A mesma utilidade é atribuída ao domínio do currículo por este ser também considerado pilar na formação dos professores no âmbito da leccionação, na organização, na dinamização das aulas utilizando diferentes fontes de informação e recursos. O conhecimento dos conteúdos da língua portuguesa no uso da expressão oral e da escrita foi-se construindo nesse período de quatro anos, o que também é considerada uma componente fundamental na formação.

Na aquisição de competências, os professores entrevistados consideram que, para além do domínio do currículo, a componente do rigor na redacção, nos trabalhos científicos, nos textos produzidos usando a boa organização de ideias e a estrutura e organização do trabalho científico foi adequada às suas necessidades, e que devem ter uma certa forma de trabalhar para melhorar de hoje em diante, porque sentem que é uma competência adquirida relevante.

Relativamente à gestão de turmas (onde estão contemplados os aspectos de lidar com os grupos heterogéneos, lidar com turmas numerosas, manter a motivação nos alunos, promover a participação, trabalhar com alunos que têm maiores dificuldades a nível de

aprendizagem e desenvolver e dirigir situações de aprendizagem) as competências que os entrevistados sentem ter adquirido no âmbito da formação e otimizam o gosto pelo ensino e a relação com a própria universidade onde frequentaram o curso. Estes resultados que resultam das entrevistas feitas aos professores são confirmados pelo trabalho de Zeichner (1993) que no seu estudo coloca a pertinência da necessidade das universidades terem um currículo de formação que ajude todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada.

Quanto ao método do ensino (são considerados o trabalho em grupo, aulas dinamizadas e criativas, aulas centradas no aluno, método do trabalho autónomo, diversificação de métodos, conversas didáticas e dramatização), concluímos que os professores entrevistados consideram e se sentem preparados profissionalmente de modo que nas suas aulas criam um ambiente de aprendizagem profícuo, porque a universidade contribuiu de forma eficaz para o desenvolvimento progressivo das competências pedagógicas que, segundo a investigação feita por Masetto (2015), “os profissionais são formados mediante o processo de ensino em que os conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece” (p.14).

No que diz respeito à diversificação do material como uma componente pedagógica (onde são utilizados o suporte PowerPoint, uso de cassetes, vídeo e áudio, textos retirados dos jornais e a dinamização da actividade de expressão oral e escrita) sendo uma das práticas que se destaca nos discursos dos professores entrevistados e pudemos concluir que os professores procuram sobretudo evidenciar a importância da diversificação do material em contexto de sala de aula como um momento necessário no processo do ensino - aprendizagem tendo em conta que numa sala ou turma se encontram alunos “diferentes”. Adquiriram competências para lidar com essas situações e que ao longo da formação foram construindo esses saberes.

Contudo, quando confrontados em sala de aula com toda essa diversidade de culturas e formas de pensar, aprender e ser, os professores entrevistados implementam aquilo que Zeichner (1993) diz no âmbito das suas pesquisas, que a prática pedagógica é a busca constante de dados da realidade em que o formando e o formador estão inseridos, sem

perder os laços com a realidade social e global, para e pela acção - reflexão -acção, compreendê-la e modificá-la.

Deste modo, nas ferramentas apropriadas para a leccionação da língua portuguesa notamos nos discursos dos entrevistados, a importância que atribuem ao tipo do instrumento que levam para as aulas de português (livro do professor, plano da aula e texto de apoio complementar). Segundo o discurso deles concluímos que o uso dessas ferramentas para a leccionação é algo indispensável no processo de ensino-aprendizagem porque são instrumentos pertinentes, e indispensáveis “sendo a aprendizagem o ponto central em uma aula, devendo-se considerar os objectivos a serem alcançados que vão permitir o desenvolvimento dos alunos nas áreas de conhecimento, habilidades, de atitudes ou valores”(Masetto, 2015, p.97).

Em relação aos valores como uma componente que pertence às competências pessoais que os entrevistados adquiriram no âmbito da formação (que compreende o respeito, a justiça e a integridade) concluímos que os mesmos caracterizam esses valores como um aspecto fundamental e sugerem que estes devem ser trabalhados no âmbito da formação. Hoje, o respeito como um valor ético é fundamental e os professores devem ser capazes de transmitir estes valores em contexto de trabalho, seja aos seus colegas, seja aos próprios alunos.

Uma das Universidades de Moçambique tem disciplinas próprias e cada pessoa que se matricula em qualquer curso, adquire estes valores (o respeito, a justiça e a integridade) de modo à transmiti-los a sociedade.

Uma outra componente diz respeito às atitudes (em que estão inseridos os aspectos de estar bem humorado, estar bem apresentado, estar motivado e manter boa disposição) e chegamos à conclusão que também os professores lhes atribuem uma grande importância e uma das Universidades de Moçambique preocupa-se em educar os seus estudantes para que estes valorizem e compreendam a pertinência desses valores éticos e saibam transmiti-los à sociedade, através dos seus alunos.

Neste sentido, concluímos que os professores entrevistados consideram como aspectos positivos na sua profissão as competências pessoais nomeadamente: o respeito, a justiça, a integridade, o bom humor, estar bem apresentado, estar motivado e manter boa

disposição como linhas orientadoras que o conduzem para o melhor desempenho profissional.

Assim, os professores entrevistados “precisarão não apenas pôr em questão e reinventar as práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da sua escola” (Thurler, 2002, p. 89). É de realçar que o aspecto de saber ser ficou muito patente nos professores entrevistados.

De uma forma geral, concluímos que os professores entrevistados consideraram e referiram que tiveram uma aprendizagem rica e enriquecedora que foi o fruto das relações interpessoais (estes relataram: o respeitar a diferença, ser empático, ser solidário, colaborar com os outros e trabalhar em equipa); e das relações de interacção (tem a ver com o desenvolver relações de proximidade com os estudantes e outros colegas, favorecer o diálogo nas relações prof/aluno, criar atitudes construtivas de modo a construir o bom relacionamento) e da comunicação interpessoal (criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho) resultantes de uma experiência com os colegas, do relacionamento com os alunos em contexto de sala de aula e ter atitudes e comportamentos como um professor formado no ensino superior.

Tendo presente as entrevistas que analisámos, concluímos que os professores ao entrarem na faculdade adquiriram experiências para o exercício da sua profissão e manifestaram sentimentos de satisfação com a frequência do nível superior na modalidade à distância.

Chegámos à conclusão de que as relações interpessoais dos professores entrevistados são positivas, porque aprenderam a criar um bom ambiente, a boa maneira, e o espírito de trabalhar em equipa. Ainda verificámos que os professores entrevistados consideram que a frequência do ensino superior foi um período de intensa aprendizagem e pouco cansativo por serem trabalhadores/estudantes e estão gratificados com esta aprendizagem de modo que a presença deles em contexto de sala de aula perante os alunos tem uma outra dinâmica. Existe em contexto de sala de aula o respeito pela diferença e a relação de interacção com os alunos é satisfatória.

É de salientar que sobre o aspecto das relações interpessoais pertencente às competências interpessoais vai confirmar o Masetto (2015) quando diz que “é importante a

valorização de desenvolvimento das relações” (p.49) interpessoais, relações de interacção e comunicação interpessoal. E ainda “o desenvolvimento na área das habilidades humanas abrange tudo que se faz com os conhecimentos adquiridos” (p.47).

Relativamente à dimensão da competência interpessoal tendo em conta a análise das entrevistas efectuadas chegámos a conclusão de que os professores aprenderam a comunicar-se com os colegas, com as pessoas que se encontram fora do contexto do seu ambiente do trabalho, ou seja, do seu ambiente comum que é a escola onde trabalham.

Concluimos que na revisão da literatura sobre o aspecto do uso das tecnologias de informação e comunicação revela que tem sido sólida a adesão no uso destas ferramentas e sobretudo na modalidade a distância. Sendo assim, chegamos à conclusão de que os professores do ensino básico, em contexto de sala de aula pouco usam as novas tecnologias, ou porque sentem que têm pouca prática e vai atrapalhar o trabalho, ou porque as próprias condições de trabalho não ajudam, enfim.

De acordo com os dizeres dos professores entrevistados concluimos que a frequência do ensino superior lhes deu habilidades no uso das tecnologias de informação e comunicação. Estes professores, nestes quatro anos, adquiriram conhecimentos básicos para desempenharem com maior criatividade e perfeição o seu trabalho.

Contudo, os professores entrevistados reconhecem que a TICs no ensino é fundamental no âmbito das actividades em contexto de sala de aula.

De facto, os dizeres dos professores entrevistados no âmbito das competências no uso das novas tecnologias de informação e comunicação, atribuem a importância do uso de Word, Excel, PowerPoint a dinamização das aulas nos encontros com outros colegas.

De acordo com as expressões dos entrevistados, os professores utilizam os slides para fazer a síntese da aula e consideram um aspecto interessante. Estes professores já dominam a dinâmica do trabalho e possibilitam aos seus alunos terem a síntese da aula. A dinâmica faz com que os professores saiam da rotina.

Todos os professores entrevistados reconhecem que a frequência do nível superior lhes abriu horizontes e fez com que mudassem na forma de trabalhar. E notamos também nas respostas das entrevistas que deixaram de dar aulas expositivas que consistiam em transmitir e explicar informações da matéria aos alunos.

A mesma importância é atribuída ao uso da internet e o uso do projector na aula. Estes entrevistados procuram utilizar correctamente estes instrumentos de modo a ajudarem os seus alunos a aprenderem e a saírem da situação “passiva de receber e numa condição que em muito favorece a apatia, a desatenção e o desinteresse pelo assunto” (Masetto, 2015, p.110).

Todavia, com os dados recolhidos notamos também que a frequência do ensino superior veio trazer aos professores as novas dinâmicas com a competência adquirida no âmbito do uso das novas tecnologias.

Porém, estes professores assumem com grande relevância o uso de novas tecnologias no seu todo (aulas projectadas, projecção de textos, uso de ferramentas multimídias) que segundo Perrenoud (2000) “ as representações multimídias são espectáculos luz e som cada vez mais sofisticados, aos quais podem ser incorporados elementos de síntese” (p.137).

No que diz respeito a eficácia da modalidade do ensino à distância na formação de professores, em relação aos professores entrevistados mostraram-se estarem bastante motivados com a modalidade e sentem-se satisfeitos por terem frequentado a Universidade.

A mesma utilidade é atribuída à componente da construção de conhecimento (esta compreende o trabalho autónomo, o gerir melhor o tempo, o ser sujeito activo da sua formação e o organizar melhor esse tempo), como um pilar da formação na modalidade à distância.

Em algumas literaturas sobre a eficácia do ensino à distância explica-se a pertinência da existência dessa modalidade de ensino. A construção de conhecimento acontece na medida em que o estudante/professor faz o trabalho autónomo e é sujeito da sua própria formação, “aprendendo a ver com os olhos observadores e reflexos, a escutar o discurso que está sendo dito” (Allessandrini, 2002, p. 161) tornando-se assim, capaz de desenvolver uma autonomia no processo da sua aprendizagem.

Do ponto de vista dos entrevistados para que esta autonomia se desenvolva é necessário saber gerir bem o seu tempo criando amizades com colegas para o estudo em grupo e uma maior aprendizagem.

Para além da componente construção de conhecimento que notamos nas leituras das respostas das entrevistas efectuadas nos professores, estes apontam também os recursos interactivos (compreendem os fóruns de discussão, a internet, o material impresso, o

trabalho em grupo e a figura do professor como mediador), como algo de extrema importância. Segundo os professores entrevistados os recursos interactivos são formas de interacção que tinham nas suas sessões com os tutores e trabalhos de grupo deixado pelos tutores.

Notamos que os professores entrevistados vêem o fórum de discussão como uma forma adequada as suas necessidades, uma vez que são trabalhadores e quando encontram um dado tema partilhado no fórum é uma mais-valia para as suas aprendizagens e até porque aproveitam colocar as suas dúvidas para o possível esclarecimento, tendo em conta que o contacto com o prof/tutor é trimestral.

De acordo com as respostas dos professores entrevistados achamos que dão uma certa relevância ao uso da internet. Para eles a internet é uma ferramenta que mudou a vida dos professores e aprenderam bastante a comunicarem e sentirem-se próximos dos colegas e a estarem em online com as realidades da sociedade e a serem amigos da pesquisa.

Para além da internet que é um aspecto focado pelos entrevistados pudemos concluir que é necessário que o material seja impresso, visto que nem sempre temos o acesso à internet e até porque é normal a instituição fornecer estes livros que são denominados por módulos. Estes modelos de acordo com os professores entrevistados são lidos em qualquer lugar onde cada estudante se encontra. Estes módulos têm ajudado bastante os estudantes para as sessões e a preparação dos exames.

A mesma consideração é atribuída ao estudo em grupo, pois os professores entrevistados consideram que o estudo em grupo lhes tem dado um grande apoio na formação e tem permitido terminar o ano académico com sucesso. Assim, concluímos que estes mesmos professores estão sempre empenhados e preocupados com a sua própria formação. Também o Perrenoud (2000) deixa claro na sua obra, no capítulo dez (10) a respeito da formação contínua em que diz que o professor deve preocupar-se em administrar a sua própria formação contínua, que é uma das competências a adquirir.

De acordo com os dizeres dos professores entrevistados notamos que caracterizam a figura do professor/tutor como mediador. Assim, pudemos também concluir que na existência da figura do professor como mediador, os entrevistados olham o professo/tutor como alguém que os acompanha durante as suas sessões e como alguém que media os

saberes. Em todos os encontros que tiveram com estes professores/tutores era oportuno sentirem essa aproximação e terem a respectiva ajuda na resolução das dúvidas surgidas.

Com efeito, tendo em conta os testemunhos dos entrevistados e a nossa conclusão esta figura do professor como mediador caracterizada pelos entrevistados e concordando com Masetto (2015) é designada por “mediação pedagógica: que é definida como sendo atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (p.57).

De um modo geral os professores entrevistados consideram relevante as ferramentas tecnológicas porque facilitou as aprendizagens e permitiu que cada professor em formação orientasse o seu próprio estudo e estivesse sempre que necessário em online com os professores/tutores. O elemento ferramentas tecnológicas de acordo com o discurso dos professores entrevistados compreende: o conteúdo digital e as aprendizagens virtuais.

Quanto ao conteúdo digital notamos nas leituras que fizemos dos discursos dos entrevistados que estes para além do uso do módulo procuram extrair matérias ou temas ligados às informações que se encontram no respectivo módulo para melhor enriquecer o seu estudo e prepararem-se para os exames.

Um outro aspecto que pudemos notar nas leituras dos discursos dos entrevistados são as aprendizagens virtuais em que os professores entrevistados apreciam e atribuem uma grande importância no âmbito do percurso formativo. Concluímos que as aprendizagens virtuais segundo os entrevistados contribuem para uma formação profícua e um desenvolvimento pessoal e profissional excelente.

Ainda como conclusão do nosso trabalho gostaríamos de fazer uma breve reflexão sobre as limitações que tivemos na realização do mesmo. Assumimos que o nosso estudo é exploratório e de carácter interpretativo, limitamos o número dos participantes porque achamos que seria melhor para podermos explorar as respostas dos entrevistados. O uso da análise de conteúdo ajudou-nos a responder aos objectivos da pesquisa.

Na revisão da literatura tivemos dificuldades em encontrar autores que reflectiam sobre o tema estudado. É de referir que apesar dessas limitações estamos satisfeitos pois o estudo respondeu às questões de investigação e até porque o uso da abordagem qualitativa nos ajudou a compreender e a produzir conhecimentos no âmbito das competências.

No final do nosso trabalho tiramos o preconceito e concluímos que os professores entrevistados que leccionam no ensino básico não vêm à uma das Universidades de Moçambique para aumentar o nível e passar a ganhar como “licenciados”, mas sim, matriculam-se na Universidade para actualizar e aumentar conhecimentos de modo a mudar de rotina ou seja forma de ensinar os seus alunos.

Esta reflexão motiva-nos e desafia-nos também a pensar sobre a competência profissional, que no nosso entender é urgente que as escolas se preocupem em formar ou actualizar os professores no âmbito da formação.

As experiências que tivemos com esta pesquisa permitiu-nos entender que a formação desenvolvida pelos professores entrevistados do ensino básico no ensino superior se fundamenta mais nas experiências e vivências das sociedades de hoje, porque estas aprendizagens vão sustentar o desenvolvimento das práticas reflexivas.

Como síntese, diríamos que as competências adquiridas pelos professores do ensino básico no âmbito da formação superior vão de encontro ao cenário actual e mais do que transmitir informações, o essencial será promover capacidades reflexivas de actuar no momento. Uma formação de quatro anos tem de ter em conta inovações e a produção de bons resultados.

Podemos dizer que ao longo do percurso da nossa pesquisa tivemos aprendizagens significativas através da realidade e situações de boas práticas através do contacto intenso que tivemos com os professores/estudantes com a aplicação das entrevistas e as análises dos documentos.

De acordo com a minha perspectiva esses momentos de leituras das obras que reflectiam sobre o tema abordado, os aspectos encontrados em documentos e a própria entrevista foram sem dúvida a mais-valia para a minha aprendizagem, sendo que também foi para mim trabalho “pesado”, mas que valeu a pena ser feito.

Esta tese permitiu-nos perspectivar sobre as novas competências, adquiridas pelos dez professores entrevistados que frequentaram o curso durante quatro anos, para a construção social. Destaco ainda como momento formativo a elaboração da tese que originou o meu amor pela leitura e ser amiga de “vários livros”. Procurámos ao longo da tese demonstrar a sua relevância para os professores /estudantes que frequentam o curso superior.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto, Portugal: Asa Editora.
- Agibo, J. & Chicote, M. (2015, Setembro 22 a 24). Modelos de Formação de Professores em Moçambique: Uma Análise no Processo Histórico. *III Congresso Internacional: Trabalho Docente e Processos Educativos*, pp. 1-10.
- Alaluf & Stroobants, M. (1994). As Competências: o conceito e a realidade. *A competência mobiliza o operário? Formação Profissional, Revista Europeia*. S/N., 42-46.
- Alarcão, I. (1996). *Formação de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2003). *Criatividade: multiplas perspectivas*. Brasília, Brasil: Ed. UnB.
- Allessandra, C. (2002). O desenvolvimento de Competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In P. Philippe (2002), *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora, pp. 157-175).
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação. In P. Perrenoud (2001), *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre, Brasil: Artmed, pp. 23-25.
- Alve, T., Meneses, A. & Vasconcelos, F. (2014, Dezembro s/d). Crescimento da Educação a Distância e seus desafios: Uma revisão bibliográfica. *REVASF, Petrolina, PE, Vol.4, n.6*, pp. 63-74.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação. Construir Mudança*. Lisboa, Portugal: Lisboa: Educa.
- Aretio, G. (1994). *Educación a Distancia hoy*. Madrid, Espanha: UNED.
- Bahia, N. & Duran, M. (2009, Jan-Jun s/d). Formação de Professores em cursos a distância: mapeando o tema. *Educação & Linguagem v.12 n.19*, pp. 52-79.
- Baptista, I. (1998). *Ética e relação educativa: estatuto ético da relação educativa*. Porto, Portugal: Universidade Portucalense.
- Baptista, I. (2005). Racionalidade pedagógica e sabedoria ética. In I. Baptista (2005). *Capacidade ética e desejo metafísico: Uma interpelação à razão pedagógica*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, pp. 229-253.
- Barbosa, A., Correia, H., Ibraimo, M., Nascimento, S. & Laita, M. (2016). A Percepção das Competências Profissionais nos Professores do Ensino Superior. *Revista de Investigação em Educação e Desenvolvimento*, 1, 115 - 128.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Canário, R. (1997). *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa, Portugal: Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto, Portugal: Porto: Editora.

- Capeletti, A. (2014, s/d s/d). Educação à Distância: Desafios encontrados por alunos do ensino superior. *Revista Electrónica Saberes da Educação Vol. 5 n 1*, pp. 1-10.
- Charlot, B. (1997). O saber e as figuras do aprender. In B. Charlot (1997). *Da relação com o saber*. Porto Alegre, Brasil: Artmed, pp. 59-75.
- Chaves, R. (2011, s/d s/d). Educação à Distância: um novo modelo onde a autoaprendizagem é essencial. *Anuário da produção académica docente Vol.5 n.11*, pp. 69-79.
- Cortelazzi, A. (Coord.) (2009). Perfil desejado para o professor de Língua Portuguesa. Recuperado em <http://deacoordenacao.blogspot.com/2009/11/> dia 02/02/2019 pelas 16horas.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A acção Docente como uma acção de Interlocação Qualificada*. Porto, Portugal: Livpsic.
- Cristiano, A., Dias, C., Chrisarlin, Carvalho, E. & Megalco, L. (s/d, s/d s/d). EAD E Ensino Superior: Vantagens e Desvantagens da Aplicação e Conclusão sobre métodos efetivo. pp. 1-3.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Brasil: Cortez: Brasília.
- Demilly, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In A. Nóvoa (1992), *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa, Portugal: D. Quixote, pp. 139-158.
- Donaciano, B. (2009). Os tipos e modelos de formação de professores na Universidade Pedagógica. In D. & Duarte (Coords). (2009). *Formação de Professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. Maputo, Moçambique: Educar- UP, pp. 33-40.
- Fagundes, L. (2006). A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In Brasil (2006), *Desafios da Educação à Distância na Formação de Professores*. Brasília, Brasil: DF: SEED, pp. 67-78.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade-Perspectivas Curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissões e de novos perfis profissionais. In A. M. Moreira (2009). *Formação e Mediação sócio- Educativa: Perspectivas teóricas e práticas*. Porto, Portugal: Areal Editores, pp. 41- 46.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gómez, J. (2007). A educação como processo de desenvolvimento. Educação e desenvolvimento comunitário local. In Gomez(2007), *Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Maia, Portugal: Maia: Profedições, pp. 159-215.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso* (1ª ed.). Estoril, Portugal: Edição Princípia.
- Haraway, D. (1998). *Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective*. Paris, França: Feminist Studies 14.3.
- Haraway, D. (1998). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14.3, 575-999.
- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. London, Inglaterra: Routledge.

- Jacinto. (2003). *Formação inicial de professores: Concepção e Práticas de Orientação*. Lisboa, Portugal: Departamento de Educação Básica.
- Laita, M. (2015). *Universidade em questão: uma leitura do processo de bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique : Fundação AIS.
- Laita, M. (2016). A escola do século XXI: Acesso, Massificação, Equidade e Qualidade. In A. Barbosa, J. Alves, M. Ibraimo, & M. Laita (Coords). (2016). *Desafios da Educação. Ensino Superior*. Porto, Portugal: Década das Palavras, pp. 31-46.
- Leal, S. (2009). Ser Professor de Português: Especificidades da Formação dos Professores de Língua Materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal: Universidade de Minho, pp. 1302 - 1315.
- Lei nº 4/83, de 23 de Março (Lei do Sistema Nacional de Educação).
- Lei nº 6/92, de 06 de Maio (Lei do Sistema Nacional de Educação).
- Leite, C. (2000, Maio 5). A flexibilidade Curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo. n. 7, DREN*, pp. 20-26.
- Leite, C. (2003). Modos de fazer escola e a flexibilidade curricular. In C. Leite (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto, Portugal: Ed. Asa, pp. 146-154.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto, Portugal: Ed. Asa.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2007). A organização das escolas por agrupamentos: de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In Leite, & Preciosa (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidade*. Porto, Portugal: Ed. Asa, pp. 51-72.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2013). Formação Inicial de Professores em Portugal - Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In A. Lopes (2013). *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes*. Porto, Portugal: Livpsic, pp. 55- 67.
- Lesne, M. (2006). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa, Portugal: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Litwin, E. (2000). *Educação à Distância. Temos para o debate de uma agenda Educativa*. Porto Alegre, Brasil: Porto Alegre.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções dos professores. *Investigar em Educação, 3*, 58-127.
- Masetto, M. (2015). *Competência pedagógica do Professor universitário(3ªed.)*. São Paulo, Brasil: Afiliada.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor(1ªed.)*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, LDA.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos Professores*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Molina, M. P. (1993). *Análises Documental. Fundamentos y Procedimientos*. Madrid, Espanha: Eudeuma Universidad.
- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo, Moçambique: Nosso Chão.
- Moreira, M. (2011). *A Escola de hoje e a Formação Inicial de Professores de Português*. Lisboa, Portugal: Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo, Brasil: Cortez: Brasília.
- Neves, M. (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo, Brasil: Ed. UNESP.

- Niquice, A. (2005). *Formação de Professores Primários, Construção do Currículo*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão docente. In A. Nóvoa(Ed), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa , Portugal: D. Quixote,pp. 15-33.
- Novoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Oliveira, E. (2003). *Educação a Distância na transição paradigmática*. Campinas, SP: Papirus , Brasil: Colecção Magistério: Formação e Trabalho.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2001). Competências Profissionais privilegiadas nos estágios e na video-formação. In P. Perrenoud (2001). *Formando Professores Profissionais.Quais estratégias?Quais competências?*Porto Alegre - Brasil: Artmed, pp. 139-158.
- Pereira, F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores. Os equívocos e as possibilidades. Políticas da Educação*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, J. (1999, Dezembro 1). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação do docente. *Educação & Sociedade, ano XX, n. 68*, pp. 109-125.
- Perrenoud. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício Professor_ Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre, Brasil: Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2002). *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e desafio da formação*. Porto Alegre , Brasil: Artmed Editora.
- Peruzzo, D. (2018). Relações Interpessoais entre alunos e professores em uma escola Estadual de Vargeão. *Interface Científicas: Educação Araújo*, 61-70.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico*. Lisboa, Portugal: Stória Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris, França: Gadiva.
- Rauber, A. (s/d, s/d s/d). Formação do Professor da Língua Portuguesa: O diálogo entre a teoria e a prática . *Formação do professor da Língua Portuguesa: O diálogo entre a teoria e a prática*, pp. 346-356.
- Ribeiro, A. (1992). *Comunicação e relação interpessoal*. Porto, Portugal: GETAP.
- Rocha, I. C. (2016). Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional no Ensino Superior: oportunidades e Desafios. In A. G. Barbosa, J. M. Alves, M. N. Ibraimo, & M. V. Laita(Coords). (2016). *Os desafios da Educação - Ensino Superior*. Porto, Portugal: classica, A. Graficas, pp. 221-237.
- Rodrigues, N. & Hentz, M. (2011, Jan - Jun s/d). Desafios da Formação de Professores da Língua Portuguesa: A relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. *Fórum Linguístico, Florianopolis, v. 8, n. 1*, pp. 55-73.
- Rogers, C. (1997). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Portugal: Moraes.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sapato, R. (2016). Os desafios da Educação na Actualidade.*Revista de Investigação em Educação e Desenvolvimento*,1,11-21.
- Schon, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Novoa (Coord). (1992).*Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: D. Quixote,pp. 79-91.

- Silva, R. (2000). *Prática educativa transformadora: a trajetória da unidade educacional de Interação Comunitária*. São Paulo, Brasil: Faculdade de Saúde Pública, Universidade São Paulo.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Porto, Portugal: Petrolopes: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (2000). *Formação dos professores e Contextos Sociais*. Porto, Portugal: Ed. Res.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção de conhecimento científico e pedagógico. In S. Chaves (Org.). (1997). *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 61-73.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Thurier, M. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud (Coord.). (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora, pp. 89-111.
- Uaciquete, A. (2011). *Modelos de Administração da Educação em Moçambique*. Maputo, Moçambique : Texto Editores.
- Witinesse, A. (2009). Emergência na Formação de Professores como agentes transformadores da sociedade moçambicana. In S. Duarte, H. Dias & M. Cherinda (Coords). (2011). *Formação de Professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. Maputo, Moçambique: Educar - UP, pp. 160-178.
- Woods, P. (1999). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In A. Nóvoa (Coord.). (1999). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 125-154.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa.

Apêndice

Quadro da análise de conteúdo

Tabela 18 - Categorias, subcategorias e unidades de registo da análise de conteúdo das entrevistas

Dimensão	Categorias e subcategorias	Unidades de registo
Competências Científicas	<p><u>Conhecimento da área específica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Novo vocabulário ✓ Uso formal da língua oral e escrita ✓ Linguagem mais formal ✓ Domínio do currículo ✓ Conhecer os conteúdos do curso da língua portuguesa para melhor leccionar ✓ Planificar as aulas 	<p>“...Aprendi como dar aulas no ensino básico usando o novo vocabulário...” (E2)</p> <p>“...aprendi a me expressar bem e uso sempre o novo vocabulário...” (E5)</p> <p>“...embora tendo feito a formação no geral para ser professor do ensino básico...não abrange a matéria que o professor vai conseguindo agora...com a frequência do ensino superior pude colecionar práticas elevadas para a leccionação da disciplina de português...”(E2)</p> <p>“o curso requeria mais dedicação...o aluno é o estudante que vai atrás dos conhecimentos para melhor se enriquecer” (E3).</p> <p>“...tive disciplinas específicas do curso o que foi muito pertinente aperfeiçoar a minha leccionação” (E6).</p> <p>“...aprendi como organizar os conteúdos antes de leccionar a disciplina de português” (E10)</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a estruturar as minhas aulas de português para melhor ensinar aos meus alunos...” (E7).</p> <p>“...Aprendi a planificar as minhas aulas...dantes não planificava com aquela rigorosidadeque aprendi na minha formação inicial...” (E5).</p> <p>“...a maneira que o professor comunica com os seus alunos muda...já não comunico como aquele professor que que diz ele <i>está a minha traz</i>... agora digo <i>atrás de mim</i>...” (E10).</p>

		<p>“...assim que terminei a minha licenciatura já me sinto outra, a minha linguagem mudou, a minha forma de se expressar perante os meus colegas e alunos também mudou, quando estou nos sítios informais sei como me expressar (cafés, bailes, discotecas, enfim), existem linguagens apropriadas para este espaço...e quando estou na academia, no sector de trabalho, nos sítios mais formais aí devo expressar como alguém que tem o nível superior porque são espaços formais...antes de ter o nível superior apenas só me expressava não sabia diferenciar os espaços era do tipo é a mesma coisa...” (E3).</p> <p>“...com a frequência do ensino superior aprendi muita coisa e sobretudo como me expressar, como escrever, como ler e como seguir entoação de um texto...” (E8)</p>
	<p><u>Rigor na redacção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização de ideias ✓ Produção de textos coerentes ✓ Uso de paráfrase ✓ Evitar plagiar ✓ Citações directas e indirectas 	<p>“...com a frequência do ensino superior aprendi a redigir com clareza e coerência todo o tipo de trabalho...” (E1).</p> <p>“...os conhecimentos adquiridos durante a formação no ensino superior são traduzidos, muitas das vezes em conversas com os colegas...transmito aquilo que aprendi e se eles por exemplo tiverem alguma dificuldade em elaborar uma acta tenho ajudado a adequar palavras próprias...” (E10).</p> <p>“...com a frequência do ensino superior faço o meu trabalho usando ou buscando as ideias do autor, reformulando a ideia com as minhas ideias...” (E5)</p> <p>“...hoje o saber é efémero, por vezes obsoleto, importa dizer que desenvolvi competências, estou preparado para a vida, e já sei fazer trabalhos tirando informação que está disponível em tudo quanto é sítio, Net, redes sociais, enfim... procurando citar a fonte” (E4).</p> <p>“...eu era desorganizado em ideias...mas com a conclusão da minha licenciatura digito um texto com uma construção de</p>

		<p>ideias organizada...” (E5)</p> <p>“...após o término do curso já escrevo um qualquer documento com uma certa organização de ideias e usando vocabulários próprios ...” (E9)</p> <p>“...quando estive a elaborar a minha monografia de acordo com o apreendido no curso pude fazer citações directas e seguindo sobretudo as regras de ter que colocar aspas e ter que colocar as palavras do autor exactamente de como foram escritas...” (E 10).</p> <p>“...Também as citações indirectas não ficaram de fora houve momentos em que tive que ler o livro e colocar no meu texto ideias do meu pensamento de acordo com as leituras feitas...” (E1).</p>
	<p><u>Estrutura e organização do trabalho científico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Normas de organização ✓ Selecção do material ✓ Ordem de elementos pré-textuais, textuais e pós- textuais 	<p>“...aprendi a estruturar e organizar um trabalho científicoobedecendo as regras, recursos e normas que é utilizada na minha faculdade...” (E7).</p> <p>“...durante a elaboração da minha monografia aprendi a seleccionar o material que recolhia de modo a tirar informações que ajudaram a aprofundar o meu tema...” (E8).</p> <p>“...aprendi a estruturar a minha monografia tendo em conta aqueles três elementos que devem constar num trabalho científico...” (E1)</p> <p>“...nos trabalhos do campo que fiz aprendi que deve ter três elementos: a parte antes do corpo do texto que é designada por pré-textual, a parte que possui uma sequência lógica que é designada por textual e a onde alocamos os anexos e apêndices que é designada por pós-textual...” (E3).</p>
	<p><u>Construir eventos de pesquisa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projectos de pesquisa 	<p>“...agora que terminei o meu curso já só capaz de fazer algum evento científico, ou um seminário, ou uma jornada, ou um congresso...as ferramentas dadas no nível superior preparou-</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jornadas ✓ Seminários ✓ Congressos 	<p>me para isso, abriu-me horizontes...” (E6).</p> <p>“...foi muito bom ter continuado os meus estudos de modo a fazer o nível de licenciatura porque sinto preparado em construir um projecto de investigação porque obtive uma bagagem de ferramentas próprias para elaboração da mesma...” (E8)</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a orientar os meus alunos a fazerem trabalho de pesquisa...” (E10).</p>
<p style="text-align: center;">Competências Pedagógicas</p>	<p><u>Gestão de turmas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lidar com grupos heterogéneos ✓ Lidar com turmas numerosas ✓ Manter a motivação nos alunos ✓ Promoção da participação ✓ Trabalhar com alunos que tem maiores dificuldades a nível de aprendizagem ✓ Desenvolver e dirigir situações de aprendizagem 	<p>“... depois de ter terminado o curso de licenciatura em língua portuguesa tive como um desafio de leccionar o ensino secundário e consegui alcançar este objectivo...” (E10).</p> <p>“...aprendi em a frequência do ensino superior a ajudar aos meus alunos a falar e a escrever a língua portuguesa sem misturar com a língua materna...mesmo quando conjugam os verbos confundem, em vez de “P” colocam “D” e no lugar de “T” colocam “D”...e faço a correcção em forma separada e não em grupo...” (E10).</p> <p>“...os alunos são oriundos de diferentes tipos de família em harmonia, em conflito, desestruturadas, tende apresentar comportamentos e formas de condutas diferentes, e eu como professor ensino a minha moda de modo a cumprir com o meu trabalho e aprendi a saber lidar com estes tipos grupos...” (E6).</p> <p>“... temos dois ambientes de alunos. Alunos provenientes da zona de cimento (chipangara) e outros da zona sob urbana (matacuane) o que podemos dizer pequena cidade. Há um ambiente um pouco perturbador e isso influencia dentro da sala de aula, o professor deve saber conciliar isso...o professor deve ser o mentor... e eu aprendi a lidar com esses tipos de situações (E3).</p> <p>“...para as turmas numerosas com cerca de 180 alunos “uso</p>

		<p>estratégias adequadas para poder lidar com aquela faixa etária”. Ao falarmos de turmas numerosas incluímos também aquilo que podemos dizer “turmas mistas, para lidar com este tipo de situações de turmas numerosas é possível fazer divisão de trabalho tendo em conta o próprio tema” (E4).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a acompanhar os meus alunos a tempo inteiro...procurando sobretudo ajudar na matéria que não entendem...” (E3)</p> <p>“...aprendi a reforçar aos meus alunos para continuarem os estudos...” (E7)</p> <p>“...os alunos não são tábua rasa sempre trazem algo diferente em sala de aula e com estes aprendi muito porque a cada vez que eu lecciono ou coloco um tema no quadro e até antes de introduzir procuro saber com os alunos e aprendo algo que não havia planificado na medida em que eu pergunto aos alunos...” (E1).</p> <p>“...aprendi com a frequência do nível superior a explorar algo dos alunos e no final da aula já dou o sumário e faço a conclusão da aula...” (E2).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a pôr as crianças da escola onde trabalho a falar o português, a escrever correctamente a língua portuguesa, a perceber os textos na sua essência para melhor se expressarem perante a sociedade...” (E4)</p> <p>“...Eu quero pôr as crianças da escola onde trabalho a falar o português, a escrever correctamente a língua portuguesa, a perceber os textos...” (E2)</p> <p>“... A minha preocupação como professora é levar o aluno que não aprende a aprender. Este aluno tem um trato diferente mas não faço perceber a turma. Ocupo os intervalos para explicar o aluno que não aprende” (E5).</p>
--	--	--

	<p><u>Métodos do ensino</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho em grupo ✓ Aulas dinamizadas e criativas ✓ Aulas centradas no aluno ✓ Métodos de trabalho autónomo ✓ Conversas didácticas ✓ Dramatização 	<p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a dar aulas dramatizadas o que tem dado um bom resultado... (E2)</p> <p>“...coloco um tema no quadro e ponho os meus alunos a discutirem aquele tema em pequenos grupos da turma...esta forma de ensinar enriqueci na minha formação superior o que valeu a pena ter frequentado... (E9)</p> <p>“...após a conclusão do curso e na minha prática diária dinamizo as minhas aulas criando nos alunos o hábito de trabalho em grupo...” (E6)</p> <p>“...no final das minhas aulas da minha aula sempre procuro dar ao aluno o trabalho para fazer em casa para depois apresentar em grande grupo na próxima aula...a frequência do ensino superior abriu-me horizontes...” (E8)</p> <p>“...aprendi que antes de introduzir a matéria da aula em primeiro lugar devo criar um clima de proximidade com os alunos...”(E1)</p> <p>“...aprendi que as conversas didácticas é importante para a aprendizagem do aluno...” (E9)</p> <p>“...no processo de ensino-aprendizagem recorremos a abecedários, cartazes com imagens que ilustram aquilo que pretendemos alcançar...” (E3).</p> <p>“...as minhas aulas eram expositivas e agora passo a dar aulas mais práticas, ou seja dinamizadas em que coloco os meus alunos mais próximos, ou seja existe aqui uma maior interacção...” (E6)</p>
	<p><u>Diversificação do material</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização do suporte PowerPoint ✓ Uso de cassetes, vídeos e áudios ✓ Actividades diversificadas usando o diálogo ✓ Uso de textos retirados nos jornais 	<p>“...nas minhas aulas, para além do uso do quadro utilizo o suporte PowerPoint para que os meus alunos percebam bem a matéria. Procuro colocar nos slides algumas figuras ou mesmo texto que tenho retirado de alguns jornais...” (E6).</p> <p>“...eu como professor da língua portuguesa procuro sempre levar o material relacionado com a matéria que vou dar naquela aula... e uso as técnicas apropriadas do conteúdo da</p>

	<p>como forma de dinamizar a actividade de expressão oral e escrita.</p>	<p>aula” (E6).</p> <p>“... Eu coloco em som alto alguns áudios que relatam como ler correctamente pronunciando bem as palavras, com objectivo dos meus alunos aprenderem...” (E5).</p> <p>“...tenho projectado alguns vídeos que retratam a matéria da análise sintáctica, morfológica e a conjugação de verbos...” (E10).</p> <p>“...na minha aula a prática é o diálogo. Se estamos na matéria de conjugação do verbo, por exemplo o verbo dar...digo ao aluno eu “dou”e usando a prática será tirar algo de uma bacia e entregar a outra pessoa...e nesse caso o verbo está conjugado no presente, estou a praticar aqui e agora...e se for a conjugar o verbo no passado... Eu pergunto ao aluno o que é que fizeste ontem? Responde o aluno: lavei louça, fiz o trabalho de casa...” (E4).</p> <p>“...Eu pego numa banana e mostro aos alunos e pergunto o que é que estão a ver? Eles respondem que estão a ver uma banana...qual e a letra inicial da palavra banana e eles respondem que e B”... (E1)</p> <p>“... pego em dois alunos e digo a um vá para ao fundo da sala de aula...digo ao aluno enquanto caminha diz eu vou e depois caminha até ao fundo da sala...depois regressa e ao regressar diz eu venho assim sucessivamente” (E8).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a planificar as aulas de modo a evitar aulas expositivas...a faculdade ajudou-me e abriu-me a mente e mudei a forma de trabalhar com os meus alunos...” (E5).</p>
--	--	--

	<p><u>Ferramentas apropriadas para a leccionação da língua portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro do professor ✓ Plano da aula ✓ Texto de apoio complementar 	<p>“...aprendi que nas minhas aulas da língua portuguesa devo levar sempre o livro do professor para me ajudar melhor a leccionar...” (E5)</p> <p>“...aprendi que na minha aula da língua portuguesa devo levar sempre o plano da aula para melhor transmitir a matéria aos meus alunos ...” (E7)</p> <p>“...aprendi que nas minhas aulas da língua portuguesa devo levar texto de apoio complementar, para não cingir-me apenas no livro do aluno e do professor e aula torna-se mais enriquecida...” (E5).</p> <p>“...eu tive a minha formação para ser professor em Quelimane no centro de formação EMAP...éramos obrigados a ler livros sobre assuntos de pedagogia e didáctica...tenho seguido as orientações deixadas pelos meus professores formadores...” (E2).</p> <p>“... embora tendo a formação básica aprendi a ser professor com experiências nas aulas com o contacto com os meus alunos e com aconselhamento de alguns colegas que já trabalham na área a bastante tempo...”(E5).</p>
<p>Competências Pessoais</p>	<p><u>Valores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeito ✓ Justiça ✓ Integridade 	<p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a aprender a aprender, a ter espírito de colaboração e a comunicar-se constantemente com os colegas de trabalho e também com os meus alunos...” (E10).</p> <p>“...aprendi a valorizar as ideias dos meus colegas professores quando preparamos as aulas da semana em conjunto...” (E10).</p> <p>“...aprendi a respeitar os meus colegas e alunos nas suas diferenças...” (E4)</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior que devo ser justo com os meus alunos atribuindo a classificação exacta do trabalho do aluno...” (E6).</p> <p>“...aprendi que ao avaliar ao meu colega devo ser justo para</p>

		<p>com ele atribuindo a classificação do que lhe é de direito...” (E8).</p> <p>“...aprendi com a frequência do nível superior que devo ser fiel ao horário da entrada no meu sector de trabalho e assinar o livro correctamente...” (E10).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior que devo ser um professor honesto...” (E5).</p>
	<p><u>Atitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estar melhor apresentado ✓ Estar bem-humorado ✓ Manter boa disposição ✓ Estar motivado 	<p>“...eu professor da língua portuguesa devo dialogar com os meus alunos, colegas e amigos, ser autónomo e escolher as actividades para cada plano de aula de modo a atingir os meus objectivos...” (E2)</p> <p>“...aprendi com a frequência do nível superior que me devo apresentar em sala de aulas com roupas discretas e sobretudo deve ser confortável e nada de exagero...” (E8)</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior que eu como professora mesmo tendo os meus problemas sociais devo na presença dos meus alunos manter a boa disposição mesmo se estes não captam a matéria dada e não fizeram o trabalho de casa como deve ser...” (E9).</p> <p>“...com a conclusão do nível de licenciatura e como professor devo estar sempre motivado ao ensinar os meus alunos e trabalhar com os meus colegas...” (E2)</p> <p>“... durante a minha formação do nível superior e a minha prática no dia-a-dia aprendi em criar um bom humor em sala de aula...”(E3)</p> <p>“...aprendi com a formação básica a dialogar com os meus alunos, colegas e amigos, mas a frequência do nível superior veio ajudar a melhorar o diálogo...” (E1).</p> <p>“...aprendi na formação básica que devo me apresentar bem em sala de aula...mas a frequência do nível superior veio</p>

		<p>ajudar-me a levar a sério e procurar sempre apresentar-me de roupa decente e discretas...” (E4).</p> <p>“...aprendi com a frequência do nível superior a manter sempre a boa disposição e estar motivado em qualquer contexto onde estiver...” (E7).</p> <p>“...aprendi a frequência do curso superior a criar um bom humor em qualquer contexto onde me encontrar...” (E5).</p>
<p>Competências Interpessoais</p>	<p><u>Relações interpessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar a diferença ✓ Ser empático ✓ Ser solidário ✓ Colaborar com os outros ✓ Trabalhar em equipa 	<p>“...aprendi com a frequência do ensino superior que devo me preocupar com os alunos que faltam as aulas, alunos que não aprendem e procurar perceber o porque desta dificuldade para depois ajudá-los...seja de forma material como espiritual...” (E5)</p> <p>“...aprendi com a conclusão do nível superior a trabalhar com os colegas e cada vez que eu quisesse fazer algo bom para instituição, outros colegas vinham e me diziam ...o que vais ganhar com isso que fazes? Eu sinto-me bem-fazer algo de bom para a instituição, somos tão diferentes por isso eu respeito a vossa posição...” (E7).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a incentivar e a ser solidário com os meus alunos a fazerem o trabalho de casa, a lerem os textos que se encontram no manual do próprio aluno...” (E2)</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a ter essa interacção de trabalho conjunto, colaborando com o objectivo de pôr o trabalho em dia...” (E6)</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a planificar as aulas em grupo semanalmente ...assim aprendemos uns com os outros” (E1).</p>

	<p><u>Relações de interacção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver relações de proximidade com os estudantes e outros colegas ✓ Favorecer o diálogo nas relações prof/aluno ✓ Criar atitudes construtivas de modo a construir o bom relacionamento 	<p>“...Com a frequência do ensino superior mudei a minha forma de lidar com os meus colegas e alunos de modo que criei uma certa proximidade com os alunos e colegas e que depositam uma certa confiança em mim...” (E1).</p> <p>“... aprendi com a frequência do ensino superior a ter relações de proximidade com os colegas e aprendi muito, cada dia que fazíamos trabalhos, discutíamos e trocávamos experiências o que foi muito rico e proveitoso” (E9).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a ter uma estratégia da calma em contexto da sala de aula ...os alunos vem com uma ideia diferente para a sala de aula...o professor deve ser passivo e saber conduzir os alunos...” (E8).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a ter um bom relacionamento com os meus alunos ...o professor deve motivar o aluno, rir com o aluno, conversar com o aluno ...” (E10).</p> <p>“...aprendi que a frequência do ensino superior tem alguma vantagem, a pessoa consegue lidar e conviver com a comunidade onde exactamente a pessoa vive, cria um bom relacionamento com as pessoas, os alunos no seu posto de trabalho” (E4).</p> <p>“...trabalho numa escola pequena e tenho praticamente poucos alunos e interagimos bem e somos praticamente amigos e conversamos muito mais sobre as aulas...” (E7).</p>
	<p><u>Comunicação interpessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho 	<p>“...sendo a comunicação um aspecto importante nos seres humanos é indispensável no sector de trabalho... aprendi com a frequência do ensino superior a procurar encontrar formas de relacionar, transmitir mensagens claras aos meus colegas de modo a estabelecer um bom ambiente de trabalho...” (E8).</p>
	<p><u>Microsoft Office</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Word 	<p>“...aprendi com a frequência do nível superior a preparar os meus planos de aulas, a actividade preparada para os alunos e tenho apresentado em textos compilados...” (E10).</p>

Competências Informáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Excel ✓ PowerPoint 	<p>“...durante o meu curso aprendi a utilizar folhas Excel ...e vejo a sua pertinência no âmbito da docência sobretudo no cálculo das notas dos nossos alunos...” (E7)</p> <p>“...o uso do programa Excel é muito importante...eu utilizo quando quero calcular as notas dos meus alunos... e encontro respostas imediatas se o aluno reprovou ou não.O uso das folhas economizam o tempo esó requer uma certa paciência na sua construção...” (E1)</p> <p>“...com a frequência do nível superior aprendi a diversificar as fontes do conhecimento com o uso de computador utilizando o Microsoft PowerPoint ...” (E6).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a criar slides com temas da aula, coloco imagens e até mostro alguns vídeos ligados com a lição planeada para o dia...” (E9)</p>
	<p><u>Formatação de textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Paginação ✓ Tipo de letra ✓ Tamanho ✓ Estilos ✓ Alinhamento ✓ Margens ✓ Recuos ✓ Avanços 	<p>“...aprendi a paginar qualquer tipo de trabalho e a ter muita atenção onde colocar a paginação...” (E5)</p> <p>“...aprendi com a realização da minha monografia que o tamanho a letra do texto normal deve ser 12 e o tipo de letra arial ou times newRoman...”(E1)</p> <p>“...a elaboração da minha monografia foi muito útil. Com a elaboração da mesma tive uma grande aprendizagem no alinhamento da monografia, as margens, nos recuos e avanços...o que digo valeu a pena ter elaborado a monografia...” (E4)</p>

	<p><u>Uso da internet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aceder ao correio electrónico ✓ Navegar na Web 	<p>“...aprendi que para além da comunicação face a face posso comunicar via internet enviando o e-mail e tendo uma resposta imediata...” (E7).</p> <p>“...aprendi com a frequência do nível superior a pesquisar na Web e extrair informações pertinentes para o meu trabalho de monografia...” (E8).</p> <p>“...aprendi com a frequência do nível superior a preparar as minhas aulas pesquisando alguma matéria na internet de modo a enriquecer o meu plano de aula...” (E9).</p>
	<p><u>Uso de projectores na aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula projectada ✓ Projecção de textos ✓ Utilizar as ferramentas multimídias no ensino 	<p>“...aprendi com a formação superior a projectar algumas aulas e alguns textos como forma de facilitar a aprendizagem e ajudar alguns alunos que não tem livros...” (E7).</p> <p>“...aprendi com a minha formação superior a variar os instrumentos no âmbito da minha profissão e assim, tenho usado o projector nas minhas aulas, projectando os slides com a parte gramatical, a conjugação dos verbos, a análise morfológica...” (E3).</p> <p>“...o uso das multimídias no ensino foi algo novo para mim...aprendi com a frequência do ensino superior a usar a ferramenta multimídia com muito gosto para a construção de conhecimentos até a conclusão da licenciatura...o desafio é aperfeiçoar e pôr em prática com os meus alunos em sala de aula...” (E10).</p>
<p>Eficácia do ensino à distância na formação de professores</p>	<p><u>Costrução do conhecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho autónomo ✓ gerir melhor o tempo ✓ sujeito activo da sua formação ✓ organizar o tempo 	<p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a ter autonomia de estudar mais sem esperar a intervenção tutor...” (E5).</p> <p>“...aprendi a ser um estudante autónomo...” (E3).</p> <p>“...aprendi com a frequência do curso superior a aperfeiçoar a minha formação preocupando -me em estudar individualmente e fazendo trabalhos individuais o que me ajudou bastante durante estes quatro anos...”(E4).</p>

		<p>“...aprendi a gerir o meu tempo para conseguir concluir a minha licenciatura à distância...” (E10).</p> <p>“...quando estive a estudar aprendi a gerir bem o meu tempo...” (E2).</p> <p>“... aprendi com a frequência do nível superior a gerir o meu tempo durante estes quatro anos de formação conseguindo assim terminar curso...”(E7).</p> <p>“...aprendi que para além de ensinar o aluno, enquanto professor estudante devo me preocupar com a minha própria formação...” (E6).</p> <p>“...aprendi com a frequência do curso superior a me preocupar com a minha formação, participando em seminários, em sessões intensivas e na troca de experiências com os meus colegas...”(E1).</p> <p>“...preocupe-me com a minha própria formação e agora sinto-me realizado...” (E10).</p> <p>“...aprendi a organizar o tempo no meu sector de trabalho para me empenhar nos estudos...” (E3).</p> <p>“...aprendi a aproveitar todos os momentos de estudo...porque trabalhar a estudar não foi fácil, tive mesmo que organizar o tempo...” (E7).</p> <p>“...aprendi a organizar o meu tempo depois que entrei na faculdade porque trabalho e estudo e devia planificar aulas sobretudo aos sábados que devia estar nas sessões presencias...”(E2).</p>
--	--	---

	<p><u>Recursos interactivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fórum de discussão ✓ Internet ✓ Material impresso ✓ Trabalho de grupo ✓ A figura do Professor mediador 	<p>“...aprendi muito com o uso de fórum de discussão a partilhar experiências, partilha de ideias e enriqueci os meus conhecimentos e a minha aprendizagem...”(E4).</p> <p>“...o fórum de discussão apoio-me bastante no processo de ensino e aprendizagem...” (E8).</p> <p>“...aprendi com a frequência do nível superior a interagir no fórum de discussão de uma forma organizada e ajudou-me bastante a compreender a matéria...”(E2).</p> <p>“...aprendi a usar a internet como a minha biblioteca...mas isso foi graças o curso superior pela sua própria exigência...” (E1).</p> <p>“...o uso da internet foi uma ferramenta indispensável para mim, porque estimulo-me a auto-aprendizagem e a pesquisa e renovou-me bastante nessas componentes...” (E10).</p> <p>“...aprendi a rever a matéria do material impresso durante a frequência do ensino superior e contribuiu bastante para a minha aprendizagem...” (E6).</p> <p>“...é sempre importante imprimir o material do estudo...ajudou-me bastante na minha aprendizagem...” (E5).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior que deve-se utilizar o material impresso para sublinhar aspectos importantes da matéria e interagir com os colegas...”(E9).</p> <p>“...depois das sessões reuníamos muitas vezes em grupo para podermos aprofundar a matéria e aprendi bastante com esta forma de estudarmos...” (E7).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a estudar em grupo e foi uma grande riqueza para mim...” (E4).</p> <p>“...aprendi com a frequência do ensino superior que estudar em grupo é importante porque ajuda a esclarecer</p>
--	--	--

		<p>dúvidas...”(E10).</p> <p>“...fiz a minha licenciatura em quatro anos sem sobressaltos porque tive um professor/tutor que orientou-me como estudar à distância...” (E9).</p> <p>“...terminei a minha licenciatura graças ao meu professor/tutor que incentivou-me a ter uma autonomia para estudar...” (E10).</p> <p>“...a frequência do ensino superior e sobretudo o ensino à distância ensinou-me que os nossos tutores fazem trabalho de mediador, porque são os nossos conselheiros na aprendizagem...”(E5).</p>
	<p><u>Ferramentas tecnológicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conteúdo digital ✓ Aprendizagens virtuais 	<p>“...aprendi com a frequência do ensino superior a extrair informações digitais pertinentes que me ajudaram a enriquecer a minha aprendizagem...” (E10).</p> <p>“...aprendi com a frequência da Universidade a procurar extrair informações digitais para enriquecer a minha aprendizagem e aquilo que sabia depois de ler o módulo da disciplina...”(E6).</p> <p>“...aprendi a extrair informações digitais que ajudou-me a fazer trabalho do campo...” (E2).</p> <p>“...foi por estar sempre a trabalhar e não conseguir estar presente nas sessões que aprendi a pesquisar vídeos que tratassem da matéria que não pude participar...”(E7).</p>

Quadro da análise de conteúdo

Tabela 19 - Categorias, subcategorias e unidades de registo da análise de conteúdo do Plano Curricular do curso de Formação de Professores do ensino primário (D1) e curso de licenciatura em ensino de Língua Portuguesa (D2).

Dimensão	Categorias e subcategorias	Unidades de registo
<p align="center">Competências Científicas</p>	<p><u>Conhecimento da área específica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Novo vocabulário ✓ Uso formal da língua oral e escrita ✓ Linguagem mais formal ✓ Domínio do currículo ✓ Conhecer os conteúdos do curso da língua portuguesa para melhor leccionar ✓ Planificar as aulas 	<p>“...aprendizagem de conhecimentos científicos sólidos e aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais...”(D1).</p> <p>“...demonstrar um elevado domínio dos conteúdos...”(D1).</p> <p>“...ensina a desenvolver o domínio dos instrumentos do conhecimento...”(D2).</p> <p>“...comunicar com clareza nas línguas portuguesa, moçambicanas e sinais...”(D1).</p> <p>“...confronta os conteúdos a serem ensinados, com os objectivos da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos...”(D1).</p> <p>“...planificar as aulas e outras actividades da escola tendo em conta o contexto...”(D1).</p> <p>“...ensina a descobrir o prazer da compreensão do conhecimento e da descoberta, estimulando a curiosidade intelectual, o sentido crítico e a compreensão do real...”(D2).</p>
	<p><u>Rigor na redacção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização de ideias ✓ Produção de textos coerentes ✓ Uso de paráfrase ✓ Evitar plagiar ✓ Citações directas e indirectas 	<p>“...expressar-se adequadamente e com segurança tanto oral, quanto por escrito, nas mais diferentes situações de linguagem...”(D2).</p>

	<p><u>Estrutura e organização do trabalho científico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Normas de organização ✓ Selecção do material ✓ Ordem de elementos pré-textuais, textuais e pós- textuais 	
	<p><u>Construir eventos de pesquisa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projectos de pesquisa ✓ Jornadas ✓ Seminários ✓ Congressos 	<p>“...valoriza a escola enquanto lugar privilegiado de desenvolvimento sócio-cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos...”(D2).</p> <p>“...participa em projectos de investigação relacionados com ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos...”(D2).</p>
<p>Competências Pedagógicas</p>	<p><u>Gestão de turmas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lidar com grupos heterogéneos ✓ Lidar com turmas numerosas ✓ Manter a motivação nos alunos ✓ Promoção da participação ✓ Trabalhar com alunos que tem maiores dificuldades a nível de aprendizagem ✓ Desenvolver e dirigir situações de aprendizagem 	<p>“...saber planificar, mediar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem de modo criativo, reflexivo, autónomo e em colaboração com os outros, tendo em conta as necessidades, interesses e progressos dos alunos...” (D1).</p> <p>“...promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e gestão curricular...” (D1).</p> <p>“...seleccionar métodos, técnicas e meios adequados aos processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta a idade, interesse e estilos e ritmos de aprendizagem do aluno...” (D1).</p>

		<p>“...desenvolver estratégias adequadas de intervenção para a inclusão de alunos com NEE na sala de aulas e na escola...” (D1).</p> <p>“...Agir como mediador e avaliador dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aulas...” (D1).</p> <p>“...desenvolve nos alunos a capacidade de aprender pelos seus próprios meios...” (D2).</p>
	<p><u>Métodos do ensino</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho em grupo ✓ Aulas dinamizadas e criativas ✓ Aulas centradas no aluno ✓ Métodos de trabalho autónomo ✓ Conversas didácticas ✓ Dramatização 	<p>“...Demonstrar um elevado domínio nas metodologias de ensino de crianças e adultos...”(D1).</p> <p>“...ter capacidade de agir de forma autónoma, criativa e responsável em situações complexas, dentro e fora de sala de aulas...”(D1).</p> <p>“...desenvolver conhecimentos, atitudes e habilidades para a condução dos processos de ensino e aprendizagem...”(D1).</p> <p>“...dominar e fazer uso dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem...”(D2).</p>

	<p><u>Diversificação do material</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização do suporte PowerPoint ✓ Uso de cassetes, vídeos e áudios ✓ Actividades diversificadas usando o diálogo ✓ Uso de textos retirados nos jornais como forma de dinamizar a actividade de expressão oral e escrita. 	<p>“..interpretar textos de carácter informativo, reflexivo, argumentativo e literário, utilizando técnicas e finalidades específicas em diferentes contextos...”(D1).</p> <p>“...utilizar conhecimentos de ofício, expressão musical, visual e tecnológica, para despertar o gosto pela arte e pelo trabalho...”(D1).</p> <p>“...produzir recursos de aprendizagem...”(D1).</p> <p>“...produzir discursos orais e gestuais adequados a diferentes contextos...” (D1).</p> <p>“...produzir recursos de aprendizagem...” (D1).</p>
	<p><u>Ferramentas apropriadas para a leccionação da língua portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro do professor ✓ Plano da aula ✓ Texto de apoio complementar 	<p>“...praticar, com qualidade, a leitura de livros e de outras linguagens da cultura humana...”(D2).</p>
<p>Competências Pessoais</p>	<p><u>Valores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeito ✓ Justiça ✓ Integridade 	<p>“...respeitar os direitos humanos, em geral e das crianças em particular...”(D1).</p>

	<p><u>Atitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estar melhor apresentado ✓ Estar bem-humorado ✓ Manter boa disposição ✓ Estar motivado 	<p>“...assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade...”(D1).</p>
<p>Competências Interpessoais</p>	<p><u>Relações interpessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar a diferença ✓ Ser empático ✓ Ser solidário ✓ Colaborar com os outros ✓ Trabalhar em equipa 	<p>“...saber comunicar-se com os outros e que saiba respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros.” (D1).</p> <p>“...Comunicar com clareza e correção na língua de ensino...”(D1).</p> <p>“...colaborar com os outros na planificação e implementação de projectos na escola e comunidade...”(D1).</p> <p>“...incentivar nos alunos e na comunidade, e em geral, o gosto pela leitura...”(D2)</p> <p>“...demonstrar a capacidade do trabalho colaborativo...”(D1).</p>
	<p><u>Relações de interacção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver relações de proximidade com os estudantes e outros colegas ✓ Favorecer o diálogo nas relações prof/aluno ✓ Criar atitudes construtivas de modo a construir o bom relacionamento 	<p>“...valoriza as relações humanas e o papel do diálogo na condução da tarefa educativa...”(D2).</p> <p>“...tem alta capacidade para resolver situações problemáticas e de conflito, respeitando as opiniões e ideias dos outros...”(D2).</p>
	<p><u>Comunicação interpessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar canais de comunicação entre todos no âmbito do sector do trabalho 	<p>“...comunicar adequadamente em vários contextos...”(D1).</p>

Competências Informáticas	<u>Microsoft Office</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Word ✓ Excel ✓ PowerPoint 	
	<u>Formatação de textos</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Paginação ✓ Tipo de letra ✓ Tamanho ✓ Estilos ✓ Alinhamento ✓ Margens ✓ Recuos ✓ Avanços 	
	<u>Uso da internet</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aceder ao correio electrónico ✓ Navegar na Web 	<p>“...utiliza as TICs e Tecnologia assistiva na busca de conhecimento...”(D1).</p> <p>“ ...aplicar as TICs e Tecnologia assistiva como meio de trabalho intelectual e essencial para investigar, informar-se, aprender e comunicar...”(D1).</p>
	<u>Uso de projectores na aula</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula projectada ✓ Projecção de textos ✓ Utilizar as ferramentas multimédias no ensino 	

Anexo

Breve Historial duma instituição do Ensino à Distância duma das Universidades de Moçambique

Começaremos por dizer que a instituição do Ensino à Distância é uma unidade orgânica duma das Universidades de Moçambique, actualmente localizado na Rua Correia de Brito, 613, CP: 824 - Beira - Moçambique, segundo a informação da página inicial da Universidade. As actividades da instituição iniciaram-se no ano lectivo 2003 e foi criado a pedido das associações ESAM e ESMABAMA com o objectivo de formar os seus professores em componentes Psicopedagógicas.

A instituição do Ensino à Distância é vocacionado para a formação de professores em exercício bem como de todo o público que, ainda que pertencente a outras áreas de actividade esteja interessado em tirar uma licenciatura nas áreas que o centro oferece.

Missão duma das instituições do Ensino à Distância

De entre várias prioridades, a instituição do Ensino à Distância duma das Universidades de Moçambique, compromete-se a:

- ✘ Apoiar aos estudantes de Ensino a Distância, fundamentalmente, das zonas rurais para que tenham acesso à educação de qualidade e acessível;
- ✘ Manter uma integridade académica de qualidade através de apoio de professores altamente qualificados, acometidos com novas metodologias de ensino e aprendizagem;
- ✘ Criar, fornecer e avaliar Cursos de Ensino a Distância (EaD) e medir competências adquiridas pelos estudantes;
- ✘ Assessorar e prestar serviços de Consultoria a outras instituições em matéria de EaD;
- ✘ Massificar o uso das TICs para o ensino;
- ✘ Ajudar os estudantes a atingirem suas próprias metas educacionais, mantendo-os na formação até à graduação e encorajar a aprendizagem contínua.

Visão duma instituição do Ensino à Distância

- ✓ A Mitigação das assimetrias em termos de formação superior entre as zonas urbanas e rurais usando as TICs e uma variedade de instruções pedagógicas para o Ensino a Distância.
- ✓ Formar e desenvolver competências em todos os cidadãos, principalmente nacionais.
- ✓ Tem como preocupação principal chegar às áreas mais remotas do território nacional onde os profissionais de educação, bem como de outras áreas de actividade, se encontram muito longe dos centros de ensino superior e para quem esta metodologia é a única alternativa.

Caracterização física duma instituição do Ensino à Distância

A Instituição do Ensino à Distância duma das Universidades de Moçambique localizado no terceiro bairro encontra-se a funcionar na rua Correria de Brito, nº613 ao lado da Arquidiocese da Beira. É um edifício amplo que logo à entrada se encontra identificada uma placa com o nome da instituição.

A instituição do Ensino à Distância duma das Universidades de Moçambique é a Sede. Ela possui 13 centros de recursos e é designada por programa ou ponto focal, o qual é gerido por um gestor de programa. Localmente, o gestor do programa é directamente coadjuvado por delegados de curso. Qualquer dos dois, gestor de programa e delegado, é também docente.

A Caracterização duma instituição do Ensino à Distância do ponto de vista dos cursos

Como já referimos anteriormente que a instituição do Ensino à Distância duma das Universidades de Moçambique procura responder às necessidades do público em geral e de modo particular garante “uma integridade académica de qualidade através do apoio de professores altamente qualificados, acometidos com novas metodologias de ensino e

aprendizagem”⁷. Neste sentido os destinatários da oferta formativa, portanto os que fazem os cursos são especialmente professores do nível básico, apesar de existirem também os que não são professores.

Os cursos oferecidos numa instituição do Ensino à Distância duma das Universidades de Moçambique são:

- ❖ Licenciatura em Administração Pública;
- ❖ Licenciatura em Educação Física e Desporto;
- ❖ Licenciatura em Educação com Especialização em Tecnologias de Informação;
- ❖ Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa;
- ❖ Licenciatura em Ensino de Biologia;
- ❖ Licenciatura em Ensino de Desenho;
- ❖ Licenciatura em Ensino de Física;
- ❖ Licenciatura em Ensino de Geografia;
- ❖ Licenciatura em Ensino de História;
- ❖ Licenciatura em Ensino de Matemática;
- ❖ Licenciatura em Ensino de Química;
- ❖ Licenciatura em Gestão Ambiental.

É de salientar que, as Licenciaturas decorrem em duas modalidades: online e paperbased. Também as licenciaturas que tem por designação “ensino de, é para professores e os que não são designados por ensino, no caso da Licenciatura em Administração Pública e Licenciatura em Gestão Ambiental estão abertas para qualquer público em geral “e sobretudo das outras áreas que estejam interessados em tirar uma licenciatura”⁸.

Dos cursos que são aqui apresentados apenas escolhemos para o nosso estudo a Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. Este curso tem a duração de 4 anos.

Ainda neste mesma página diz que,

o processo de ingresso é directo para os Candidatos que preencherem os requisitos acima e, que sejam Professores em exercício, devendo nos seus documentos anexar uma declaração dos Serviços a confirmar a sua actividade de Docência. Para os Candidatos que não exercem a profissão de Docência, o processo de ingresso é feito

⁷<http://www.ucm.ac.mz/cms/ensino-a-distancia-do-dia-28/01/2018> pelas 22h50

⁸<http://www.ucm.ac.mz/cms/ensino-a-distancia-do-dia-28/01/2018> pelas 23h25

mediante a realização de um exame de admissão a ser ministrado em todos os pontos focais, onde a instituição do Ensino à Distância efectivamente actua.⁹

Formação de Professores em ensino da Língua Portuguesa numa instituição do Ensino à Distância numa das Universidades de Moçambique

Formação de Professores de Ensino da Língua Portuguesa

Como podemos notar, existem várias obras, pesquisas no âmbito de formação de professores e em concreto formação de professores para o ensino de língua portuguesa. Vamo -nos centrar no curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa numa das Universidades de Moçambique numa instituição do Ensino à distância.

Modalidade do Curso

O Curso é ministrado na modalidade numa instituição de Ensino à Distância, seguindo o critério segundo o qual, o contacto físico entre o tutor e o estudante em sala de aula não é constante. As sessões de contacto decorrem 4 vezes por ano. Estas sessões tutoriais são distribuídas com um intervalo de três em três meses.

É de referir que as sessões decorrem nos fins de semana (sábado e Domingo), segundo a modalidade “de modo a não prejudicar a actividade laboral dos cursistas” (Conf. PC, p.5).

Na primeira sessão faz-se a apresentação dos tutores, explicam-se os conteúdos essenciais das diferentes disciplinas, dá-se a informação de como se deve estudar à distância tanto individual como em grupo e a “orientação da actividade para segunda sessão tutorial” (Conf. PC, p.5).

Passados três meses vem **a segunda sessão** em que os tutores são obrigados a darem o feedback das orientações do trabalho deixado na primeira sessão e dão-se, novamente, as orientações para a actividade que terá o seu feedback na terceira sessão tutorial.

⁹http://www.ucm.ac.mz/cms/licenciaturas/ensino_portugues, pela 23h45 do dia 28/01/2018

A **terceira sessão** está programada para a realização de exames de cadeiras gerais do primeiro a quarto ano e de especialidades de quarto ano. E também é agendada no mês seguinte a realização de exames normais de especialidades de primeiro a terceiro anos.

E por último a **quarta sessão** tutorial é a realização de exames de recorrência do primeiro ao quarto ano e de especialidades de quarto ano. Também há uma data agendada para exames de recorrências de especialidades de primeiro a terceiro anos.

Duração do Curso

O curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa tem a duração de quatro anos. Possui precisamente oito semestres. É de salientar que os estudantes frequentam do primeiro ao quarto ano.

Avaliação

A avaliação é feita na base de três trabalhos individuais para disciplinas específicas e dois para as disciplinas gerais, que equivalem a 25% da nota final. Exame escrito para as disciplinas gerais e específicas com o peso de 75%.

Para o estudante saber a sua nota final calcula-se uma média e se for abaixo de 10 valores o estudante reprova e se for acima o estudante aprova. “São admitidos à realização de exames aos estudantes que tiverem na média de frequência uma nota igual ou superior a 10 valores” (Conf. PC, p.6).

Objectivo do curso

Objectivo geral

- ✓ Apetrechar de ferramentas o professor para melhorar cientificamente o processo de ensino e aprendizagem.

Objectivos Específicos

- ✓ Orientar o processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Disponibilizar as novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Perfil de entrada

São admitidos ao Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, todos os interessados em prosseguir com seus estudos na área de ensino de língua portuguesa, devendo para o efeito apresentar os seguintes requisitos:

- ter concluído a 12ª Classe do ensino secundário geral e /ou equivalente, na área de letras;
- possuir formação média em professorado e/ou equivalente.

Processo de ingresso

O processo de ingresso é directo para os candidatos que preencherem os requisitos acima referido ou que sejam professores em exercício, devendo nos seus documentos anexar uma declaração dos serviços a confirmar a sua actividade de docência.

Para os Candidatos que não exercem a profissão de docência, o processo de ingresso é feito mediante a realização de um exame de admissão a ser ministrado em todos os pontos focais, onde a instituição de Ensino à Distância efectivamente actua.

Perfil do diplomado

De acordo com o Plano Curricular do curso, o graduado em ensino da língua portuguesa deve possuir ou desenvolver competências e habilidades para:

- ✓ Manter-se actualizado quanto ao avanço da Ciência e dos estudos relacionados com a Língua;
- ✓ Expressar-se adequadamente e com segurança, tanto oral, quanto por escrito, nas mais diferentes situações de linguagem;
- ✓ Assumir-se como profissional que exerce plenamente sua cidadania;
- ✓ Ensinar a Língua Portuguesa como uma Língua segunda no contexto de um país multilingue;
- ✓ Praticar, com qualidade, a leitura de livros e de outras linguagens da cultura humana;
- ✓ Incentivar nos alunos e na comunidade, em geral, o gosto pela leitura;

- ✓ Dominar e fazer uso dos conhecimentos adquiridos no processo de Ensino e Aprendizagem.

Perfil Profissional

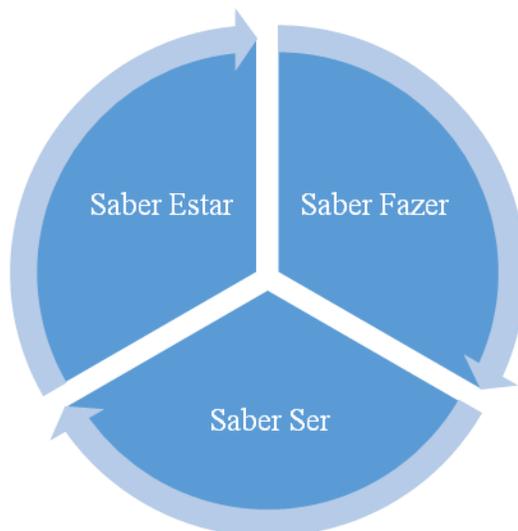
Após o término do curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa e de acordo com o que os diplomados apreenderam tanto teórica como prática em todo o processo de ensino e aprendizagem, espera-se que este saiba “conciliar o ensino da língua portuguesa com a pesquisa científica” (Conf. PC, p.9) e deverá saber fazer as seguintes tarefas:

- a) Lecionar a Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário geral (ESG), Ensino Técnico Profissional Médio (ETPM);
- b) Lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em instituições ligadas à formação e aperfeiçoamento de professores, Escolas de educação Especial; Sectores da Educação ao nível regional, Provincial e Nacional;
- c) Intervir em actividades ligadas ao Ensino da Língua Portuguesa nas instituições do Ensino Superior;
- d) Gerir e administrar Escolas Primárias, Secundárias, Institutos de Formação de Professores e Escolas de Educação Especial;
- e) Coordenar órgãos e Sectores Administrativos e pedagógicos relacionados com o Ensino da Língua Portuguesa nos sectores da Educação e em Institutos de Investigação Educacional;
- f) Participar de modo autónomo em actividades científicas;
- g) Participar em actividades escolares não lectivas do Ensino Secundário Geral (ESG) e Ensino técnico Profissional Médio (ETPM), tais como:
 - Direcção de turma;
 - Chefia de grupo de disciplina;
 - Supervisão pedagógica (incluindo Estágios Pedagógicos ao nível de Licenciatura e da Formação de Professores aos níveis Básico e Médio).

Competências do Diplomado

Em qualquer formação no final do curso espera-se que a pessoa em formação adquira habilidades e tenha uma nova visão das coisas. Neste curso de licenciatura em

ensino de Língua Portuguesa de acordo com o Plano Curricular espera-se que o graduado use diversos saberes no âmbito da sua profissão:



Na componente do saber fazer o diplomado do curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa deve:

- ❖ Desenvolve nos alunos a capacidade de aprender pelos seus próprios meios;
- ❖ Ensinar a desenvolver o domínio dos instrumentos do conhecimento;
- ❖ Ensinar e descobrir o prazer da compreensão do conhecimento e da descoberta, estimulando a curiosidade intelectual, o sentido crítico e a compreensão do real.

No elemento do saber ser o diplomado do curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa deve:

- ❖ Identificar-se pelo exemplo na sua relação com a sociedade, através da sua colaboração com todos os actores do processo educativo;
- ❖ Valorizar a escola enquanto lugar privilegiado de desenvolvimento sócio-cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;
- ❖ Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais devendo estar aberto a novas teorias, metodologias e técnicas de ensino e inovações;
- ❖ Reflectir sobre as suas acções e práticas, apoiando-se na investigação em outros recursos em voga na actualidade;
- ❖ Integrar saberes e combater a discriminação e a exclusão;

- ❖ Participar em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

E por último no domínio de saber estar, o diplomado do curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa deve:

- ❖ Ter capacidade para resolver situações problemáticas e de conflito, respeitando as opiniões e ideias dos outros;
- ❖ Valorizar as relações humanas e o papel do diálogo na condução da tarefa educativa.

Plano de estudo e Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa

Plano de Estudo

Segundo o Plano Curricular, o currículo do curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa possui 31 disciplinas, das quais 14 são gerais e 17 de especialidade, estruturadas no sistema de créditos académicos, devendo o Estudante, no final do curso obter um mínimo de 240 ECTS, em 8 semestres, equivalentes a 4 anos de formação.

De acordo com a Declaração de Bolonha, 1999, o processo de formação do Licenciado basear-se-á no sistema de transferência e acumulação de créditos académicos. Os programas temáticos das disciplinas serão organizados em Módulos, os quais serão de carácter obrigatório.

Para obtenção do título de licenciado em Ensino de Língua Portuguesa o estudante deverá acumular 240 ECTS, dos quais 232 ECTS se referem às 17 disciplinas e os restantes 8 ECTS concedidos pela conclusão e aprovação do trabalho de fim do curso (Monografia Científica).

Num total de 6000 horas de actividades académicas estão previstas ao longo de 4 anos, que é o período normal de duração do curso, na modalidade à distância.

Estrutura Curricular

O curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa é estruturado em três núcleos de conhecimentos:

Disciplinas Nucleares:

- ✚ O núcleo Básico: constituído por disciplinas da área linguística
- ✚ O núcleo Básico específico: constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa e de Literaturas.

Disciplinas Complementares:

É formada por disciplinas de componente de formação psico-pedagógica e de formação geral:

- ✚ Técnica de Expressão;
- ✚ Inglês;
- ✚ Metodologia de Investigação Científica 1 e 2;
- ✚ Estatística;
- ✚ Psicologia Geral;
- ✚ Didáctica Geral;
- ✚ Práticas Pedagógicas 1 e 2;
- ✚ Introdução à Filosofia;
- ✚ Psicologia de Desenvolvimento;
- ✚ Saúde Reprodutiva e HIV/SIDA;
- ✚ Mundividência Cristã;
- ✚ Ética Social;
- ✚ e Ética Profissional.

Disciplinas de Especialização:

É composta por disciplinas que integram a prática pedagógica no quotidiano da escola:

- ✚ Didáctica do Português;
- ✚ Práticas Pedagógicas.

Em suma:

No plano de estudo geral apresentam-se todas as disciplinas a serem leccionadas no curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. De salientar que no presente plano do curso não existem disciplinas optativas. Por isso, o estudante deve cumprir todos os

requisitos e obrigações para a aprovação com sucesso das disciplinas. O plano possui no total de quinze (14) disciplinas de tronco comum e dezassete (17) disciplinas de especialidade na área de Português, de acordo com o quadro a baixo:

Plano geral

Anos	Código	Designação das disciplinas	Carga Horária			Créditos	Número de unidades
			Horas de contacto	Horas de estudo individual	Nº total das horas		
1ºano	A0002	Inglês	6	69	75	3	24
	A0003	MIC I	6	69	75	3	24
	A0005	Estatística	12	88	100	4	24
	A0006	Psicologia Geral	6	69	75	3	24
	A0008	Didáctica Geral	6	69	75	3	24
	A0009	Prática Pedagógicas I	6	69	75	3	24
	P0180	Língua Portuguesa I	24	226	250	10	24
	P0181	Linguística Geral	24	226	250	10	24
	P0182	Introdução aos Estudos Literários	24	201	225	9	
	Subtotal		114	1086	1200	60	216
	A0010	Introdução à	6	69	75	3	24

2ºano		Filosofia					
	A0011	MICII	6	69	75	3	24
	A0013	Psicologia de Desenvolvimento Humano	6	69	75	3	24
	A0014	Práticas pedagógicas II	6	69	75	3	24
	A0205	Habilidades de Vida HIV e SIDA	6	69	75	3	24
	P0183	Língua Portuguesa II	50	200	250	10	24
	P0184	Linguística Bantu	40	135	175	7	24
	P0185	Linguística Descritiva de Português I	45	180	225	9	24
	P0186	Didáctica de Português I	50	200	250	10	24
	P0207	Literatura Luso-Brasileira	55	180	225	9	24
	Subtotal		260	1240	1500	60	216
3ºano	A0206	Mundividência Cristã	6	69	75	3	24
	A0203	Ética Social	6	69	75	3	24
	P0189	Linguística Descritiva de Português II	50	250	300	12	24
	P0190	Sociolinguística	50	250	300	12	24

3ºano							
	P0191	Didáctica de Português II	75	300	375	15	24
	P0208	Lit. Afric. Em Língua Portuguesa I	75	300	375	15	24
	Subtotal I		262	1238	1500	60	216
4º ano	A0019	Ética Profissional	6	69	75	3	24
	P0194	Linguística Descritiva de Português III	7	143	150	6	24
	P0199	Psicolinguística	7	143	150	6	24
	P0200	Didáctica de Literatura	7	193	200	8	24
	P0209	Lit. Afric. Em Língua Portuguesa II	7	143	150	6	24
	P0198	Didáctica de Português III	7	193	200	8	24
		Trabalho do Final do Curso	50	700	750	30	
	Subtotal		91	1584	1675	67	792
	Total		727	5148	5875	247	792

Fonte: Retirado do Plano Curricular do curso de ensino de Língua Portuguesa do CED da UCM

Plano de estudo e estrutura curricular do curso de formação de professores do ensino básico

Competências a desenvolver na formação de professores

A formação de profissionais reflexivos implica práticas docentes apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, transformando-os em acção, de forma a promover um ensino de qualidade.

Actuar com profissionalismo exige do professor o domínio dos conhecimentos específicos, em torno dos quais deverá agir e também da compreensão das questões envolvidas no seu trabalho. Requer autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas, o que implica saber analisar a sua própria actuação no contexto, saber interagir com a comunidade profissional e com a sociedade.

As competências para o exercício da docência pertencem, de acordo com Tavares (1997), a três domínios:

- Domínio pessoal e social: directamente relacionado com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.
- Domínio de conhecimentos científicos: implica o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade.
- Domínio das habilidades profissionais: refere-se ao saber fazer, saber operacionalizar os conhecimentos, tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas.

O presente Curso de Formação de Professores do Ensino Primário deverá desenvolver nove competências, organizadas em três domínios:

a) Domínio pessoal e social

1. Promove o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos da criança;
2. Comunica adequadamente, em vários contextos;

3. Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente.

b) Domínio dos conhecimentos científicos

4. Demonstra domínio dos conhecimentos científicos do ensino primário;
5. Demonstra domínio dos conhecimentos das Ciências da Educação, relacionados com o ensino primário.

c) Domínio das habilidades profissionais

6. Planifica e medeia o processo de ensino-aprendizagem de modo criativo, reflexivo e autónomo;
7. Avalia necessidades, interesses e progressos dos alunos, adaptando o processo de ensino-aprendizagem à sua individualidade e ao contexto;
8. Desenvolve e utiliza estratégias e recursos didáticos estimulantes para situações concretas de aprendizagem;
9. Promove o auto-desenvolvimento profissional e envolve-se num trabalho cooperativo, colaborativo e articulado.

O curso estrutura-se em torno das competências, constituídas como um referencial. Assim, as competências são operacionalizadas de forma transversal em todas as áreas curriculares e de forma específica nos módulos, traduzidas em resultados de aprendizagem.

Módulos e unidades curriculares

Área Curricular	Módulo/ Unidades Curriculares	Competência (s)
CCS	Língua Portuguesa I e II	(1, 2, 3, 4 e 9)
MCN	Matemática I e II	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Línguas Moçambicanas	(1, 2, 3, 4 e 9)
MCN	Ciências Naturais	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Ciências Sociais	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Língua Inglesa I, II, III e IV	(1, 2, 3, 4 e 9)

CCS	Educação Musical	(1, 2, 3, 4 e 9)
APT	Educação Física I, II e III	(1, 2, 3, 4 e 9)
APT	Tecnologias Educativas	(1, 2, 3, 4 e 9)
CE	Didáctica da Língua Portuguesa I e II	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica da Matemática	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica das Ciências Naturais	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica das Ciências Sociais	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica de Inglês	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica da Educação Física	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica da Educação Musical	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica de Educação Visual e Ofícios	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Psicopedagogia	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Estratégias	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Metodologia de Ensino Bilingue	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Organização e Gestão Escolar	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Estratégias de comunicação numa sala de aula inclusiva	
CE	Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Práticas Pedagógicas (Estágio)	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Seminários	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Estrutura Curricular e Organização do Curso

O Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário compreende quatro áreas curriculares articuladas entre si, que são: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Actividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Ciências da Educação (CE). As três primeiras áreas têm como base a estrutura e organização do currículo do Ensino Primário e a quarta área curricular compreende os fundamentos metodológicos inerentes ao processo de ensino - aprendizagem.

O Curso compreende dois anos presenciais e o terceiro em exercício. A componente presencial está organizada por blocos de aprendizagem, com uma duração que varia de oito a treze semanas.

Descrição dos Módulos

No presente capítulo, descrevem-se os módulos do Curso, correspondentes à formação presencial e em exercício, que compreendem:

- a. **Módulos gerais** - orientados para o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do Ensino Primário e o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação.
- b. **Módulos de especialidade** - orientados para o desenvolvimento de competências profissionais. Estas serão construídas considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para o professor primário, com enfoque na prática pedagógica em contexto escolar.