UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTÍNUA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CASO DE UMA UNIVERSIDADE DE NAMPULA

Por:

Ramos Hilário Ramos

Nampula, Setembro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTÍNUA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CASO DE UMA UNIVERSIDADE DE NAMPULA

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Moçambique para a obtenção do grau de Mestre em Gestão e Administração Educacional

Por Ramos Hilário Ramos

Sob orientação da Professora Doutora Hermenegilda Pedro Correia

Nampula, Setembro de 2023

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por me considerar digno de receber o dom da vida, e através dele desenvolver virtudes e habilidades a cada dia do meu percurso na terra, agradeço também por me ter guiado e permitido que fizesse esta formação.

De seguida endereço agradecimentos a minha família, pelo amor, atenção, cuidados e pela força que me tem dado sempre, e em especial a Sergito Hilário Ramos, Osvaldo Hilário Ramos e Maria Marques Aduba (mãe).

Agradeço ao professor Felipe André Angst, pela orientação e auxilio na correcção final, e também a minha Orientadora, pelo apoio, auxilio, orientação e pela prontidão em colaborar comigo.

Agradeço ainda a todos os docentes da UCM - Faculdade de Educação e Comunicação que contribuíram para a minha formação e para a realização deste estudo.

Por último mas não menos importante, agradeço ao meu amigo João Viriato Mazalo, pela inspiração, motivação, encorajamento e força, a Olvânio de Fátima Carlos Mutiniua, pelo auxilio, ao Professor André Fontenelle, pelo seu canal de vídeos académicos sobre pesquisa no youtube, e a todos os participantes do estudo que de forma directa ou indirecta possibilitaram a realização deste em qualquer uma das fazes.

Dedicatória

Dedico essa dissertação ao meu Pai, Hilário Ramos, e ao meu irmão Amândio Hilário Ramos, “em memória”, duas das pessoas que muito fizeram para que eu estudasse, o passo que estou a dar hoje foi graças ao que eles começaram ontem. “Que descansem em paz”, o meu muito obrigado!

Epígrafe

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"

Paulo Freire

Lista de Siglas e abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DC – Diferenciação Curricular

DP – Diferenciação Pedagógica

EC – Estudo de caso

FC – Formações Contínuas

FD – Formação Docente

FECUCM – Faculdade de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Moçambique

FP – Formação Pedagógica

FPC – Formações Pedagógicas Contínuas

GAE - Gestão e Administração Educacional

GAE – Gestão e Administração Educacional

IES – Instituições de Ensino Superior

MEM – Movimento da escola Moderna

MIC – Metodologias de Investigação Científica

PEA – Processo de ensino-aprendizagem

S/d - Sem edição

Tics – Tecnologias de informação e comunicação

UJC – Universidade Júlio César

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* / Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

Lista de Figuras

Figura 1: Professor tratando todos de igual modo (sem considerar suas particularidades) 16
Figura 2: Ensino igualitário vs ensino diferenciado. 18
Figura 3: Etapas da emissão do *feedback*. 31
Figura 4: Elementos da planificação. 35

Lista de Tabelas

Quadro 1: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação diagnóstica. 24
Quadro 2: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação formativa. 27
Quadro 3: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação sumativa. 29
Quadro 4: Postura do professor face ao ensino e à avaliação ideal..... 30
Quadro 5: Perfil do Formador..... 47
Quadro 6: Perfil dos professores 48
Quadro 7: Perfil dos estudantes 48
Quadro 8: Observação das aulas 50
Quadro 9: Realização de entrevistas 51
Quadro 8: Categorias, subcategorias e fontes usadas para análise de dados 57
Apêndice 2. Guião de Entrevista para o Formador 102
Apêndice 3. Guião de Entrevista para os Professores..... 103
Apêndice 4. Guião de Entrevista para os Estudantes..... 104
Apêndice 5. Grelha de Observação de Aulas..... 107
Apêndice 6. Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao Formador..... 111
Apêndice 7.Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores 112
Apêndice 8. Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos estudantes 120

Resumo

Esta pesquisa tem como tema influência da formação pedagógica contínua dos professores no processo de ensino-aprendizagem: caso de uma universidade de Nampula. Para tal o estudo foi realizado em uma universidade pública com o pseudónimo de Universidade Júlio César (UJC), e teve como objectivo geral, analisar a Influência da formação pedagógica contínua de professores do ensino superior no processo de ensino-aprendizagem, e de forma mais detalhada pretendemos (a) descrever o perfil e competências esperadas para os docentes universitários, (b) analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em aula, e (c) compreender o contributo da formação pedagógica contínua dos professores no processo de ensino-aprendizagem, na óptica dos mesmos. Desta forma para que pudéssemos orientar o estudo em termos da metodologia, e responder a questão de investigação optamos por realizar um estudo de caso associado a uma abordagem qualitativa (para compreender como os significados são construídos) adoptando o paradigma interpretativo, pois este possibilita ao pesquisador perceber o fenómeno tal como é vivenciado e percepcionado pelos participantes, combinado ainda com técnicas de colecta de dados, entrevistas semiestruturadas e observação bem como as técnicas de análise de dados, categorização, codificação e triangulação. E isso só foi possível com uma selecção de participantes activos, ou seja, que tem vivido como realidade o fenómeno que buscamos compreender, para tal foram seleccionados quatro professores, seis estudantes e um formador pedagógico. O estudo possibilitou concluir que em termos de perfil ou competências que os professores devem possuir nesta instituição, são conhecimentos teóricos e práticos sobre pedagogia, para que consigam conduzir o ensino-aprendizagem, e relativamente as avaliações, há um fraco conhecimento das modalidades de avaliação e os professores não aplicam a avaliação formativa por falta de conhecimento dela e de sua relevância, o *feedback* é muito mais perceptível em aulas práticas. Quanto ao planeamento da aula ele ocorre porém alguns aspectos deste não são considerados e finalmente quanto aos métodos e técnicas, existe uma maior adopção da exposição em detrimento de outras técnicas impossibilitando um ensino diferenciado em todo processo.

Palavras-chave: Formação continuada; Formação pedagógica; Processo de ensino-aprendizagem.

Abstract

This research has as its theme the influence of teachers' continuous pedagogical training in the teaching-learning process: case of a university in Nampula. For this purpose, the study was carried out at a public university under the pseudonym of Universidade Júlio César (UJC), and its general objective was to analyze the influence of continuous pedagogical training of higher education teachers in the teaching-learning process, and more detailed we intend to (a) describe the profile and competences expected of university professors, (b) analyze how professors use pedagogical knowledge in the classroom, and (c) understand the contribution of continuous pedagogical training of professors in the teaching-learning process, in their perspective. In this way, so that we could guide the study in terms of methodology, and answer the research question, we chose to carry out a case study associated with a qualitative approach (to understand how meanings are constructed) adopting the interpretative paradigm, as this allows the researcher to understand the phenomenon as it is experienced and perceived by the participants, combined with data collection techniques, semi-structured interviews and observation as well as data analysis techniques, categorization, coding and triangulation. And this was only possible with a selection of active participants, that is, those who have experienced the phenomenon we seek to understand as reality. For this purpose, four teachers, six students and a pedagogical trainer were selected. The study made it possible to conclude that in terms of profile or skills that teachers must have in this institution, theoretical and practical knowledge about pedagogy, so that they can conduct teaching-learning, and regarding assessments, there is a poor knowledge of assessment modalities and teachers do not apply formative assessment due to lack of knowledge about it and its relevance, feedback is much more noticeable in practical classes. As for the planning of the lesson, it occurs but some aspects of this are not considered and finally, regarding the methods and techniques, there is a greater adoption of exposition to the detriment of other techniques, making it impossible to have a differentiated teaching throughout the process..

Keywords: *Continuing training; Pedagogical training; Teaching-learning process.*

Índice

Agradecimentos iii
Dedicatória iv
Epígrafe v
Lista de Siglas e abreviaturas vi
Lista de Figuras vii
Lista de Tabelas viii
Resumo ix
Abstract x
INTRODUÇÃO 1
Problematização 2
Justificativa 3
Objectivos da pesquisa 4
Questões norteadoras 5
Estrutura da dissertação 5
PARTE I - QUADRO TEÓRICO 7
CAPÍTULO I - PERFIL E COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS 8
1.1 Elementos do saber docente 8
1.2 Formação docente 10
CAPÍTULO 2 - DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA 16
2.1 Diferenciação pedagógica (DP) 16
2.2 Diferenciação curricular 20
CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DO PEA 22
3.1 A avaliação 22
3.2 Avaliação diagnóstica 23
3.3 Avaliação formativa 25
3.4 Avaliação sumativa 28
3.5 O *feedback* no PEA 31
CAPÍTULO 4 - O PLANEAMENTO NO PEA 35

3.1 O planeamento de ensino 35
3.2 Os objectivos de ensino 37
3.3 Os conteúdos 37
CAPÍTULO 5 - OS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO NO PEA 39
5.1 Métodos e técnicas de ensino 39
5.2 Ensino aprendizagem 42
PARTE II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO 44
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO 45
6.1 Paradigmas da investigação 45
6.2 Tipo de pesquisa 45
6.3 Participantes do estudo 47
6.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados 49
6.4.1 Observação das aulas 49
6.4.2 Entrevista semiestruturada 50
6.5 Técnicas e instrumentos de análise de dados 52
6.5.1 Codificação de dados 52
6.5.2 Busca de credibilidade 52
6.6 Indicação das limitações do estudo 53
6.7 Caracterização do local 54
6.8 Considerações éticas 54
PARTE III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 56
CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 57
7.1 Perfil e competências dos professores universitários 57
a) Competências prioritárias na formação dos professores 58
b) Objectivo da formação pedagógica contínua 61
c) Conhecimento científico e conhecimento pedagógico 63
d) Organização das formações 64
e) Principais dificuldades dos formandos 64
f) Perfil e competências dos formadores 65

7.2 Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos 66
a) Frequência no *feedback* aos alunos 66
b) Modelos de avaliação 69
c) Planeamento das aulas 74
d) Metodologias de ensino 76
7.3 O contributo da formação pedagógica continua 79
a) Competências pedagógicas 79
b) Impacto das formações pedagógicas 81
c) Aproveitamento pedagógico 83
CONCLUSÃO 86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 91
APÊNDICES 100

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa científica com o tema influência da formação pedagógica contínua dos professores no processo de ensino aprendizagem (PEA), foi realizado no âmbito do programa de pós-graduação em Gestão e Administração Educacional (GAE) da Faculdade de Educação e Comunicação na Universidade Católica de Moçambique (FECUCM). O estudo visou de forma mais detalhada perceber como as formações pedagógicas contínuas (FPC) desenvolvidas por uma universidade na cidade de Nampula denominada de Universidade Júlio César (Pseudónimo), impactam no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no modo de ensinar dos professores e no modo como os alunos percebem, interagem ou melhor produzem conhecimentos científicos, quando o seu professor é especificamente formado para docência e aplica tais ensinamentos.

A formação pedagógica se caracteriza por ser um processo que visa dotar os profissionais do ensino (professores) de habilidades específicas para exercer a profissão docente para além do conhecimento técnico-científico que eles ostentam, estes devem se apropriar e de forma adequada de métodos e técnicas comprovadas cientificamente para uso em sala de aulas ou em qualquer situação que se vivencie no processo de ensino-aprendizagem. Conforme sustentam Sant'Anna e Menegola (2011), ao dizer que:

> O ensino não pode ser uma acção casual, empírica ou dispersiva. Tem de ser uma acção lógica e estruturada a partir de princípios que se estabelecem quando nos perguntamos: como ensinar? Qual o melhor método de ensino? Quais as melhores e mais eficazes técnicas? Os melhores métodos ou técnicas são aqueles que com mais eficiência promovem a melhor aprendizagem. (p. 33)

Porém estas formações representam um processo de capacitação pedagógica de professores dentro de um instituição de ensino superior (IES), sendo contínuas, pois em todos os anos esta tem lugar pelo menos uma vez, com intuito de melhorar todo o PEA, onde se busca melhorar como os professores ensinam e consequentemente a maneira como os estudantes aprendem, sendo assim uma ferramenta importante nesse processo de interacção entre professor, aluno e os conteúdos. Ainda na mesma ordem de ideia Garcia (1999), enfatiza que:

> Os professores têm de ter o conhecimento sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, a sua implicação na escola. Este tipo de contacto não se adquire

> senão em contacto com os alunos e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover. Contudo, é necessário desenvolver nos professores em formação uma disposição favorável para ter em conta estes aspectos (p.91).

Quanto ao desenho metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa, pertencente ao paradigma interpretativo, que irá se materializar por meio de um estudo de caso, empregando-se técnicas de recolha e análise de dados como entrevista, observação, codificação, categorização e busca de credibilidade, tendo em atenção as considerações éticas e o cronograma traçado, para que se possa obter dados pertinentes e fidedignos.

Nesta perspectiva esta dissertação de mestrado possibilitará uma maior reflexão por parte dos docentes e gestores de instituições de ensino superior sobre o impacto de uma formação pedagógica contínua na actividade docente e que possa também encorajar a implementação dessa ferramenta em outras Universidades de modo a padronizar o perfil, competências e resultados esperados dos docentes universitários em Nampula ou quem sabe em Moçambique.

Problematização

Percebe-se que é imperioso que os professores no exercício de suas funções sejam dotados de competências pedagógicas para auxiliar as técnico-científicas que estes possuem, assim sendo interessa-nos pesquisar como essas habilidades pedagógicas adquiridas pelos professores em formações contínuas na sua instituição de ensino impactam de facto no PEA de forma real.

Portanto, a não exigência de formações pedagógicas de professores do ensino superior ou falta do desenvolvimento destas pelas IES em Moçambique inquietam o sector da educação superior em particular, e em geral toda comunidade académica e não só, percebe-se que esta formação constitui um interveniente de extrema importância para melhoria do modo de ensinar do professor ou seja melhoria do seu desempenho profissional o que culmina com vantagens para o processo de ensino-aprendizagem (Correia, 2017). Por sua vez Tiballi e Chaves (2002), salientam que:

> Novas necessidades são colocadas para os professores, em virtude tanto da complexidade da actividade profissional quanto do facto de que a realidade escolar continua sofrendo transformações que remetem a novas questões, o ideal portanto, é que os professores contem com estruturas e oportunidades que os apoiem e assessorem contínua e permanentemente em suas actividades educativas, configurando um processo de formação que adquira múltiplas facetas e que não seja interrompido ao longo de toda sua vida profissional (p.154).

Nota-se que a formação pedagógica constitui um pilar para a actividade docente, porém partindo desse pressuposto a nossa pesquisa, se inicia pela necessidade de compreender por meio de uma pesquisa empírica como de facto esta formação impacta, afecta ou que mudanças trás para o PEA, como esta vai afectar os professores, os alunos, os conteúdos, bem como a forma de planear a aula e os métodos usados em sala de aulas. Por esta razão foi seleccionada um IES na cidade de Nampula, com intuito de entender o impacto da formação pedagógica uma vez que a instituição em alusão, realiza duas formações por ano, sendo estas no início de cada semestre lectivo, e para tal formulamos a seguinte pergunta***:*** **de que modo a formação pedagógica continua dos professores Influência o processo de ensino aprendizagem?**

Justificativa

No decorrer do mestrado em ciências da educação pode-se ver o quão relevante são as competências que visam capacitar o professor para o exercício da docência principalmente em cadeiras como pedagogia, psicologia, estudos curriculares e metodologia. Na pedagogia em particular viu-se aspectos mais específicos para a docência, isso fez o autor reflectir sobre a experiência na docência que teve em um instituto técnico profissional em 2017, onde foi simplesmente seleccionado por possuir uma formação científica condizente, porém se tivesse tido uma capacitação com vista a adquirir competências sobre a docência na própria instituição, muitas das dificuldades que enfrentou em sala de aulas poderiam ter sido minimizadas, portanto é de admitir e reconhecer a relevância das FPC, conforme o embasamento de Shulman (1987):

> Uma formação de professores utiliza diversos saberes profissionais, nomeadamente: saberes disciplinares numerosos (e dominantes em anteriores sistemas de formação), saberes constituídos pelas ciências de referência; saberes da cultura do professor, conhecimento do sistema educativo; saberes didácticos resultantes de trabalhos recentes dos especialistas nas didácticas de diferentes disciplinas que são, cada vez mais legitimados pela universidade e saberes pedagógicos sobre a gestão interactiva na aula, saberes resultantes de investigações sobre os diversos parâmetros do processo de ensino-aprendizagem (p.30).

Reforçam Sant'Anna e Menegola (2011), sobre a relevância de uma formação específica aos professores, dizendo:

> Ensinar o docente a se organizar, a empregar métodos e técnicas adequadas aos objectivos dos educandos é facto decisivo no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ser capaz de seleccionar adequadamente o método didáctico e organizar todos os procedimentos e técnicas, visando propiciar aos alunos a melhor aprendizagem. No ensino, sempre se estabelecem certas prioridades. Para atingi-las, traçam-se estratégias que dirigem toda a acção (p.32).

Desta forma nos interessa analisar o impacto de todas estas competências adquiridas em formações pedagógicas para o PEA. Pois, é uma formação específica para o docente desempenhar suas actividades de forma assertiva, e obter como consequência a produção do conhecimento por parte de seus educandos se mostra pertinente, porque este estudo permite conhecer até que ponto a formação efectuada pela IES influência o PEA. E como consequência auxiliará os leitores deste estudo na qualidade de gestores educacionais, a adoptar uma formação destas ou ajustar tendo em conta suas reflexões oriundas desta pesquisa, podendo também auxiliar outros leitores que tiverem acesso a este trabalho, como os pais e alunos na escolha da instituição a frequentar o ensino superior, pois se poderá saber da preocupação da instituição com o seu sucesso académico. Portanto, outra utilidade que prova a relevância deste estudo é o seu uso como referência bibliográfica de suporte e consulta para futuros estudos.

Objectivos da pesquisa

Como forma de orientar e direccionar o estudo se estabeleceu um objectivo genérico e três específicos como vemos a seguir:

Objectivo Geral

- Analisar a Influência da formação pedagógica contínua dos professores do ensino superior no PEA.

Objectivos Específicos

- Descrever o perfil e competências esperadas para os docentes universitários.
- Analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em aula.
- Compreender a influência da FPC dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Questões norteadoras

Estas questões vão tornar muito mais concretas e realizáveis todas as etapas da pesquisa, por nortear e trazer resultados a medida que nos propusermos a responde-las em cada capítulo.

- Que perfil de professor se deve desenvolver nas FPC?
- Como os professores lidam com os diferentes perfis de alunos em uma turma?
- Como e quando avaliam os alunos?
- Que tipos de retroacção dão aos alunos e a si mesmos como resposta das actividades em sala de aula?
- Como os professores planeiam as aulas?
- Que técnicas ou métodos usam para leccionar?

Estrutura da dissertação

Esta Dissertação se apresenta em termos estruturais da seguida forma:

- Primeiro Capítulo: "Perfil e competências dos docentes universitários", apresenta-se aqui de acordo com alguns pensadores, um conjunto de habilidades e competências, bem como a forma de adquiri-las de modo a construir um perfil ideal de professores universitários.
- Segundo Capítulo: "Diferenciação pedagógica", busca-se reflectir sobre como o professor deve-se posicionar face aos diferentes perfis, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, de modo a ajustar o ensino ao ritmo e particularidades de cada um e a maneira como diferenciar o currículo oficial e nacional.
- Terceiro Capítulo: "Avaliação no PEA", apresenta-se as três modalidades de avaliação, sendo elas a avaliação diagnóstica ou preliminar, formativa ou processual e contínua, e sumativa ou classificatória, finalizando o capítulo com o *feedback* que representa a retroalimentação de todo o processo de ensino-aprendizagem.
- Quarto Capítulo: "O planeamento no PEA", referente ao planeamento abordamos sobre os vários modelos de plano (plano de escola, plano de unidade e plano de aula), focando

de forma específica ao plano de aulas e seus elementos, como objectivos da aula, conteúdos e da relação entre eles.

- Quinto Capítulo: “Métodos e técnicas de ensino”, neste capítulo aborda-se sobre o roteiro de como conduzir de forma adequada o ensino, por meio dos métodos, e concretamente usando as técnicas de ensino, dentre elas técnicas expositivas, de interrogação e de pesquisa, abordamos também sobre o ensino, a aprendizagem e sua relação.
- Sexto Capítulo: “Metodologias de investigação”, aqui apresentamos o desenho metodológico do nosso estudo, a opção pelo paradigma interpretativo, a selecção do estudo qualitativo, e a escolha do estudo de caso como o mais adequado para os objectivos traçados nessa pesquisa, adicionalmente abordamos sobre as técnicas de colecta e de análise de dados, sobre a selecção dos participantes, sobre a instituição onde se a realizou o estudo, limitações da pesquisa e questões éticas tomadas em consideração.
- Sétimo Capítulo: “Apresentação, análise e discussão de resultados”, análise esta feita tendo em consideração três categorias importantes, perfil e competências dos professores universitários, o modo de uso dos conhecimentos pedagógicos e o contributo da formação pedagógica contínua, com o objectivo de apresentar uma resposta ao nosso problema de pesquisa por meio de dados colectados com as entrevistas, as observações e uma pequena análise aos documentos da instituição.

PARTE I - QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO I - PERFIL E COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Neste Capítulo iremos discutir em torno dos elementos do saber docente, ou seja aquelas competências, habilidades e aspectos específicos que caracterizam um profissional do magistério, seguido de o que é, e como se da uma formação continuada (FC), e depois veremos o perfil desejado pelas IES para seus docentes ou seja a sua capacidade de pesquisa científica e criatividade e a supervisão pedagógica. Estas discussões vão possibilitar apresentar uma resposta a pergunta, que perfil de professor a UJC procura desenvolver nas FPC?

1.1 Elementos do saber docente

Os saberes da actividade docente, constitui um assunto discutido por diversos autores em suas obras, tais como Gaspar e Roldão (2007), Roldão (2007) e Nóvoa (2009), estes abordam sobre os saberes necessários para exercer a docência. Por esta razão percebemos o quão importante é considerar que a docência não deve ser conduzida só com a formação técnico-científica da área a leccionar, pois esta classe profissional também necessita de um saber específico no exercício de suas actividades, assim como defende Gaspar e Roldão (2007), "o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino "(p.37). Nesta vertente Roldão (2007), complementa a ideia dizendo que:

> O saber que caracteriza a função profissional de ensinar é, necessariamente aquilo que aqui designaremos por saber educativo. Este saber particular – que permite ao profissional exercer a função que dele se espera – não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija. Tão pouco se pode limitar ao praticismo pragmático directamente resultante do domínio de técnicas e rotinas de ensinar (p. 47).

Para Nóvoa (2009), ser professor é dominar o que se ensina e conhecer bem a quem se ensina, de modo a conduzir os alunos a aprendizagem, e isso só acontece quando este entende e percebe a razão e o sentido do ensino, quando convive e interage com colegas mais experientes, para que possa a cada dia aperfeiçoar suas habilidades como professor.

O professor deve também por meio da componente pedagógica cativar o interesse dos alunos para uma boa aprendizagem, a medida que se assumem os projectos educativos como participativos, produzidos em grupos e de forma colaborativa, terminando com a missão de uma educação inclusiva e abrangente para os diversos alunos oriundos de culturas diferentes (Nóvoa, 2009).

Para além destas, existem algumas competências específicas que se esperam que façam parte do perfil docente, tais como: competências pessoais, interpessoais, científicas, pedagógicas e de uso das TICs.

Segundo Santos (2020), as competências pessoais adquirem-se ao longo da vida e resumem-se em ser criativo, saber se relacionar com as outras pessoas, conseguir trabalhar em equipa, saber negociar ou argumentar e ter bom humor a quão desses relacionamentos com os outros, já as competências interpessoais definem-se como aquelas que possibilitam a gestão de conflitos e crises, por meio da capacidade de lidar com as outras pessoas de forma adequada.

Quanto as competências científicas resumem-se, naquelas que facilitam o professor no uso e a fazer ciência, estas possibilitam o pesquisador a trabalhar com um tema desde a sua escolha, a metodologia adequada, os resultados esperados até tecer considerações (Santos, 2020). Estas competências são reforçadas com base em Freire (1996) ao dizer “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”(p.32). ou quando o mesmo autor enfatiza “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”(p.32).

Para Perrenoud (1999) e Santos (2020), as competências científicas possibilitam a aquisição de saberes profissionais, já Tardif et al. (2000), as classifica como quatro:

- **Saberes de formação profissional*:*** conhecimentos transmitidos aos professores durante a formação inicial ou continuada, ou seja todas competências desenvolvidas numa formação (pedagógica ou metodológica).

- **Saberes disciplinares*:*** adquiridos por meio de instituições de ensino, sob gestão da comunidade científica ou seja pertencentes as diversas áreas do saber (ciências humanas, exactas, biológicas, ou linguagem).
- **Saberes curriculares:** referente a aplicação certeira dos programas educacionais e sobre a gestão do conhecimento produzido pela comunidade académica a fim de servir aos estudantes.
- **Saberes experienciais:** oriundos do convívio e relacionamento com colegas, alunos entre outros, são adquiridos pelo professor por meio das experiencias no exercício da docência.

Já as competências Pedagógicas fazem referência as habilidades que o professor deve ter de organização, direcção e controle do PEA (Perrenoud, 2000), sustentado por Mesquita (2013), ao dizer que estas competências facilitam o professor a fazer uso adequado do conhecimento para leccionar mesmo com sua multiplicidade e heterogeneidade. Finalmente as competências de uso das TICs, consiste na capacidade de utilizar ferramentas no âmbito das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem dando muito mais praticidade ao percurso académico (Santos, 2020).

1.2 Formação docente

A formação docente (FD) representa um processo organizado e sistemático com vista a melhoria do desempenho profissional destes o que reflecte directamente no desempenho dos estudantes, neste processo os professores adquirem novos conhecimentos, novas habilidades e melhoram suas competências de forma individual ou colectiva (Correia, 2017; Pacheco & Flores, 1999). Já para Libânio (2008), “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”(p.27).

Acerca da FD Formosinho (2009), salienta que esta não só acontece de maneira formal e planeada, mas também de maneira informal por meio da socialização quotidiana, resultante da observação de como são outros profissionais, e com estas formações pretende-se mobilizar competências e conhecimentos necessários para a actividade docente. Com vista a melhoria do

ensino, e da aprendizagem dos alunos por meio de intervenções curriculares, e da escola como um todo, as formações destinadas aos professores visam dota-los de conhecimentos teóricos e práticos (no âmbito didáctico e da organização do ensino), bem como competências de pesquisa (Garcia, 1999).

Ainda segundo Garcia (1999), a semelhança de outras profissões, na docência não se foge a regra sendo também necessário garantir que os profissionais do ensino possuam competências profissionais (domínio adequado da ciência, técnica e arte) para que exerçam a profissão de forma adequada, e isso só acontece através da vontade e participação consciente do formando e do formador para alcançar os objectivos da formação. Sobre a formação docente, Flores (2003), salienta que:

> A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização. Por outras palavras, falar de formação de professores, implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser professor num determinado contexto (p**.** 127).

Para UNESCO (1998, cit. em Faria, 2010), algumas das missões que se devem ter em conta na educação superior ou seja na formação de professores, conforme a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, são:

> "Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis (...) incluindo capacitações profissionais (...) mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade";
>
> "Prover oportunidades para a aprendizagem permanente";
>
> "Implementar a pesquisa em todas as disciplinas, a interdisciplinaridade";
>
> "Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação à distância até as instituições e sistemas de educação superiores totalmente virtuais" "Contribuir na protecção e consolidação dos valores da sociedade (...) cidadania democrática, (...) perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas";
>
> "Novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos".

Segundo Pacheco e Flores (1999), a FD se materializa de três formas, a formação inicial (ou pré-serviço), a iniciação ao ensino e a formação contínua.

Sendo a **formação inicial** uma preparação formal feita em uma instituição específica onde o professor quando aluno obteve competências, habilidades e conhecimentos de que hoje necessita para desempenhar de forma eficaz a suas funções de docência (Pacheco & Flores, 1999). Para Formosinho (2003), a formação inicial tende a proporcionar aos candidatos ao professorado uma capacitação pessoal e social, sobre as competências em termos de métodos, técnicas, atitudes, valores pedagógicos e científicos condicentes a profissão docente.

A **Iniciação ao ensino** nada mais é, segundo Pacheco e Flores (1999), do que o momento em que o professor novato adquire competências e as desenvolve de forma prática, geralmente nos primeiros anos de trabalho profissional. Esta etapa pode também ser entendida como o momento em que se troca a posição de aluno e se adopta a de professor, ou seja um momento reservado para apoiar e auxiliar os professores novatos de forma sistemática e organizada com objectivo de integra-los na profissão, por meio de transmissão de conhecimentos e experiencias típicas da actividade docente para que este consiga a autonomia profissional e facilmente se adapte (Garcia, 1999; Correia, 2017).

Já quanto a **Formação continuada (FC)** entende-se como a "que inclui todas as acções ou estratégias de desenvolvimento (planificadas ou não, individualmente ou em grupo) no sentido de crescimento profissional dos professores" (p. 52). Considera-se continuada também quando por um curto período de tempo os professores recebem uma formação intensiva geralmente programada em grupo mas sempre tendo um responsável por estimular e facilitar a aprendizagem de forma activa (Day, 2001). A este Respeito Formosinho, Machado e Mesquita (2014), conceituam a FC como um programa permanente com a finalidade de aperfeiçoar as habilidades pessoas e as sociais dos professores, e que seu impacto é medido também pelo sucesso das aprendizagens dos alunos.

Acerca das diferenças entre a formação inicial e continuada Formosinho et al. (2014) dizem que:

> A formação contínua é oferecida a pessoas na condição de adultos, com experiência de ensino, o que influência os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. Mas o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação mas pelos destinatários. É o facto de os destinatários serem professores

> profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente, que suscita a maior parte dos condicionalismos e especificidades deste sector de formação (p.59).

Ainda sobre o mesmo assunto Formosinho (2009), reforça, para que os professores consigam manter-se actualizados e sempre se desenvolvendo profissional e pessoalmente necessitam de uma FC. Entretanto conclui-se segundo Amaral (2002) e Formosinho et al (2014), que uma FC de professores fica dependente de uma formação docente profissional ou formação inicial.

Acrescenta Perrenoud (2000), que uma FC envolve muito mais do que escolher de forma aleatória alguns cursos disponíveis em um catálogo, pois esta deve considerar algumas competências, sendo elas:

- Estabelecer seu próprio balanço de competências, e seu programa individual de formação continuada;
- Negociar um projecto de formação comum com os colegas de equipa ou da escola;
- Estar envolvido em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
- Receber com animo a formação dos colegas e participar delas.

No entender de Chimentão (2009), sobre a FC diz “mais do que nunca, o educador deve estar sempre actualizado e bem informado, não apenas em relação aos factos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais” (p.2). O mesmo autor aborda sobre a importância da FC, por esta possibilitar uma transformação no docente ao nível de pesquisa e reflexão oriundas do estudo e de frequente exposição a novas ideias e abordagem trazidas a si no âmbito destas formações, as novas experiências ajudam o professor a mudar seu modo de pensar e de agir adoptando sempre posturas pedagógicas.

Dentre os vários objectivos destas formações, têm-se como foco uma formação com vista a atribuição de competências pedagógicas, ou simplesmente chamada de formação pedagógica (FP), que segundo Masetto (2009) procura dar resposta as seguintes perguntas:

> “O que meu aluno do 3º. Semestre do curso de graduação em Administração precisa aprender nesta ou naquela disciplina para que se forme um profissional conforme definido pelo Projecto Político Pedagógico do curso?”, “Como fazer para que meu aluno descubra a relevância e importância da matéria que estou leccionando e se envolva com seu processo de aprendizagem?”,” Como fazer para que o aluno venha estudar para aprender e não só para tirar uma nota?”

Complementando a ideia de Masetto (2009), Vasconcelos (2000), diz que com a FP pretende-se que o professor reflicta sobre sua influência e compromisso com os alunos, seu impacto na sociedade e também pô-lo a pensar sobre a educação como um todo, sobre os objectivos a alcançar com o ensino, sobre os meios a usar e sobre os fins de cada acção por este desenvolvida, sendo uma competência pedagógica a consciencialização do professor sobre todos estes aspectos.

Segundo Candau (2008), as formações de professores tem sempre em conta a componente curricular para auxiliar a prática pedagógica dos educadores. Complementa Vasconcelos (2000), explanando que independentemente do nome que se atribui, capacitação, desenvolvimento profissional ou actualização de pessoal as formações buscam dar resposta a uma sociedade dinâmica (em constante mudança).

1.3 Supervisão pedagógica

No entender de Cancherini (2010), a medida que a instituição se pré dispõe a acompanhar o professor novo, por meio da supervisão o seu percurso tende a ser mais simples e adaptável, isso irá contribuir para um processo de socialização e ambientação saudável. Por sua vez Alarcão e Tavares (2003), acerca disso dizem “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p. 34). Por sua vez Almeida (1996), realça que por excelência a supervisão é de responsabilidade da gestão da organização sendo percepcionada como orientação e acompanhamento de novos quadros desta.

Já para Alves (2008), afirma que a supervisão pedagógica em particular ocorre dentro das escolas:

> Como uma acção dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho. Assim, a Supervisão Pedagógica adquire, globalmente, um papel proactivo na organização social da escola mas sobretudo detém um papel de mediação entre profissionais. Num sentido mais restrito, a

> Supervisão Pedagógica assume-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didáctica quer numa dimensão prático-moral (p.66).

Sobre o assunto Alarcão e Tavares (2003), conceituam esta como sendo um processo que visa para além de mais factores, inclusão dos novos profissionais, bem como se foca na qualidade e no desenvolvimento da própria organização educativa abarcando todos seus integrantes e garantindo apoio e acompanhamento colectivo ou individual em todo processo.

Para Alarcão e Tavares (2003) e Mosqueira (2017), entendem que os supervisores devem avaliar a actividade de seus colegas e colaboradores para que se concretize a missão do ensino no caso das instituições educativas mas sem que de algum modo isso prejudique a qualidade do ensino. Alarcão e Tavares (2003), acrescentam dizendo que "a supervisão da prática pedagógica vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática" (p.31).

CAPÍTULO 2 - DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste Capítulo nos comprometeremos a responder a seguinte questão, como os professores lidam com os diferentes perfis de alunos em uma turma? Atendendo e considerando que as turmas consistem num conjunto heterogéneo de indivíduos reunidos num só local onde se deve considerar suas peculiaridades, particularidades e necessidades individuais, assim como veremos a seguir.

2.1 Diferenciação pedagógica (DP)

Figura 1: Professor tratando todos de igual modo (sem considerar suas particularidades)

Fonte: Adaptado de Cace (2014, cit. em Silva, 2017).

A figura acima demostra muito bem o estado do ensino actual, pois o PEA geralmente decorre em turmas ou classes que agregam pessoas (estudantes), com o objectivo comum de aprender, adquirir habilidades ou competências, entretanto cada integrante do grupo apresenta suas particularidades e especificidades, em termos de conhecimento prévio do assunto, desenvolvimento cognitivo, origens (provenientes de diversas culturas) entre outras, o que justifica não serem tratados de igual modo, conforme reforça Correia (2017):

> É de consenso geral que cada indivíduo é diferente do outro pelo facto de possuir características e particularidades específicas que o difere dos demais. Hoje, com a massificação do ensino, ingressam na escola um número elevado de alunos, oriundos de diferentes contextos sociais, o que implica obviamente também uma diversidade de necessidades. Esta realidade requer do professor de igual modo, o uso de diferentes metodologias por forma a atender a diversidade de alunos na sala de aula. (p.92).

Deste modo, observa-se que o que a DP visa de modo geral, é apresentar respostas as diferentes necessidades educativas existentes no PEA, assim sendo reforçaremos a ideia com base em Roldão (1999), que define a DP como uma forma de através da adopção de opções curriculares diversas, criar caminhos diferentes para variadas situações o que vai potencializar a cada um a atingir de forma completa as aprendizagens pretendidas e no seu próprio ritmo. Complementa Heacox (2006), o ensino diferenciado possibilita que a aprendizagem caminhe em ritmo ajustável, sempre se modificando em função das respostas recebidas, necessidades detectadas, estímulos ou o próprio interesse do aluno, as tarefas e actividades são pensadas pelo professor de modo a considerar o que os alunos preferem, para estimula-los a vencer os obstáculos e ajuda-los a potencializar suas habilidades.

O mesmo autor acrescenta que a medida em que as avaliações e o ensino em si, sofrem mudanças, a percepção do professor sobre o que os alunos realmente precisam de forma isolada, garante o êxito de forma colectiva, pois esta acção garantirá que os alunos que mal percebem o idioma, os pertencentes a minorias e os que percebem com muito mais facilidades, embora aprendam em ritmo diferente cheguem todos ao mesmo objectivo da aprendizagem.

Por sua vez Resendes e Soares (2002), dizem que diferenciar o ensino é garantir que cada aluno aprenda no seu ritmo, através de coisas mais familiares para si, usando técnicas próprias a ajustadas as necessidades de cada um identificadas pelo professor. Acrescenta Ferreira (2007), o ensino diferenciado permite uma constante actualização do currículo a medida que de forma contínua (avaliação formativa) o professor vai obtendo informações sistemáticas sobre o andamento da aprendizagem e por meio disto se apoderar de estratégias e práticas que serão melhor recebidas pelos alunos, considerando sempre suas particularidades (dificuldades e ritmo de aprendizagem).

A DP existe para garantir que todos os aspectos internos e externos aos alunos sejam considerados para sua aprendizagem, como podemos ver na ideia apresentada por Heacox (2006) que o desempenho do educando é intimamente influenciado por suas experiencias passadas e seu ambiente familiar, pois nunca de se deve presumir que todos vivem a mesma realidade dentro e fora da aula (pois a fome, exaustão por efectuar tarefas em casa, stress entre outros factores) afectam directamente no seu rendimento.

No entender de Perrenoud (2003), a aplicação dos mesmos exercícios, mesmos trabalhos, mesmos conteúdos e mesma forma de tratar cada aluno promove as desigualdades, em vez de se apoderar das diferenças para que cada um aprenda da sua forma o conteúdo proposto, o ensino igualitário ajuda os que aprendem em ritmo normal, aborrece os que estão mais adiantados e prejudica os mais fracos pois estes não conseguem se situar no processo. Vejamos a figura a seguir.

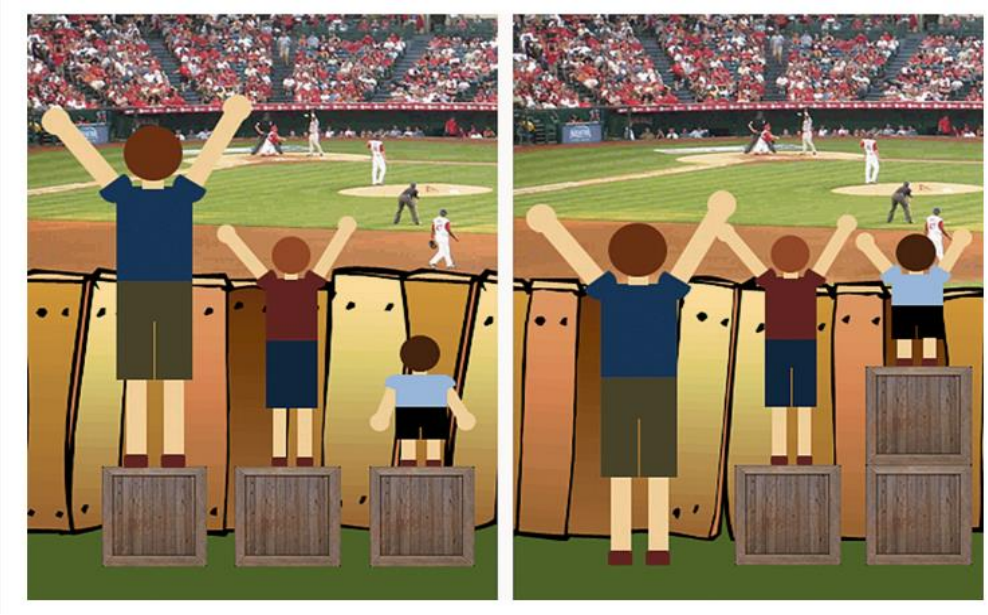

Figura 2: Ensino igualitário vs ensino diferenciado.

Fonte: Adaptado de MEM (s/d).

A figura 2 demostra a diferença entre o tratamento igual e o justo em sala de aulas, demostrando que quando se diferencia o ensino a totalidade dos alunos alcança seus objectivos, diferente de quando são tratados por igual, pois uns são mais beneficiados que os outros.

Pode-se perceber também que um envolvimento directo da família na aprendizagem demostra a relevância do processo para elas, pois as experiências adquiridas por tais alunos em casa só irão fortalecer sua base de conhecimento, assim como sustenta Heacox (2006) "Um aluno que tem acesso a recursos e a experiências enriquecedoras pode ir para a escola com uma maior base de aprendizagem e com um conhecimento mais aprofundado do que um aluno que não tem estas vantagens". Todas estas abordagens apresentadas por Heacox são completadas por Postic (1995), ao dizer que nada será como se pressupõe se não existir por parte do professor a capacidade de perceber as necessidades, ouvir e dar resposta a elas por meio de auxílio ou acompanhamento para criar uma nova imagem do próprio aluno, isso só acontece com verdadeiro envolvimento do professor com as necessidades dos alunos.

A diversificação do ensino remonta também a teoria das inteligências múltiplas, como ferramenta a se usar em prol da individualização do ensino, teoria esta desenvolvida na década de 1980 por estudiosos liderados por Howard Gardner, conforme diz Heacox (2006) que a produção intelectual dos alunos se manifesta com muito mais facilidade se estes são estimulados por meio de áreas que tem maior inclinação, porém as inteligências múltiplas se desenvolvem por meio de práticas e treino apropriado, estímulos em áreas que se apresenta fraquezas ajudam no fortalecimento e aperfeiçoamento de tais inteligências. Ainda sobre as inteligências múltiplas segundo Gardner, Travassos (2001, p.2) descreve-as como sete:

1. Inteligências Linguísticas: característica dos poetas;

2. Inteligências Lógico-Matemática: à Capacidade lógica e matemática;

3. Inteligências Espacial: à capacidade de formar um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo (Marinheiros, Engenheiros, cirurgiões, etc.);

4. Inteligência Musical: possuir o dom da música como Mozart;

5. Inteligência Corporal-Cinestésica: capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo (Dançarinos, Atletas, artistas, etc.);

6. Inteligência Interpessoal: capacidade de compreender outras pessoas (Vendedores, Políticos, Professores, etc.);

7. Inteligência Intrapessoal: capacidade correlativa, voltada para dentro. Capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efectivamente na vida.

Por sua vez Arends (2008), salienta que a ocorrência de actividades diferenciadas, tais como, alunos divididos em grupos e cada grupo lidando com um subtema, um grupo na biblioteca, outros a ter interacção online, os restantes podendo trabalhar de forma individual ou por pares, assumindo que os subgrupos sejam formados com base em seus interesses, capacidades e necessidades estimula a aprendizagem.

No entender de Cortesão e Torres (1983), não promover a DP é adoptar ou permitir que as instituições de ensino, promovam somente os alunos que por alguma razão (cognitiva, ou ambiental por exemplo) tenham facilidades de aprendizagem, ao invés disso deve-se diferenciar o ensino para permitir que todos tenham êxito por meio das suas diferenças e particularidades.

Assim sendo entende-se que o processo de DP com certeza enriquece o ensino, mas no âmbito da aula o professor para além da diferenciação do ensino, de forma mais específica pode diferenciar o currículo para alcançar melhores resultados de aprendizagem, como veremos a seguir.

2.2 Diferenciação curricular

Acerca da diferenciação curricular (DC) Sousa (2011), diz que esta visa diminuir cada vez mais a distância entre o currículo oficial e formal da experiência vivenciada pelos alunos, ou seja a adequação do currículo ao contexto onde será aplicado possibilitando maior compreensão e melhoria do ensino. A este respeito Martins (2017), acrescenta que deve-se ter sempre em conta o aluno, o ambiente onde este vive, para assim relacionar os conteúdos de diversas disciplinas a situações presentes no seu dia-a-dia, e que considerem a cultura e a localização geografia destes.

Uma forma prática e precisa de entender como funciona a DC é comparando-a com uma cozinha, pois na cozinha tem certos ingredientes básicos e comummente usados, e também tem alguns usados com mais frequências numa zona ou região em relação a outra ou num restaurante em relação ao outro, atendendo que cada consumidor deve consumir um número limitado de

proteínas, calorias e gorduras a semelhança do currículo que na sua forma oficial deve possuir elementos comuns para todos, e de acordo com a região ou cultura existir certa customização de modo a atender especificamente a pessoas de certo espaço geográfico (Damião, 1996; Carvalho, 2018). Podemos reforçar a ideia com base em Roldão (2003), ao dizer que esta diferenciação visa "articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos"(p.22).

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DO PEA.

Como e quando os professores avaliam os alunos? E que tipos de retroacção dão aos alunos e a si mesmos como resposta das actividades em sala de aula? São as questões que buscaremos responder nesse terceiro capítulo, abordando sobre avaliação e o *feedback* no PEA, assim como veremos logo a seguir.

3.1 A avaliação

Porque falar de avaliação quando falamos de ensino-aprendizagem? Bem simples, pois a avaliação constitui um elemento central e fundamental em todo PEA, pois através dela o professor consegue conhecer seus estudantes logo no início do processo, cria condições de identificar problemas de aprendizagem, consegue medir o nível de realização dos objectivos propostos, aperfeiçoa o PEA e permiti que os alunos evoluam para o nível subsequente por meio de classificações (Haydt, 2009). Já Rabelo (1998), diz que a mera atribuição de notas não constitui uma avaliação, mas sim representa uma das várias formas de materializar a avaliação, nem tampouco se deve considerar as notas como sinónimo de avaliação.

Pode-se ver também a relevância da avaliação invocando um conceito segundo Ballester (2003) e Oliveira (2013), onde abordam que a avaliação obedece três fases subsequentes, sendo a colecta de informações, análise das informações e a tomada de decisões, onde na fase inicial se adquiri dados sobre o processo de ensino e os alunos por meio de interacção e actividades em sala de aulas, seguindo-se da análise onde se classifica, relaciona ou quantifica de modo a obter um diagnóstico sobre o processo, e finalmente a tomada de decisão que consiste em reorientação, readaptação ou reajustes no processo em prol do sucesso académico.

Desta forma, cada autor apresenta uma especificidade em relação ao conceito de avaliação, por outro lado, de acordo com as ideias de Piletti (2004), este define a avaliação como sendo um processo de pesquisas contínuas com intuito de identificar e analisar habilidades, atitudes e conhecimentos dos alunos, sempre considerando um padrão desejado de comportamentos alinhados com os objectivos definidos pelo ensino, tais constatações visam facilitar o planeamento do trabalho docente.

Outras características indissociáveis da avaliação são, para além de ser um processo contínuo, está representa um meio para se alcançar os objectivos do ensino e não um fim propriamente dito, pois está permite verificar o nível de realização dos objectivos e identificar as dificuldades e necessidades estudantis de modo a possibilitar reajustes e concentração de atenção nos estudantes com dificuldades afim de ultrapassa-las (Piletti, 2004).

No que concerne a classificação da avaliação, Ferreira (2007), enfatiza três momentos, o antes, o durante e o depois, sendo estas dimensões temporais da avaliação, que coincidem com a classificação quanto as funções, sendo elas, avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS) que essencialmente se distinguem pela finalidade de cada uma no processo de ensino aprendizagem. Começando logo a seguir pela avaliação diagnostica.

3.2 Avaliação diagnóstica

De acordo com Ferreira (2007), quando os professores procuram habilidades e comportamentos nos educandos como pré-requisitos ou condições para se introduzir novos conhecimentos, estamos diante de uma AD, acrescenta ainda o autor dizendo que os conhecimentos sob posse de seus alunos garantem a sua inserção na aquisição de conhecimentos novos e mais complexos. De forma complementar Pacheco (1994), salienta que ao se abordar um conteúdo específico deve-se ter em atenção o que o estudante já sabe e comparar com o que se espera que saiba para perceber a matéria nova, e este diagnóstico deve decorrer no momento inicial de qualquer processo de ensino, ano lectivo, unidades lectivas, aulas ou módulos. Ainda conforme Pacheco (1994):

> Esta modalidade, que se interpreta pelo estabelecimento de níveis de exigência mínimos ou pela estimação da possibilidade de iniciar o processo, aplica-se mediante procedimentos informais (observação, entrevista) ou procedimentos formais com a elaboração de instrumentos como provas de conhecimento, tabelas de observação e de auto-avaliação (p. 74).

Por sua vez Lopes e Silva (2012), falam que a AD visa desde a determinação de competências e habilidades prévias dos alunos, tais como perceber o nível de complexidade de seus conhecimentos, a orientação do aluno e do educador até a boa planificação do ensino e aprendizagem. Já Hadji (2001), Defende que todas as modalidades da avaliação apresentam a componente diagnóstica pois sempre que os professores buscarem identificar, caracterizar seus

estudantes, e apresentar comparações com certo grau de profundidade espelhando pontos fortes e fraquezas para o processo de ensino-aprendizagem, estamos diante de um diagnóstico.

Os estudos de Sant'Anna (1995), dão o seu contributo a medida que apresentam as condições de que o estudante precisa para aprender ou assimilar o conhecimento, adaptações ou ajustes devem acontecer no tempo, no espaço, nos recursos a usar, nos métodos e técnicas de ensino, no alinhamento dos objectivos o que dependerá do diagnóstico sobre as condições dos alunos e do meio.

Pacheco (1994), diz que a AD nada mas é que uma fonte de informação ou um indicador a favor dos professores sobre os alunos no processo de ensino aprendizagem pois esta não serve como condição para progressões de uma classe para outra. Por sua vez Cortesão (2002), diz que a informação obtida por meio de uma avaliação diagnóstica deve ser considerada temporária, uma vez que não se deve de forma permanente rotular o estudante como portador das mesmas dificuldades, levando em consideração que tais informações servem para que o professor se situe e saiba como orientar o PEA para o sucesso do aluno, ou seja, determinar o problema, suas causas e intervir para soluciona-lo.

Para que realmente se obtenha informações por meio da avaliação diagnóstica, na visão de Piletti (2006), é necessário que o professor ou avaliador se apodere de técnicas ou instrumentos tais como o teste diagnóstico e o pré-teste, a título de exemplo, é de salientar que estes mecanismos dependem essencialmente do tipo de avaliação. A seguir veremos uma tabela que demostra a avaliação diagnóstica, suas técnicas e métodos.

Quadro 1: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação diagnóstica.

Modalidades de Avaliação	Objectivos	Técnica Recomendada	Instrumentos e Recursos
	Cognitivo	Observação	Escalas, sistemas de categorias, anedotários, fichas.
		Testagem	Teste objectivo e de ensaio (diagnóstico)
		Entrevista	Fichas
		Testagem	Testes psicológicos

Avaliação Diagnóstica	Afectivo	Sociometria	Sociograma
	Psicomotor	Observação	Escalas, sistemas de categorias, anedotários.
		Testagem	Teste objectivo e de ensaio (diagnóstico)
		Entrevista	Fichas

Fonte: Adaptado de Turra et al, (1986, p. 195-196, cit em Gomundanhe,2020, p.62)

Podemos ver que a AD geralmente se da no início de cada processo de ensino, o que nos faz perguntar, e durante o processo como os professores avaliam? Para tal vamos debruçar sobre a avaliação Formativa.

3.3 Avaliação formativa

Segundo a ideia apresentada por Rabelo (1998), a AF gira em torno do PEA, procurando fornecer dados sobre o andamento de tal processo de modo a permitir que o professor adeqúe o ensino as particularidades de seus estudantes por meio de reforços, correcções, orientações e auxilio.

Pode-se também verificar que uma das funções centrais da AF é regular estratégias tanto para os professores quanto aos alunos, permitindo ou dando reforços positivos a todos comportamentos aceitáveis e corrigindo disparidades ou desalinhamentos (Rabelo, 1998). Por sua vez Lopes e Silva (2012), situam a AF depois da diagnóstica e antes da sumativa, reconhecendo sua frequente dinâmica na relação entre professor-aluno, aluno-professor no fornecimento de informações úteis a ambos no decurso do processo e de forma contínua.

Ainda segundo os autores, estes dizem também que na modalidade de AF o professor tem acesso a dados que o possibilitam saber sobre o nível de domínio de habilidades, competências ou conhecimentos definidos pelo ensino, não deixando de lado informações sobre o progresso dos alunos em todo processo, visando proporcionar auxilio pedagógico, o que vai facilitar a identificação de dificuldades e aplicação de correcções pontuais por meio de questionamentos, observações e fichas de auto-avaliação só para exemplificar.

Portanto ainda na mesma linha de pensamento de Lopes e Silva (2012), Morales (2003, p.44) realça que:

> Com a avaliação formativa**,** o que pretendemos é avaliar o processo no meio do caminho, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar na medida do possível a maior quantidade possível de fracassos (ou todos). Muitos fracassos devem-se em boa medida a falta de informação e de orientação, e é justamente isso que se pretende conseguir com essas avaliações (que não são exclusivas do sistema educacional; qualquer processo se vigia e controla-se para assegurar o êxito: não se espera até ao final para detectar que certo produto é defeituoso).

Desta forma pode-se perceber também, que de varias funções e utilidades desta modalidade de avaliação, têm-se a consciencialização dos aluno e professores, sendo que para os alunos ajuda-os a sozinhos perceber seu erro e reconhecer suas dificuldades, quanto que para os professores permitir-lhes uma análise sobre os métodos e técnicas de ensino adoptados em aula, para que de forma conjunta o educador e educando tracem estratégias para alcançar o sucesso académico (Ferreira, 2007).

Este autor fala da DP no ensino, oriundas de estratégias e uso de técnicas diversificadas, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno, particularidades, dificuldades, inclinações, interesses e motivações de modo a, de forma contínua persistir na construção do conhecimento o que faz do aluno responsável também pelo seu próprio aprendizado.

Acrescenta Ferreira (2007), que com o objectivo de possibilitar que grande parte dos educandos tenha êxito nas aprendizagens, a AF deve possibilitar a criação de condições favoráveis no ensino, independentemente se sigam o mesmo caminho ou cada um opte pelo que seja mais simples e acessível, o importante é usar os dados colhidos nesse processo para ajustar o ensino de acordo com as necessidades de cada estudante.

Embora a AF seja vista por vários autores como motor do PEA, os argumentos que apresentaremos a seguir sustentam algumas ideias controversas.

Segundo Ferreira (2007), na visão de indivíduos externos ao PEA ou externos ao processo avaliativo, a avaliação deve ser objectiva e não subjectiva, é objectiva se demostrar por meio de notas ou quaisquer outras classificações resultados mensuráveis e subjectiva quando obedece os princípios e processos de uma avaliação formativa. Acrescentam ainda Lopes e Silva (2012), que por esta não ser de carácter classificatório alunos e professores não simpatizam com ela, os

alunos preferem uma avaliação com atribuição de notas onde lhes possibilita conhecer o seu desempenho expresso em números, já os professores apresentam várias barreiras, desde a exigência de maior preparação para as aulas, mais tempo para correcção dos trabalhos, o que desperdiça muito tempo de exposição de conteúdo.

Diante destas ideias que dão uma visão meio que na discórdia sobre a avaliação contínua, Morales (2003), completa as opiniões acima apresentadas dizendo que, por esta exigir muito mais energias e tempo dos professores, prevalece o sentimento de ser difícil realiza-la pois vai consumir ou exigir tempo extra de preparação, correcção, orientação e reajustes, disputando espaço com outras actividades imperativas.

No entender de Piletti (2006), quando se trata de técnicas e instrumentos mais frequentes na colecta e análise dos dados numa AF, temos as observações, exercícios, questionários e pesquisas. Porém no quadro a seguir veremos uma abordagem segundo Gomundanhe (2020).

Quadro 2: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação formativa.

Modalidades de Avaliação	Objectivos	Técnica Recomendada	Instrumentos e Recursos
Avaliação Formativa	Cognitivo	Testagem	Testes com referência a critérios.
		Observação	Sistemas de categorias, escalas, fichas.
	Afectivo	Observação	Sistema de categorias, escalas.
		Testagem	Testes de atitudes.
	Psicomotor	Testagem	Testes com referência a critérios.
		Observação	Sistema de categorias, escalas.

Fonte: Adaptado de Turra et al, (1986, p. 195-196, cit em Gomundanhe,2020, p.62)

Nas ideias apresentadas acima pode-se notar a utilização do termo classificação, notas ou objectividade, dai que das três modalidades da avaliação vimos apenas duas até agora, a AD ou inicial e a AF ou processual, porém falta-nos debruçar sobre a AS ou somativa para melhor percepção do que seria classificação.

3.4 Avaliação sumativa

Começaremos por apresentar um conceito segundo Piletti (2006), dizendo que uma AS é a que busca classificar no final do período (curso, ano, semestre, trimestre ou unidade temática) apresentando de forma quantificável o nível de desempenho de cada aluno.

Relativamente a AF e a sumativa os autores Lopes e Silva (2012, cit. em Correia, 2017) Dizem que:

> A avaliação sumativa é uma autópsia e a avaliação formativa a um exame físico. Uma autópsia pode fornecer informações úteis que explicam por que motivo o paciente morreu, mas a informação chega tarde demais, pelo menos do ponto de vista do paciente, uma vez que nada se pode fazer para restituir a vida do paciente. Porém, um exame físico pode fornecer em tempo oportuno, tanto ao médico como ao paciente, informações úteis sobre o estado de saúde deste último e pode ajudar na prescrição de medicamentos para ajudar um doente ou um paciente saudável numa perspectiva preventiva (p.74).

Depois dessa reflexão em torno da distinção entre a avaliação formativa e sumativa, podemos ver que uma oferece informação útil e em tempo oportuno já a outra oferece informação útil em tempo não muito útil.

Acerca da AS Arends (2008), diz o seguinte, esta nasce da necessidade de se ter acesso a um juízo sobre um aluno, pois estas expressam de forma quantitativa o desempenho de um ou vários alunos e professores relativamente aos objectivos traçados pelo ensino. A este respeito Morales (2003), argumenta dizendo que, até mesmo a AS tem a componente formativa, entretanto esta prejudica o aluno, pois para ele já é tarde para intervenções em termos de ajuste e melhorias, sendo útil para o professor e o ensino no geral, uma vez que com esses dados mensura-se o processo de ensino aprendizagem, e no caso de países com um sistema educativo robusto, essa informação impacta a nível da escola, em termos de inovações em metodologias educativas, formação de professores e a nível da política educacional com um todo.

Quando se trata de técnicas e instrumentos de recolha e análise de informações nas avaliações sumativas, segundo Piletti (2006), destacam-se com frequência as provas objectivas, e provas subjectivas. Mas no quadro a seguir veremos as ideias com base em outro autor.

Quadro 3: Objectivos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação sumativa.

Modalidades de Avaliação	Objectivos	Técnica Recomendada	Instrumentos e Recursos
Avaliação Sumativa	Cognitivo	Testagem	Testes objectivos e de ensaio.
		Observação e entrevista de sondagem	Escalas, fichas.
	Afectivo	Observação	Fichas de acompanhamento, inventários (interesse), escalas de atitudes.
		Testagem	Testes objectivos, de atitude, atenção.
	Psicomotor	Testagem	Testes objectivos e ensaio.
		Observação	Escalas, fichas.

Fonte: Adaptado de Turra et al, (1986, p. 195-196, cit em Gomundanhe,2020, p.62).

Agora vamos fazer uma reflexão em torno dos resultados obtidos por meio de avaliações no PEA, sendo assim a avaliação de forma geral, deve no final possibilitar ao professor e a escola uma análise em torno do que manter e o que melhorar no PEA, isso vai possibilitar a implementação de novas actividades educativas que irão agregar valor ao ensino e a aprendizagem dos estudantes (Nhangumbe, 2017). Por outra, a avaliação deve despertar no estudante uma consciência crítica face ao que se aprende, ou seja esta deve ser transformadora, por meio da relação entre avaliador e avaliado, pautando sempre por um ambiente interactivo de avaliação onde o estudante tem participação activa (Krahe, 1990).

Para Zabala (1998), o fim último da avaliação é permitir que os alunos alcancem os objectivos do ensino, isso só acontece se o professor conhecer o processo de aprendizagens dos alunos e seus resultados de forma individual e colectiva.

O quadro 4 ilustra duas posturas adoptadas por professores no PEA, porém de acordo com Gomundanhe (2020), recomendasse abandonar a postura de transmissor e seguir a postura de professor educador. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4: Postura do professor face ao ensino e à avaliação ideal.

	Concepção	Tarefa	Avaliação
Professor	Transmissor	Transmitir e fiscalizar a absorção do conhecimento transmitido	Controle/coerção
	Educador	Ensina e faz de tudo para que seus alunos aprendam	Acompanhamento/ajuda

Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2008,p.57, cit em Gomundanhe,2020).

Finalmente conclui-se que as avaliações no PEA são de extrema importância para o sucesso dos alunos, porem existe o *feedback*, um outro componente do PEA que juntamente com as avaliações torna mais completo e assertivo todo o processo, assim como veremos a seguir.

3.5 O *feedback* no PEA

Pois bem, nesse ponto da dissertação, vamo-nos centrar no *feedback*, entender como e quando acontece no PEA, assim sendo invocamos para elucidar um conceito segundo Luckesi (s/d), no *feedback* o aluno deve saber sobre os erros e acertos, e saber também porque errou permitindo a este se posicionar de forma mas eficiente para dominar a matéria, já quanto ao professor é hora de verificar suas estratégias de ensino, e ajustá-las face aos resultados obtidos, pois não se pode deixar o aluno sem direccionamento no processo de realimentação.

Acrescenta ainda Correia (2017), que o *feedback* é crucial no processo de comunicação humana entre um emissor e um receptor, a realimentação garante que a informação seja recebida como se deseja, e em casos de não ser, possibilita a correcção ou orientação do dito ou feito. Observemos a figura 2:

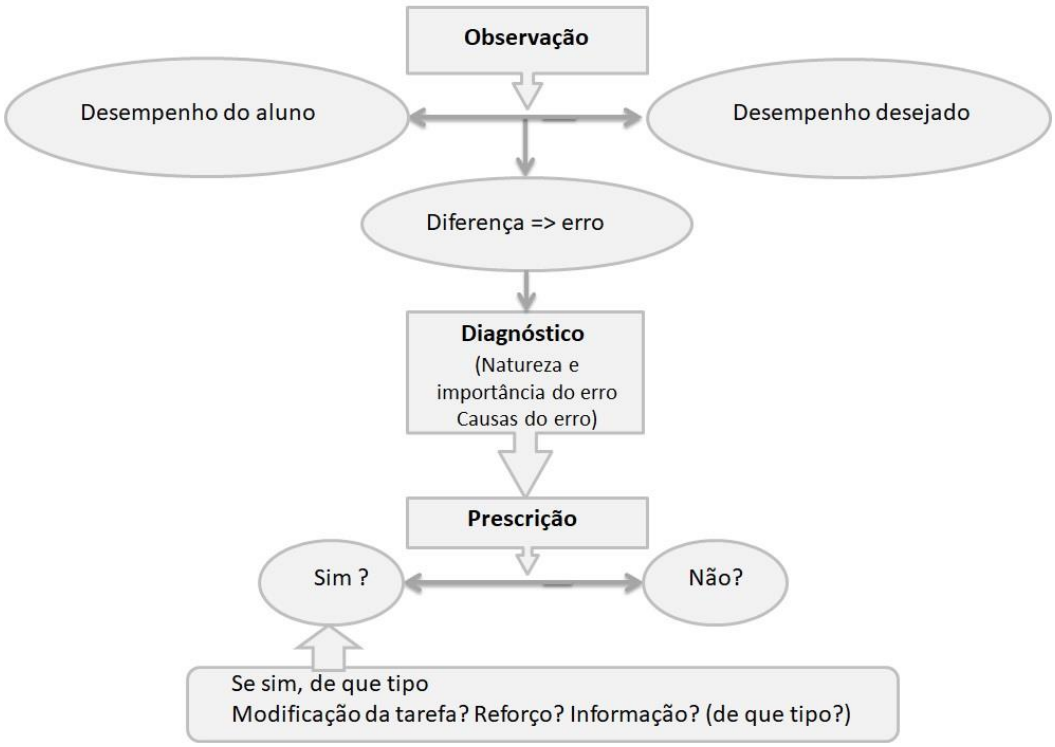

Figura 3: Etapas da emissão do *feedback*.

Fonte: Adaptado de Quina (2009).

Relativamente a figura 3, está elucida as etapas do processo de emissão de *feedbacks*, começando por representar a posição do professor como observador de capacidades, e detector de erros de execução, de seguida o impacto e causas do erro (medo do ridículo, timidez e etc.), por último este deve em posse da informação e do diagnóstico feito, optar ou não por um *feedback*, em caso afirmativo deve decidir o tipo de intervenção a realizar e sempre tendo em conta as razões do erros e sua natureza, propor actividades alternativas de remediação ou fornecer informações, caso o aluno dependa disso para prosseguir (Quina, 2009).

Acrescenta ainda Quina (2009), dizendo que o *feedback* nada mais é que um processo em que o aluno percebe, por si só varias informações referentes a tarefa executada ou aos seus resultados, possibilitando correcções em caso de erros e reforçando os acertos, por outra o *feedback* é toda informação referente a acções executadas ou resultados conseguidos pelo aluno por meio do professor.

Já Cardoso (2018), afirma que as ideias mais complexas muitas vezes surgem através da relação ou *feedback* entre alunos, pois esta interacção permite a troca e compartilhamento de ideias em prol da construção de conhecimento. Porém ao se tratar do *feedback* do professor é crucial que muito antes de se destacarem as falhas ou fracassos dos estudantes se enalteçam as qualidades e o que o aluno fez bem, para depois do *feedback* emitir orientações que ajudem este a melhorar, seja por meio de *feedback* oral ou escrito (Lopes & Silva, 2012).

Ainda na mesma senda Silva e Lopes (2015), definem o *feedback* verbal o que por meio de palavras ditas se materializa, possibilitando a sua ocorrência em tempo oportuno ou seja no exacto momento que o professor verifica algum desalinhamento, sendo eficiente a medida que irá acontecer em todo processo de ensino, já o escrito se monstra oportuno a medida que constitui material de consultas sempre que se precisar, pois os comentários e orientações do professor nos trabalhos ficam disponíveis a qualquer momento ao aluno e ajuda o professor a analisar a evolução dos mesmos, face as recomendações feitas.

Porém para que o *feedback* cumpra o seu papel no PEA depende do reconhecimento dos erros por parte do educador e educando assim como enfatiza Santos (2008) “é essencial que estes sejam reconhecidos e compreendidos não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo aluno, cabendo a este último desejavelmente a sua correcção” (p.14).

Segundo Fernandes (2008), no PEA há necessidade contínua por orientação e avaliação de desempenhos de actividades com o propósito de ajudar o aluno, no reconhecimento de progressos e como forma de ultrapassar as dificuldades, porém o mesmo autor diz que geralmente o *feedback* não tem sido atribuído de forma equitativa ou justa, pois este maioritariamente predomina para alunos com maior índice de acertos, de etnias dominantes, os de classes media alta, os rapazes ou os que se sentam do lado da frente na turma, em detrimento dos alunos que realmente precisam dele, os que menos acertam, os que se sentam no fundo da turma, os de minorias étnicas, as raparigas e os de classes sociais baixas.

Sendo assim, este processo deve ser praticado em um ambiente onde não soe como ameaça ou intimidação, pois o estudante deve sentir-se confortável ao ponto de receber como deve ser as orientações, isto é, em um ambiente amistoso, sistemático e controlado, possibilitando ao professor uma interacção significativa com o aluno (Duarte, 2002). Ainda na mesma ordem de ideia segundo Joana Xavier (2012, cit. em Gomundanhe,2020), o aluno deve ser estimulado pelo professor, onde este segundo deve considerar todo e qualquer aspecto positivo demostrado pelo aluno em seu trabalho, tecendo sempre que poder comentários nas páginas exactas com uma caneta de cor diferente da usada pelo aluno, evitando riscar demais no trabalho, apresentando a forma correta de abordar certo assunto nas entrelinhas.

Na mesma ordem de ideia Moscovice (1999), reforça que para que este processo ocorra de forma eficiente e seja útil, o *feedback* não deve ser avaliativo, mas sim descritivo sempre que se conseguir, muito mais específico que genérico, direccionado a cada aluno, emitido em tempo oportuno para que seja esclarecedor e facilite a comunicação.

Completa Quina (2009), enfatizando que os *feedbacks* dependem em grande parte das oportunidades e suas qualidade de aplicação para que seja eficiente, na óptica do professor existem alguns princípios que garantirão uma actuação excelente, sendo eles:

- Emissão de *feedbacks* em curtos períodos (de 3 a 5 *feedbacks* por minuto).
- Fornecimento de informações válidas cientificamente.

- Fornecimento de informações adequadas tendo em conta o nível de entendimento dos alunos.
- Fornecer sempre que possível *feedbacks* positivos (que transmitam aprovações).
- Variar, tanto quanto for possível, o tipo de *feedbacks* (descritivos, prescritivos avaliativos, interrogativos, afectivos, visuais, auditivos).
- Emissão de *feedbacks* em momento oportuno.
- Fornecer *feedbacks* directos, e um *feedback* para cada erro.
- Evitar *feedbacks* avaliativos.
- Não interromper as actividades dos alunos de forma total para emitir *feedbacks* negativos.
- Acompanhar sempre que poder as actividades subsequentes a emissão do *feedbacks*, para controlar os efeitos deste

O *feedback* é crucial para que o processo de ensino aconteça de forma adequada e a aprendizagem ocorra nos alunos. No entanto, para que os professores possam ser bons professores, não basta saber aplicar a diferenciação pedagógica e curricular, saber avaliar e emitir *feedbacks*, outros aspectos devem se ter em conta no PEA, tal como em sala de aulas (como planear as aulas, como organizar e seleccionar os conteúdos, quais os métodos e técnicas de ensino). Todos esses aspectos veremos nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 4 - O PLANEAMENTO NO PEA

Neste terceiro capítulo nos propusemos a responder a seguinte pergunta, como os professores planeiam as aulas? E para tal vamos debruçar-nos sobre os seguintes temas: plano de aulas, plano de ensino e plano de escola. Logo a seguir começaremos por apresentar alguns conceitos de planeamento.

3.1 O planeamento de ensino

No processo de ensino se faz necessário um planeamento das actividades de ensino, pois este possibilita reflectir em torno das seguintes questões, o que se pretende, como se pretende e em quanto tempo se pretende alcançar? Oque se deve fazer para alcançar? Que recursos serão necessários? Como verificar se o planeado foi alcançado? (Piletti, 2006). Ainda sobre o assunto complementa Gil (2007), afirmando que no trabalho docente, especificamente o desempenhado por professores universitários se faz necessário o planeamento de ensino, pois sempre que se assume uma disciplina o professor deve definir os objectivos, seleccionar um conteúdo que se adeqúe e facilite a realização do plano, definir critérios de avaliação e estratégias (métodos e técnicas de ensino) e adoptar para garantir a aprendizagem dos alunos.

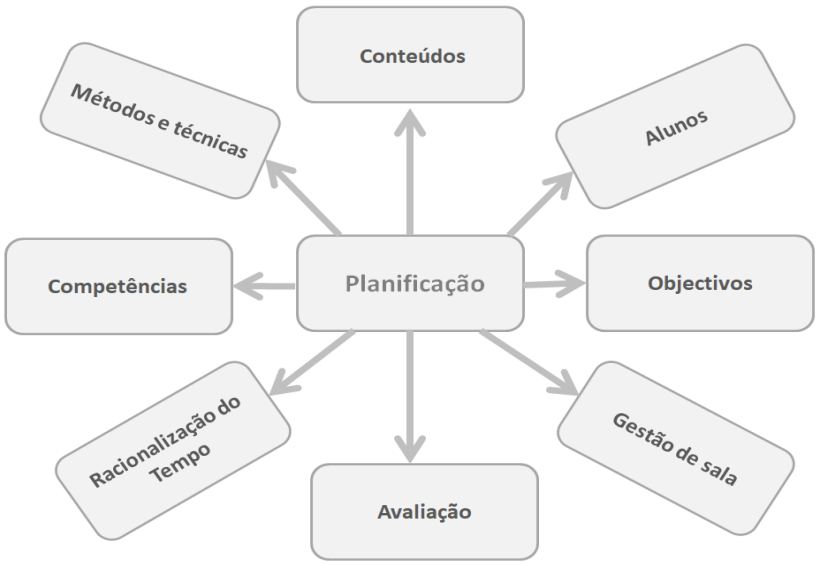

Figura 4: Elementos da planificação.

Fonte: Adaptado de Silva e Lopes (2015,p.14).

A figura 4, ilustra os aspectos relevantes quando se fala de planeamento no ensino, que sempre devem ser considerados para que o processo flua com excelência, nesta senda Libâneo (1994), diz que com o planeamento é possível prever as acções a praticar em sala pelo docente evitando improvisos, acrescenta ainda que o plano confere ao trabalho docente, organização, racionalização e coordenação o que se materializa por meio de definição do motivo, para que ensinar (objectivos), o que ensinar (conteúdos), quem ensinar (alunos) e de como ensinar (métodos e técnicas).

Sobre o plano de ensino Piletti (2004), apresenta este em três dimensões, o plano de curso como aquele que compreende uma gama de conhecimentos, habilidades e atitudes previstas para que sejam alcançadas pelos estudantes em uma turma em determinado período. O plano de unidade como sendo uma previsão composta por assuntos inter-relacionados que possibilita o planeamento de uma unidade ao terminar outra relacionada e finalmente o plano de aulas que consiste na previsão de todas acções que irão decorrer na relação professor-aluno, bem como a selecção de conteúdos mais específicos e detalhados sobre tudo que se pretende abordar em um dia lectivo. Acerca disto Libâneo (1994), apresenta uma classificação similar sobre os tipos de plano no ensino, sendo:

- **O plano da Escola** – elaborado por um ou vários docentes, mas discutido por todos, aborda desde o planeamento administrativo e pedagógico, até ao sistema de avaliação educativa, contemplando aspectos como, metodologias de ensino, contextualização social, económica, cultural e política da comunidade onde a escola esta inserida, bem como os objectivos genéricos, e estrutura do currículo a adoptar.
- **O plano de ensino** – chamado de plano de unidades ou plano do curso, representa um guião que organiza os assuntos em unidades para serem estudadas por um período de um ano ou um semestre, contendo objectivos gerais, específicos, conteúdos, período de tempo e justificativa da disciplina.
- **Plano de aula** – a aula representa a principal forma de materialização e organização do ensino, para além disso, este trás o abordado no plano de ensino de forma muito mais detalhada e sistematizada afim de adequá-los a vida real do ambiente onde a escola se

encontra, pois o professor usa o plano para orientar o processo de ensino e aprimorar ou ajustar de um semestre para o outro.

3.2 Os objectivos de ensino

O processo de planeamento do ensino, carece do professor um planeamento o que considera os objectivos conforme vimos na figura 4, desta forma Haydt (2009), realça sobre a importância da formulação de objectivos de ensino, e conceitua estes como a definição de todos comportamentos que se podem modificar, competências e conhecimentos que se devem adquirir como resultado da acção de ensino e aprendizagem.

Referentemente aos objectivos de ensino Piletti (2004), conceitua-os como uma clara e objectiva descrição de onde se pretende chegar ou qual fim se deseja alcançar ao terminar a aula, unidade, semestre, ano ou curso, este acrescenta que apesar dos objectivos serem elaborados especialmente para os alunos, aspectos como a comunidade, a escola e disciplina do professor tem uma forte influência sobre eles.

O mesmo autor ainda divide os objectivos em educacionais e instrucionais, sendo os primeiros de carácter muito mais abrangente, pois representa as metas da escola, enquanto o segundo tipo visa definir metas para uma turma ou classe por meio de comportamentos e competências esperadas para os alunos. Na visão de Haydt (2009), os objectivos educacionais representam o que se pretende alcançar por meio da actividade docente ou acção pedagógica, estes dividem-se em gerais - aqueles de alcance no longo prazo e representam a previsão de resultados da aprendizagem de um ciclo, curso ou de uma área de ensino, e específicos - os de curto prazo definidos para uma aula, disciplina ou unidade também chamados de comportamentais ou instrucionais pois este é formulado tendo em vista os comportamentos que se pretendem moldar.

3.3 Os conteúdos

Muito ligado aos objectivos de ensino estão os conteúdos, pois esses facilitam e muito o alcance das metas traçadas, assim sendo para Garcia (1975), conteúdo é todo conhecimento, atitude, hábito, costume e habilidade, que podem se integrar como parte do programa de ensino com a finalidade de formação da nova geração (crianças, jovens e até adultos). Para Piletti (2004), diz

que os conteúdos são a forma organizada, estruturada e ajustada do conhecimento seguindo regras específicas o que abrange também as experiencias educativas seleccionadas a rigor pela escola, sendo que para o nível primário e secundário já existe um guia curricular de selecção de conteúdos ajustados a várias classes.

O mesmo autor acrescenta que na selecção de conteúdos deve-se considerar sempre, a selecção de conteúdos simples aos mais complexos, ligação directa dos conteúdos com os objectivos, escolha de conhecimento actual e central. Para Turra et al. (1975), os conteúdos são vistos como um meio para a concretização da aprendizagem dos alunos. Contemplam basicamente:

- Desenvolvimento de processos mentais.
- Tratamento da informação.

CAPÍTULO 5 - OS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO NO PEA

Quanto aos métodos e técnicas de ensino que se podem utilizar no PEA, nos remetem a seguinte questão; Que técnicas ou métodos usam os professores da UJC para leccionar? Começaremos logo a seguir por desenvolver o que são métodos e depois as técnicas.

5.1 Métodos e técnicas de ensino

Os métodos e técnicas de ensino correspondem a duas ferramentas crucias para o sucesso do ensino e da aprendizagem, sobre o método definem Sant'Anna e Menegolla (2013), como "um modo de conduzir a aprendizagem, buscando o desenvolvimento integral do educando, através de uma organização precisa de procedimentos que favorecem a consecução dos propósitos estabelecidos" (p.46). Barbosa (2001), diz que este pode ser entendido como uma espécie de roteiro genérico de todas as actividades que se pretendem realizar, apresentando as acções de forma ampla ou se demostrando como uma orientação, ainda sobre isso o autor diz que os métodos apresentam uma descrição geral do que se deve fazer e onde se quer chegar mas não garante a sua operacionalização. Vem acrescentar Barbosa (1996), dizendo que o método consiste na ordenação de meios necessários e sua orientação com objectivo de alcançar um determinado fim, por meio de técnicas e procedimentos coordenados, pois no ensino estes representam a maneira como o professor define de forma coerente um conjunto de acções com vista a desenvolver em seus estudantes capacidades de aprender (novos conhecimentos e habilidades) e possibilitar corrigir comportamentos desajustados. Acerca dos métodos Libâneo (1994) diz que o professor:

> Ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de acções, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Por exemplo, a actividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; a actividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta (p.150).

Porém o mesmo autor enfatiza que o educando também se apodera dos métodos:

> Os alunos por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, servem-se de métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo, a actividade de os alunos de resolverem tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; a actividade que visa o domínio dos processos do conhecimento

> científico numa disciplina corresponde o método de investigação; a actividade de observação corresponde o método de observação e assim por diante (p. 150).

No entender de Schmitz (1984) e Barbosa (2001), podemos destacar três métodos, o individual, o socializado e o sócio Individualizado:

- **Método individual** – este método estima o indivíduo pois sem este a aprendizagem não ocorre, mesmo que esta decorra sobre um grupo de pessoas o que se espera no final é que o indivíduo aprenda, sendo assim este método tem como objecto a reflexão, o trabalho individual de aprofundamento da matéria e a pesquisa científica.

- **Método Socializado –** pressupõe um trabalho de pesquisa individual, de experimentação, que naturalmente fará nascer a socialização ou comunicação (ou seja partilhar, confrontar ou por em comum ideias, valores e experiencias), este método esta estreitamente ligado ao individualizado.

- **Método Sócio Individualizado –** consiste na unificação do método individual e o socializado, pois permite um aprofundamento e reflexão por meio da comunicação, e segundo Santomé (1998), por meio destas actividades o ganho ou sucesso no final é do grupo de pessoas.

Assim sendo, para que os métodos tenham aplicação prática e concreta, precisamos das técnicas que segundo Barbosa (2001), são mecanismos mais exactos e específicos para se proceder uma tarefa ou actividade de forma clara para facilitar a sua escolha no meio de tantas opções. Sendo assim, existem três tipos, expositiva ou de comunicação, interrogativa ou de indagação e pesquisa ou de experimentação (Hilst, 1994; Barbosa, 2001).

As técnicas expositivas representam uma forma verbalizada e indutiva da comunicação, pois existem variadas formas de exposição, podendo ser uma informação dada pelo professor de forma individual ou grupal, os cartazes e os áudio visuais visam a transmissão de uma mensagem nalgumas vezes codificada por meio de palavras, símbolos, sons e vídeos (Barbosa, 2001). Acerca disso Antunes (1970), frisa no cuidado necessário com este método para não apresentar interpretações limitantes. E por sua vez Libâneo (1994), enfatiza que a aula expositiva é muito

valiosa, se o conteúdo possuir significações suficientes para captar o interesse do ouvinte, ou seja, se possui ligação com a experiência e vivência dos alunos vai possibilitar a estes uma reacção activa, assim a exposição não será uma mera transmissão de informação.

Relativamente a relevância desse método Arends (2008), diz:

> Por vezes os professores utilizam a exposição para resumir um tópico, sintetizando e interrelacionando tudo. Outro exemplo de uma utilização apropriada de uma palestra é a revisão de matérias já ensinadas aos alunos, mas com os quais parecem ter dificuldades. Finalmente, as exposições são uma forma eficaz de apresentar um " ponto de vista alternativo", se o professor considerar necessário utilizar matérias preconceituosas ou tendenciosas, presentes num texto ou em qualquer outro suporte (p.266).

Quanto as técnicas de interrogação ou indagação compreendem um diálogo de confronto, entre opiniões e ideias diversas, pois aqui não se cinge a uma simples transmissão de informação, porque a dúvida e curiosidade podem ter resposta por meio de reflexão ou uma pesquisa (Barbosa, 2001). Acrescenta Correia (2017), "O método interrogativo por sua vez, tem a vantagem de dispor de mais tempo, na medida em que os alunos participam activamente nas aulas, diferentemente do método expositivo" (106).

E finalmente as técnicas de pesquisa ou experimentação que para Barbosa (2001), são mais adequadas a pequenos grupos e indivíduos de forma isolada, pois requere busca de informação, sua análise e síntese, e apresentação de resultados, Esta técnica trás grandes resultados para a academia e a ciência, tornando o estudante num pesquisador. E segundo Adams (1967), na busca de uma aprendizagem de êxito o aluno busca nos factos e na própria realidade elementos e informações necessárias para o seu saber, estas técnicas podem ser utilizadas em laboratório, de forma individual ou auxiliada.

Já Libâneo (1994), apresenta duas modalidades de métodos e técnicas, sendo elas tradicionais e novas, onde as tradicionais caracterizam-se por um ambiente de total domínio do professor e os alunos tem um papel passivo de receptor de conteúdo, quanto aos métodos e técnicas novas o autor diz que estes surgiram, pois as técnicas tradicionais já não atendiam as necessidades da educação, uma vez que com as revoluções políticas, influência de novas ideias, contribuição da psicologia e outras ciências, mudanças económicas e sociais, possibilitaram a ascensão destes

métodos também se denominam de métodos activos pela sua total oposição ao método tradicional.

5.2 Ensino aprendizagem

No entender de Libâneo (1994), existe uma relação entre o ensino e a aprendizagem, e esta não deve ser mecânica, pois se for se caracterizará simplesmente por um professor transmissor de conteúdos a um aluno que só absorve de forma passiva, muito pelo contrário esta relação exige reciprocidade, pois o professor actua como mediador em todas as actividades do aluno. O mesmo autor acrescenta que o ensino precede a aprendizagem, a medida que cria espectativas e exigências ajustadas ao nível e interesse dos alunos de modo a motivá-los a mobilizarem suas energias e atenção para o aprendizado.

Compactuam com a visão de Libâneo (1994), sobre a relação entre ensino e aprendizagem de forma mecânica, Teodoro e Vasconcelos (2005), ao enfatizarem que mesmo no ensino superior existe maioritariamente uma preocupação só com o ensino, adoptando-se uma abordagem unilateral onde o professor transmite, ensina, e detém todo o saber que vai passando aos estudantes, objectivando a sua retenção tal e qual ensinou esperando que este reproduza o conteúdo absorvido em testes e exames.

Assim sendo, podemos apresentar uma ideia moderna sobre o ensino, invocando Freire (1996), quando diz “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.22)**.** Já na visão de Altet (2000), o ensino representa um processo interpessoal, que se materializa por meio da comunicação verbal e escrita, geralmente numa sala de aulas, entre o professor e o aluno de forma intencional em prol do sucesso da aprendizagem. Completa Libâneo (1994), com o objectivo de aplicação prática na escola e vida, o ensino compreende acções colectivas entre professor e aluno, onde o professor estimula os alunos de forma consciente e activa a assimilar conteúdos através de seu próprio esforço intelectual. Ainda sobre o ensino Freire (1996), reforça dizendo “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo – relativo. Verbo que pede um objecto directo – alguma coisa – e um objecto indirecto – a alguém” (p. 23).

Já a outra face da moeda são as aprendizagens, segundo Piletti (2004), o ensino visa a aprendizagem, e esta aprendizagem significa para além de adquirir e assimilar conhecimentos, atribuir significações a vida dos aprendizes de forma intencional, possibilitando mudanças no agir, pensar e perceber.

E segundo o mesmo autor, estas podem ser de três tipos, aprendizagem motora ou motriz - que compreende o aprendizado da fala, escrita, andar e aprender a conduzir veículos ou seja interiorização de hábitos e habilidades, aprendizagem cognitiva - esta consiste na interiorização de conhecimentos e informações, por meio de princípios e teorias (aprendizado de regras gramaticais), aprendizagem afectiva ou emocional - referente aos sentimentos humanos, como por exemplo a sensibilidade de perceber a beleza de uma obra de arte.

PARTE II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 6 - METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta terceira parte que compõe o quarto capítulo desta dissertação, vamos apresentar a composição metodológica do nosso estudo de modo a explicar e justificar a escolha do paradigma seleccionado, o tipo de estudo mais adequado dada a natureza e objectivos da pesquisa com base em autores de referência, seguido da indicação pormenorizada dos participantes do mesmo, depois vai se indicar as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados adoptados, seguido das limitações do estudo face a pesquisa, apresentação das características do local a se pesquisar e finalmente as considerações éticas que visam com que a pesquisa observe certos procedimentos e princípios para manter a sua fidedignidade.

6.1 Paradigmas da investigação

Depois de definidos os objectivos, apresentado o problema buscamos conduzir a pesquisa com vista a dar uma resposta a este problema, sendo que para tal optamos pela adopção do paradigma interpretativo, pois este ajuda o pesquisador a entender ou perceber o fenómeno tal como os participantes o vêem ou seja possibilitou o pesquisador a se inserir na instituição, assistindo aulas teóricas e práticas e entrevistando os participantes, buscando percepções na perspectiva destes, também permiti particularizar tais resultados, assim como reforçam os autores que se seguem, segundo Amado (2014), no paradigma interpretativo o pesquisador tem o objectivo de particularizar e não de generalizar os seus resultados. Porém acerca do mesmo paradigma Guba (1990), diz que este é “um conjunto de crenças que orientam a acção”.

Já para Yoshimi (2001), O paradigma interpretativo:

> Orienta-se pela tentativa de compreender o mundo tal como ele é percebido e vivido; compreender a natureza fundamental do mundo social, ao nível da experiência subjectiva. Procura explicações no terreno da consciência individual e da subjectividade, na perspectiva dos participantes e não na dos observadores da acção (p.).

6.2 Tipo de pesquisa

Juntamente com o paradigma interpretativo, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois para além da compreensão do mundo na óptica dos participantes, procuramos uma profunda interpretação ou construção de significados por parte dos sujeitos da pesquisa percebidos no seu ambiente natural. Segundo Oliveira (2011), a pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa, é entendida

como sendo aquela em que o pesquisador reflecte e analisa fenómenos com auxílio de técnicas e métodos para propiciar melhor entendimento do objecto em estudo com base na sua estrutura ou contexto. De uma outra forma podemos entender que a pesquisa qualitativa tem como foco uma profunda interpretação dos significados, significações estas, atribuídas pelos sujeitos da pesquisa em uma realidade construída socialmente, por meio de observações participativas onde o pesquisador se insere no meio estudado (Moreira, 2011).

Não obstante a isso Segundo Erickson (1986, cit. em Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 2010), diz: "Engloba, na expressão investigação interpretativa, um conjunto de abordagens diversas: observação, participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa".

Acerca da investigação qualitativa Vilelas (2009), afirma que esta nada mas é do que a forma como os seres humanos dão significados a situações reais subjectivas. Acrescenta Bogdan e Biklen (1994), "a investigação qualitativa procura compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados" (p. 70). Ou por outras, entender como as pessoas vivem e agem no seu ambiente normal e natural constitui objectivo de uma pesquisa qualitativa (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006).

E pela necessidade de conduzir um estudo científico, profundo e em curto espaço de tempo sobre um fenómeno que acontece em uma organização, e por se buscar particularizar os resultados, definimos como tipo de estudo, o estudo de caso (EC), que segundo Amado (2014), "O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas" (p.122). Ou segundo descreve Vilelas (2009), o EC "é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação" (p.141).

Desta forma conforme o pressuposto deste estudo, definiremos o estudo de caso único como abordagem metodológica, sendo este um tipo aplicado em estudos de grupos, organizações ou seja qualquer todo que se representa como uma unidade, e de forma muito mais específica optaremos pela modalidade de estudo de caso, caso decisivo que se usa para entender

fenómenos, contestá-los ou confirmá-los (Gil, 2017). Acrescenta Guijarro e Velazquez (2007), para casos que se pretenda um estudo aprofundado sobre uma situação em breve espaço de tempo é mais apropriado optar pelo estudo de caso.

Ainda sobre o EC Amado (2014), apresenta que o EC visa a compreensão das acções dos seres humanos, na relação com seus semelhantes nos vários contextos que interagem buscando significados, se inteirando nas crenças, percepções, opiniões, representações, perspectivas e concepções.

6.3 Participantes do estudo

A selecção dos nossos participantes, baseou-se inicialmente pela representatividade dos mesmos, no entanto foi muito influenciada também pela disponibilidade e acesso aos mesmos, sendo que na interacção com a instituição apenas tivemos acesso a um dos formadores e a quatro professores por indicação da própria direcção do curso, todavia quanto aos estudantes o número era maior mas passou apenas para seis, pois alguns após a leitura do termo de consentimento não quiserem assinar, abandonando imediatamente a pesquisa, sendo assim contamos com 11 participantes (1 formador, 4 Professores e seis 6 estudantes).

Desta forma optamos em trabalhar com o formador uma vez que este possibilitara a percepção sobre o objectivo das formações pedagógicas e bem como estas decorrem, quanto aos professores pelo facto serem os sujeitos das formações, possibilitarão compreender com base neles, as dificuldades e facilidades da implementação de tudo que aprendem nas formações contínuas, e finalmente os estudantes, pois estes são a razão pela qual os professores se formam constantemente, assim os alunos possibilitarão compreender o PEA numa visão alheia ao professor e trabalharemos com estudantes de duas turmas, uma do segundo e outa do último ano do curso de Optometria.

6.3.1 O formador

O formador pedagógico é responsável pelas formações pedagógicas que decorrem na instituição em estudo. E para além das formações pedagógicas responde também pelas metodológicas.

Quadro 5: Perfil do Formador

Formador	F
Função	Formador pedagógico e metodológico
Grau académico	Doutor (Ph.D.)
Local da entrevista	Gabinete metodológico
Tempo de serviço	15 anos

6.3.2 Os professores

Os professores alvos desta investigação são todos formados em optometria, e todos já participaram em pelo menos duas formações pedagógicas.

Quadro 6: Perfil dos professores

Professores	P1	P2	P3	P4
Disciplina que lecciona	Óptica Oftálmica	Saúde e Comunidade III	Visão e comunidade V	MIC
Grau académico	Licenciado em Optometria	Licenciado em Optometria	Licenciado em Optometria	Mestre em Ciências de Saúde
Local da entrevista	Lab. Óptica	Sala 9	Sala 9	Sala 9
Tempo de serviço	4	3	4	6
Formações participadas	4	2	6	2

6.3.3 Os estudantes

Relativamente aos estudantes como participante deste estudo, foram seleccionados seis estudantes do segundo e quarto ano.

Quadro 7: Perfil dos estudantes

Estudantes	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Curso	Optometria	Optometria	Optometria	Optometria	Optometria	Optometria
Local da entrevista	Sala 9	Sala 9	Sala 9	Sala 9	Sala 9	Sala 9
Ano	2	2	4	2	4	4

6.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para o presente estudo, foram usadas as seguintes técnicas de recolha de dados: a observação e entrevista (entrevista semiestruturada).

6.4.1 Observação das aulas

Sendo a observação participante uma das principais modalidades usadas em pesquisas qualitativas, o nosso estudo não fugiu a regra, tendo o autor permanecido por quase três semanas na instituição, este apenas acompanhou as aulas teóricas e práticas por um período de duas semanas, isto por motivos organizacionais e de acesso aos grupos. Com estas observações buscou-se extrair os dados no ambiente natural de leccionação, com o mínimo de interferência possível, o pesquisador se inseriu no grupo e buscou compreender as percepções e vivências do ponto de vista dos próprios sujeitos.

Sobre a observação Vilelas (2009), afirma que esta técnica permite ao pesquisador explorar as características das pessoas, bem como estas se comportam no seu ambiente normal e quotidiano a fim de compensar o que o pesquisador não pode obter com recurso a demais técnicas. Esta técnica de recolha de dados se caracteriza por permitir ao pesquisador uma colecta de dados utilizando seus sentidos para perceber alguns aspectos da realidade estudada, se desprendendo apenas de ouvir e ver, inteirando-se melhor do grupo, focando-se também na análise dos fenómenos em estudo, sendo esta técnica o que na maioria das vezes origina as pesquisas no campo social (Marconi & Lakatos, 2017).

Acerca da observação Guijarro e Velaszquez (2008), salientam que esta técnica permite colher informações tal e qual se apresentam no seu meio natural, atendendo sempre o objectivo do observador e seguindo um plano sistemático de procedência, esta colheita é registada por meio escrito servindo como fonte de análises e reflexões. Por sua vez Vilelas (2009), fala sobre a relevância da observação, concretamente da observação não participante, pois nesta modalidade o pesquisador procura não ser percebido e actua de forma passiva, permitindo assim uma conduta ou comportamento natural e espontâneo dos observados, sem inibições ou alterações por perceber que alguém os observa. Embora o curto período para observação o

pesquisador trabalhou sob direcção do coordenador do curso, que o encaminhou as aula e aos professores com quem iria trabalhar, de forma resumida observemos a tabela seguinte.

Quadro 8: Observação das aulas

Aula observada	Duração da observação	Aulas/tempos	Data e hora
Proj. de investigação em optometria	90 minutos	2 aulas / 2 tempos	29-07-2022 das 10:15 as 12h
Proj. de investigação em optometria	45 minutos	1 aula / 1 tempo	02-08-2022 das 9:00 as 9:45min
Saúde e comunidade 3	90 minutos	2 aulas/ 2 tempos	29-07-2022 das 14:30min as 16:30min
Saúde e comunidade 3	45 minutos	1 aula/ 1 tempo	03-08-2022 das 09:00min as 09:45min
Óptica oftálmica	90 minutos	2 aulas /2 tempos	01-08-2022 das 8:15h as 10h
Óptica oftálmica	90 minutos	2 aulas /2 tempos	04-08-2022 das 07:30 as 09h
Visão e comunidade	90 minutos	2 aulas/ 2 tempos	02-08-2022 das 8h as 9:40min
Visão e comunidade	45 minutos	1 aula/ 1 tempo	04-08-2022 das 9h as 9:45min
Mic	90 minutos	2 aulas/ 2 tempos	03-08-2022 das 9:45 as 11h
Mic	45 minutos	1 aula/ 1 tempo	05-08-2022 das 8h as 8:45min

6.4.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas realizadas foram constituídas por perguntas abertas, para estimular o entrevistado a se expressar de forma livre e completa, e estas foram pensadas tendo em vista os objectivos da pesquisa, com recurso a um guião conduziu-se as entrevistas com foco e rigor. E para que o processo decorresse de forma adequada, os participantes assinaram um termo de consentimento onde concordavam que suas entrevistas fossem gravadas e que seus dados tratados com sigilo, depois das entrevistas os dados foram transcritos literalmente e organizados adequadamente para facilitar a sua análise e discussão.

A entrevista constitui uma ferramenta por excelência da investigação social, pois ela se realiza pelo encontro de pelo menos dois indivíduos onde por meio de conversa, se consegue extrair informações sobre um tema especifico ajudando no diagnóstico ou no tratamento de problemas sociais, sendo esta uma técnica que se apodera de métodos para sua condução (Marconi & Lakatos, 2017). Complementa Minayo, Deslandes e Gomes (2009), dizendo que uma entrevista nada mais é que uma forma de diálogo, entre duas ou mais pessoas, e geralmente esta acontece por iniciativa e interesse do entrevistador.

Acerca da entrevista semiestruturada Richardson (1999), diz que esta não se preocupa com a frequência de um acontecimento em que o pesquisador tenha interesse de perceber, mas sim em dar ao mesmo respostas sobre o como, o porque e o que, do assunto em questão.

As entrevistas são de extrema importância para a pesquisa, pois "em função das respostas recolhidas, se reformulam novas perguntas, se combinam outras, se busca informação complementar, se tem em conta como se mostra a pessoa entrevistada, sua disponibilidade horária, etc., para modificar parcialmente o protocolo de perguntas" (Guijarro & Velászques, 2008, p. 322).

Quadro 9: Realização de entrevistas

Participantes	Data da realização	Duração
1 Formador	08-08-2022	15 minutos
4 Professores	05-08-2022 e 08-08-2022	14 a 18 minutos
6 Estudantes	05-08-2022	9 a 14 minutos

6.4.3. Análise documental

Embora de forma limitada, a nossa análise documental incidiu em planos de aulas e os planos de unidade fornecidos pelos professores, com tudo por razões desconhecidas não tivemos acesso a actas ou programas das formações pedagógicas realizadas e nem a documentos sobre a supervisão pedagógica. Com os planos que tivemos acesso podemos cruzar a informação destes com a informação obtida por meio de entrevistas e observações, esta análise visou uma minuciosa verificação de documentos, assim como salientam Cechinel et al. (2016, p.4), ao dizer

que uma análise documental "inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave". Ainda sobre o assunto acrescenta Ludke e André (1986), dizendo que as declarações e fundamentos do pesquisador são geralmente suportados por evidências retiradas em documentos como fonte de informação natural.

6.5 Técnicas e instrumentos de análise de dados

A análise de dados consiste no processo de tratar dos dados colectados com auxílio de técnicas e métodos apropriados a cada tipo de estudo, reforça Gil (2017), que esta etapa nos estudos de caso ocorre em simultâneo com a sua colecta, permitindo ao pesquisador fazer análises desde a primeira entrevista, observação e análise documental. Já para Ludke e Andre (1986), analisar os dados em uma pesquisa qualitativa significa, trabalhar toda informação obtida no processo, por meio de relatos, observações, transcrições de entrevistas e análise documental.

6.5.1 Codificação de dados

Codificar os dados é dar designações aos conceitos retirados dos documentos, transcritos das entrevistas e registos de observações, permitindo a categorização dos dados, sua comparação para assim se atribuir significados completos no processo de análise (Gil, 2017). Ou por outra codificar significa transformar dados brutos em símbolos que permitirão a tabulação, sendo a tabulação um processo de agrupamento de casos em variadas categorias de análise (Teixeira, 2003). Para este estudo, vamos identificar os nossos participantes com base nos seguintes códigos. Para o formador (F), para os professores (P1), (P2), (P3) e (P4) e quanto aos estudantes (E1), (E2), (E3), (E4), (E5) e (E6).

6.5.2 Busca de credibilidade

Seguindo a ideia de Gil (2017), para que os resultados de um estudo não sejam comprometidos, há certos cuidados a tomar no acto de colecta e análise de dados, tais como: verificação da representatividade dos participantes, verificação da qualidade dos dados, controle dos efeitos do pesquisador, triangulação dos dados e obtenção de *feedback* dos participantes. Acerca da triangulação Marcondes e Brisola (2014), dizem que esta permite que "o pesquisador possa

lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objecto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros"(p.3).

Gil (2017), fala que, os participantes não devem ser seleccionados simplesmente pela fácil acessibilidade mas sim por poderem contribuir com informações relevantes isso para garantir a representatividade, quanto a verificação da qualidade dos dados, tem-se sempre que priorizar informantes de fonte primária, já aos efeitos que o pesquisador pode causar, este pode influenciar o comportamento dos participantes fazendo com que estes se comportem de maneira não habitual pela presença de um estranho no seu meio, finalmente quanto ao *feedback* dos participantes, deve-se pedir uma avaliação destes acerca dos dados colectados pois estes têm maior conhecimento em relação ao pesquisador.

6.6 Indicação das limitações do estudo

No desenvolvimento deste estudo, identificamos algumas dificuldades que constituíram limitações para a sua consecução, sendo elas:

- Pouco tempo para assistir as aulas e realizar as entrevistas uma vez que estas actividades foram programadas para coincidir com as férias do pesquisador e por razões de demora na autorização para colecta de dados por parte da direcção da faculdade o tempo ficou limitado para colectar os dados;
- Dificuldades para aceder aos participantes conforme se pretendia, inicialmente o pesquisador pretendia trabalhar com mais pessoas, pelo menos dois formadores, seis professores e oito estudantes, entretanto tivemos que trabalhar com os disponíveis no período programado para assistir as aulas e nos dias agendados para as entrevistas, essa barreira permitiu acesso a só um formador e quatro professores, sendo que o número de estudantes passou para seis, pois alguns desistiram da pesquisa a medida que não concordaram em assinar o termo de consentimento.
- Não tivemos acesso as actas ou programas das formações pedagógicas realizadas na instituição, solicitamos e nada nos foi concedido por motivos desconhecidos, isso tornou rasa a nossa análise documental.

- Uso de recursos próprios para custear a logística da pesquisa (transporte, alimentação, impressão de grelhas e guiões de entrevista…), bem como tempo limitado para se dedicar a pesquisa bibliográfica por motivos de trabalho.

6.7 Caracterização do local

O primeiro critério para a selecção desta instituição como objecto de investigação, veio por se considerar as formações pedagógicas que nela se realizam, o segundo critério por esta ser uma instituição de ensino superior, sendo assim o campo perfeito para realizar o estudo empírico atendendo e considerando os objectivos da pesquisa. Esta instituição tem a sua reitoria e maior parte das faculdades na cidade de Nampula, e esta foi criada em 2006, por despacho do conselho de ministros, e no ano de 2007 começou a se materializar com a criação de alguns serviços centrais, juntamente com a sua primeira faculdade, a Faculdade de Ciências e Saúde, que foi inaugurada oficialmente em 29.06.2007 pelo até então Presidente da República de Moçambique Armando Emílio Guebuza, actualmente conta com 7 faculdades, distribuídas na zona norte de Moçambique.

De forma muito mais concreta o nosso estudo se vai materializar em uma das unidades desta instituição de ensino superior. Está unidade orgânica de ensino, é vocacionada na formação superior e goza de autonomia científica, pedagógica, cultural e de gestão administrativa e financeira, nos termos da legislação aplicável em geral, e dos estatutos e da regulamentação interna da universidade.

6.8 Considerações éticas

Em termos de ética na pesquisa, o nosso estudo seguiu a risca princípios intimamente ligados e adequados ao tipo de estudo, a título de exemplo buscou-se ter antes de mais nada o consentimento livre e escrito dos participantes, e no âmbito da sua participação na pesquisa proteger sua imagem, privacidade, confidencialidade e sem interferir ou lesar aspectos como cultura, religião e crenças pessoais. A ética na pesquisa segundo Flick (2013), tem em vista a reflexão em torno de certas questões presentes em todo processo de colecta de dados, ou seja, trata do impacto que a pesquisa e o pesquisador terão ou causarão sobre os participantes, ou

por outra o que se deve fazer caso seja necessário para protecção dos indivíduos envolvidos na pesquisa para que não sejam de nenhum modo prejudicados.

Todo o processo de relacionamento com os participantes da pesquisa, seguiu de forma rígida alguns princípios éticos, com vista a garantir fiabilidade a pesquisa bem como não prejudicar os participantes, baseado nos argumentos de Ferrari e Rocha (2010), para que todo o processo seja tratado com base na ética, deve-se:

a) Ter o consentimento livre e esclarecido dos participantes do estudo, que se garanta a protecção dos legalmente incapazes (por meio de seus representantes legais), e grupos vulneráveis.
b) Ter uma pesquisa relevante que origine vantagens aos sujeitos da pesquisa.
c) Recorrer ao uso de seres humanos quando o conhecimento visado não poder ser adquirido de outra forma.
d) Seleccionar procedimentos que garantam a confidencialidade e privacidade, protecção da imagem, preservando a auto-estima, prestígio, sua economia e finanças, garantindo o não uso destas informações para prejudicar de forma alguma os sujeitos da pesquisa.
e) Dar preferência sempre que poder a indivíduos com plena autonomia.
f) Garantir o respeito aos valores culturais, religiosos, sociais, morais e éticos dos envolvidos.
g) Garantir a não existência de conflitos de interesse, entre o pesquisador os sujeitos da pesquisa.

PARTE III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo da dissertação vamo-nos focar em apresentar os resultados da pesquisa, analisá-los e discuti-los, resultados estes oriundos de dados empíricos obtidos por meio de observação, entrevistas aos participantes do estudo e alguma análise documental. De salientar que neste processo de discussão de resultados será aplicada a triangulação de modo a cruzar as informações obtidas de diferentes fontes e em diferentes momentos, para simplificar ainda mais o processo os resultados serão apresentados em categorias e subcategorias. Categorias estas oriundas da ligação dos dados obtidos nas teorias patentes no referencial teórico com os dados empíricos colectados em campo, para auxiliar a construção de uma resposta a pergunta de partida.

Quadro 8: Categorias, subcategorias e fontes usadas para análise de dados

Categorias de análises dos dados	Subcategorias	Fontes para a análise dos dados
1. Perfil e competências dos professores universitários	a) Competências prioritárias na formação dos professores b) Objectivo da formação pedagógica continua c) Conhecimento científico e conhecimento pedagógico d) Organização das formações e) Principais dificuldades dos formandos f) Perfil e competências dos formadores	✓ Entrevista aos professores ✓ Entrevista ao formador ✓ Entrevista aos estudantes
2. Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos	a) Feedback no processo de ensino aprendizagem b) Modelos de avaliação c) Planeamento das aulas d) Metodologias de ensino	✓ Entrevista aos professores ✓ Entrevista aos estudantes ✓ Observação das aulas
3. O contributo da formação pedagógica continua	a) Competências pedagógicas b) Impacto das formações pedagógicas c) Aproveitamento pedagógico	✓ Entrevista aos professores ✓ Entrevista ao formador ✓ Entrevista aos estudantes

7.1 Perfil e competências dos professores universitários

Nesta categoria buscamos compreender através das diversas fontes, sobre que perfis e competências os professores devem possuir para o exercício da sua profissão, sendo estas desenvolvidas pelas formações pedagógicas contínuas ou não. E para tal recorremos a entrevistas aos professores, estudantes e ao formador.

a) Competências prioritárias na formação dos professores

Pretende-se saber que competências se devem priorizar na formação ou capacitação pedagógica que se realiza nesta instituição, apresentaremos estas com base em entrevistas aos Professores (P), Estudantes (E) e o formador (F). Sobre as competências o entrevistado F, fez menção as competências pedagógicas e metodológicas. Conforme o depoimento seguinte:

> "(…) As competências que deveriam se priorizar são as componentes pedagógicas e metodológicas, para orientar os formandos" (F1).

A partir deste depoimento pode-se perceber com base em F, que é o formador e que tem acesso aos programas de formação e actas das formações, e interage directamente com a direcção pedagógica, que estas formações visam em primeira linha capacitar os formandos em matéria pedagógica para os ajudar a leccionar, suportando essa afirmação com base em Shulman (1987), quando diz que, formar professores reúne um conjunto de saberes e habilidades dentre elas "saberes pedagógicos sobre a gestão interactiva da aula"(p.30).

Na visão dos entrevistados P1 e P2, as formações pedagógicas deveriam se ater em proporcionar aos professores competências que os ajudassem a transmitir o que sabem, em criar objectivos e organizar a própria aula. Conforme os testemunhos seguintes:

> "As competências que devem se priorizar, é a competência de ensinar o docente a aprimorar aquilo que ele sabe fazer"(P1)

> "Saber como lidar dentro da sala de aulas (…) como modular uma aula, os objectivos como deve constar" (P3).

Analisando o discurso dos professores, percebe-se de forma geral que todas as competências descritas por estes fazem parte de habilidades desenvolvidas quando se adquiri competências

pedagógicas, pois estas possibilitam ao professor saber interagir e lidar com os alunos em sala de aulas assim como sustenta Formosinho (2009), acerca das formações docentes, dizendo que o foco é mobilizar um série de competências, habilidades e conhecimentos teórico práticos para preparar o professor para a actividade docente.

Por sua vez os participantes E1, E2, E3, E4, E5 e E6 apontaram diversas características que segundo eles deveriam ser prioritárias, sendo elas, a componente psicopedagógica, oratória em aula e carácter:

> "Sentimento de humildade, eles são muito rigorosos, eles pensam que todo mundo que esta ali tem o mesmo foco, porque existem aquelas pessoas que mesmo estudando tem alguns problemas pessoais também "(E1).
>
> "Era necessário que os professores tivessem um espírito psicopedagógico, porque ir a escola não é só um acto de aprender matérias, mas do que isso, aqui nós estamos para aprender a ser cidadãos, aprender a ser pessoas, então eu acho que a primeira coisa é essa os professores tinham que ter mais um espírito psicopedagógico e ser mais humanistas"(E2).
>
> " Interacção com estudantes e motivação" (E3).
>
> "Acho que os docentes deveriam ser mais pacientes" (E4).
>
> "Priorizar na parte de dar aulas" (E5).
>
> "Questão de carácter (…) questão de oratória da sala e aquela interacção com o aluno"(E6).

Percebe-se com base nos depoimentos, que todos os estudantes objectivam como fim último, professores aptos e capazes, para os ajudar na construção do saber, pois com a psicopedagogia, motivação e carácter por parte dos professores os estudantes terão melhor rendimento. Entretanto este rol de características não foi de início exigido pela instituição, pois quando questionados aos participantes P1, P2, P3 e P4 sobre o que lhes foi exigido para ingressar na instituição como docente, estes afirmaram que foi considerado a área de formação, a instituição de formação, o nível académico foi condicional por motivos de escassez de profissionais da área,

em nenhum momento se procurou por competências pedagógicas, segundo depoimentos a seguir:

> "Tinha que ter uma nota mínima que é o 14 (…) uma vez que eu estudei aqui, então também aquilo que é comportamento ao longo do curso"(P1)

> "Na verdade exigiram me pelo menos nível de mestrado, só que eu não tinha esse nível, mas como foi um concurso público e eu tinha conhecimento de que não existiam mestres da minha área fora, então acabei engrenando do mesmo jeito" (P2).

> "Nível de licenciatura (…) por já ser também formado nessa instituição"(P3).

> "Formação no sentido da graduação e posteriormente de forma indirecta começaram a exigir a pós graduação"(P4).

Baseando-se nos excertos acima, percebe-se que no acto de contratação dos professores, factores como formação pedagógica não contaram como factor decisivo, pois olhou-se primeiro para área de formação, depois pela classificação e nível académico, talvez como disse um dos docentes pela escassez de professores formados na área, uma vez que este curso é ministrado somente nesta instituição a nível nacional, isso pode ter influenciado a não exigência da psicopedagogia como um pré requisito para ingresso, embora a instituição forneça formações pedagógicas seria importante considerar isso no acto de candidatura.

Por sua vez os entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6 entendem que não só o nível académico deveria ser considerado, pois quando questionados sobre a sua definição de bom professor estes disseram que este deve escutar os alunos sem repudiar, interagir e motivar os estudantes, descomplicar os termos técnicos, ser paciente, valorizar a contribuição dos estudantes e aconselhar academicamente seus estudantes. De acordo com os depoimentos seguintes:

> "O professor deve ser uma pessoa que consegue ouvir o que o estudante esta dizer, também saber lidar com opinião do estudante, há certos momentos que o aluno diz, isto, e o professor logo repudia, então, devia melhorar nesse aspecto em que o docente também deve ouvir o que o aluno esta a dizer" (E1).

> “Aquele que interage com os estudantes motivando dentro das aulas e não se mostrando apenas professor, um bom professor deve ser amigo dos seus estudantes, claro sabendo separar as coisas, no momento de aula é momento de aula” (E2).
>
> “O bom professor deve explicar, porque muitas vezes nem todos sabemos termos técnicos (…) procurar saber se o aluno entendeu se tem alguma dificuldade se tiver, chamar-lhe para perceber qual é a dificuldade dele” (E3).
>
> “Atencioso, Paciente”(E4).
>
> “Deve entender, compreender os alunos (…) priorizar as ideias do aluno, fazer com que todos falem na sala e também ter uma boa habilidade nas avaliações, avaliações claras (…) sinto que existem docentes que trazem coisas para nos complicar mesmo” (E5).
>
> “Conversador, aquele que entende o aluno (…) houve um docente no semestre passado que viu que um aluno tinha dificuldade nisso, ele chamou ele no privado e lê deu conselhos, e ocque ele fez, ele levou aqueles conselhos e esta a aplicar agora pelo menos pelo que eu estou a ver ele melhorou”(E6).

Segundo os depoimentos acima, entende-se que na óptica dos estudantes um bom professor para além das competências técnico-científicas, este deve aceitar as várias contribuições e opiniões sem repudiar, deve os motivar, dar atenção centrada a cada estudante e deve conhecer o perfil de seus estudantes, os depoimentos dos alunos vão de encontro com a ideia apresentada por Resendes e Soares (2002), ao relatarem sobre a diferenciação pedagógica, onde afirmam que o professor deve sim garantir que os alunos aprendam com o que é mais familiar para eles e ao seu próprio ritmo se ajustando sempre a suas necessidades. Constantemente o professor por meio da interacção contínua com seus estudantes este vai colhendo informações sobre o andamento da aprendizagem e através disso vai criar condições de levar a cada estudante o que mais precisa (Ferreira, 2007). Assim sendo, não basta somente arrolar qualidades ou características sem antes saber o que se pretende com estas formações desenvolvidas na instituição.

b) Objectivo da formação pedagógica contínua

Busca-se compreender por parte de nossos entrevistados, qual a sua percepção sobre o objectivo da formação pedagógica contínua praticada nesta instituição ou seja porque eles acham que em

todos anos existe essa formação ou capacitação. Pelo que estes referiram nas entrevistas que o professor precisa de pedagogia para saber usar as ferramentas da sua profissão, precisa desta para fortalecer seus conhecimentos e melhorar em seu ambiente de trabalho, para compreender seus estudantes e agir com ética. Assim elucidam os depoimentos abaixo:

> "Acho que é muito importante, visto que muita das vezes os professores tem aquelas ferramentas necessárias, mas existe algum défice da área pedagógica" (E1).

> "Eu acho que é para fortificar os conhecimentos que os professores já tem" (E2).

> "Acho para poder compreender mais os estudantes" (E3).

> "Para eles serem mais capazes de ensinar bem, de nos darem aulas como deve ser"(E4).

> "Para ter uma boa ética, nem, primeiro como profissionais (…) também aumentar capacidade de trabalho no ambiente escolar" (E5).

> "Eu acho que é para melhoria, nem. Quer dizer há sempre algo para melhorar" (E6).

Estes depoimentos ajudam na percepção do objectivo das formações na óptica dos estudantes, pois com base nestes, estas formações buscam capacitar cada vez mais os professores de modo a torna-los actualizados e aptos para o magistério. Sobre o objectivo da formação pedagógica contínua o entrevistado F, disse em entrevista que, estas capacitações visam dotar os professores de habilidades próprias para docências, pois a sua formação chave foi em área das ciências de saúde. Conforme o testemunho seguinte:

> "Não são formações, são capacitações pois as formações decorrem em instituições específicas para o feito (…) capacitar os professores uma vez que estes têm uma formação técnica na área médica, precisam de ser capacitados pedagogicamente" (F1).

A opinião do formador retracta que o objectivo desta acção é capacitar os professores em matéria pedagógica uma vez que os professores desta instituição na sua maioria são técnicos de saúde, se alinha com a ideia apresentada por Vasconcelos (2000), quanto a finalidade destas formações mas se contrapõe quanto ao nome que esta deve ter, pois este autor diz que independente do nome que lhe é atribuída (capacitação, desenvolvimento profissional ou actualização de Pessoal) o objectivo sempre será responder os anseios da sociedade no geral.

Tendo algum entendimento sobre os objectivos das formações praticadas na UJC, e vendo que os professores maioritariamente foram contratados por terem a formação técnica e científica, importa saber se tais habilidades são suficientes para que este possa leccionar.

c) Conhecimento científico e conhecimento pedagógico

Buscamos compreender sob ponto de vista dos professores, se basta apenas dominar o conhecimento científico para ser professor, quando questionados P1, P2, P3 e P4 estes disseram, é preciso ter pedagogia, psicopedagogia e saber motivar os alunos. Com base nos excertos que se seguem:

> "Deve ter uma formação pedagógica (…) uma coisa é ser formado como profissional de saúde, outra coisa é dar aulas, são duas coisas muito diferentes"(P1).
>
> "Deve gostar dessa área de docência, porque alguém pode ter domínio mas se não ter gosto não vai transmitir de forma adequada, para além disso é importante ter pedagogia" (P2).
>
> "Como docente, que tendo uma parte da psicopedagogia comigo eu tenho que modular formas de que toda informação que eu tenho, transmita, os estudantes percebam, sim, esse é o maior foco" (P3).
>
> "Deve ter a capacidade de conhecer os alunos, conhecendo é mais fácil de motivar, ter a capacidade de interagir com os alunos, ter a capacidade de fazer uma separação do tempo, de motivação e da leccionação do conteúdo" (P4).

Estas respostas demostram que, não basta apenas ter o conhecimento da disciplina a leccionar é também importante ter conhecimentos específicos para o exercício da actividade docente, pois se sabe ou conhece a matéria mas nunca foi preparado para o magistério certamente não reúne condições para ser professor, porque "O professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudonal, que apresenta ou expõe " (Gaspar & Roldão, 2007.p.37). Reforça Roldão (2007), que mesmo que se exija um professor não se pode limitar somente a dominar os conteúdos escolares, da ciência e dos métodos educativos.

Não se quer com isso invalidar os conhecimentos científicos ou domínio de conteúdo mas enfatizar que para ser professor ou exercer a docência, é preciso também ter conhecimentos específicos de como conduzir o ensino.

d) Organização das formações

Buscamos compreender como são organizadas e quem participa do processo organizacional das formações pedagógicas, quando questionados, os entrevistados F e P4 explanam que todo o processo é da responsabilidade da direcção pedagógica, e não são contemplados os professores no processo organizacional destas. Conforme o depoimento seguinte:

> "Esse processo é de responsabilidade de uma direcção (…) a direcção pedagógica da faculdade, é quem organiza com base nas necessidades identificadas" (F).
>
> "O que que pode faltar é os formadores não estarem bem cientes daquilo que são as nossas dificuldades, porque nunca fomos ouvidos nesse sentido" (P4).

Percebe-se com base nos depoimentos que no processo organizacional não são contemplados os professores, embora estes sejam os sujeitos activos do processo são deixados de lado, cabendo única e exclusivamente a direcção pedagógica zelar por tais formações, não considerando a ideia defendida por Day (2001), quando diz que as formações continuadas consistem em capacitações intensivas programadas em grupo, embora sempre tenha um responsável pelo processo. Diferente do que foi dito, ao se deixar toda responsabilidade pelas formações a cargo da direcção pedagógica, o professor deve participar, ajudar a planificar e a avaliar a sua própria formação:

> Ele é considerado sujeito da sua formação, é envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades; o professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele. Trata-se neste sentido de uma formação centrada no professor (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014, p.72).

A falta dessa interacção professor-formador ou formador-professor antes das formações contribui em grande parte para aquilo que são as lacunas ou dificuldades que os formandos têm, como veremos no tópico seguinte.

e) Principais dificuldades dos formandos

Buscamos compreender as principais dificuldades que os formandos possuem nestas formações, e acerca disso o entrevistado F afirmou que estes têm dificuldade de tudo que se refere a docência, assim conforme o depoimento seguinte:

> "Os professores desta instituição são antes de tudo, técnicos de saúde, então não são capacitados ou formados para ser professor, tem dificuldades básicas da docência, como de planear a aula e motivação dos alunos" (F).

Percebe-se com base nos excertos que os professores desta instituição foram formados para actuar como técnicos das diversas áreas do ramo da saúde, desta forma não vem com nenhuma competência específica para docência, por esta razão que são pertinentes as capacitações pedagógicas, pois é aqui onde estes adquirem as noções básicas para magistério. Portanto, essas dificuldades todas têm muito haver com a formação que estes tiveram inicialmente, conforme Garcia (1999), para profissão docente " é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional "(p.22). Portanto as dificuldades apresentadas pelos formandos podem ser originárias das competências dos próprios formadores.

f) Perfil e competências dos formadores

Buscamos compreender sob ponto de vista dos professores, se os responsáveis por dirigir as formações pedagógicas têm o perfil adequado para tal ou se estão capacitados, os entrevistados P1, P2, P3 e P4 disseram que sim, que acham, conforme os depoimentos seguintes:

> "Sim, acho que estão" (P1).
>
> "Eu acho que tem competências" (P2).
>
> "Pelo perfil das pessoas, inicialmente eles apresentam, eles têm o grau de psicopedagogos (…) então por ter esse grau acho que são competentes" (P3).
>
> "Perfil tem, eles têm. Eu acredito que tenham esse perfil" (P4).

É unânime, que o formador ou formadores tem perfil adequado para ministrar as formações pedagógicas contínuas na visão dos professores formandos apresentada acima, pois estes são

capazes de “Ensinar o docente a se organizar, a empregar métodos e técnicas adequadas aos objectivos dos educandos” (Sant’Anna & Menegola, 2011).

Desta forma saber sobre o perfil ou habilidades necessárias para conduzir o ensino, entender qual o objectivo de submeter os professores a formações contínuas, perceber que não basta dominar a ciência e a técnica, compreender como são organizadas as formações, quais as principais dificuldades dos formandos e entender se o formador tem competências para formar seus colegas, é preciso também dominar aspectos específicos da docência, com isso vamos analisar e discutir como todas essas habilidades se manifestam em sala de aulas ou no ensino como tal, como veremos no tópico seguinte.

7.2 Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos

Na segunda categoria deste capítulo, busca-se apresentar e discutir resultados com o intuito de perceber como os professores usam seus conhecimentos em sala de aulas, sustentando-se na opinião dos próprios professores, na visão dos estudantes e nas observações feitas pelo pesquisador durante as aulas assistidas nesta instituição. De início vamos tentar perceber sobre a prática ou não do *feedback*.

a) Frequência no *feedback* aos alunos

Busca-se compreender como, quando e se de facto ocorre o feedback durante as aulas ou em qualquer actividade relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, relativamente ao *feedback* os participantes P1, P2, P3 e P4 afirmam que tem dado *feedback*, acompanhamento imediato, a todo tempo utilizando sempre outros canais fora a sala de aulas, segundo as declarações que se seguem:

> “Sempre dou *feedback* (…) depois no fim da minha aula pergunto se há duvidas daquilo que eu dei, tenho dado acompanhamento ”(P1)

> “Faço acompanhamento sempre que eu estiver disponível, independentemente da hora, a vezes que faço acompanhamento é via whatsapp, pode ser email” (P2).

> “A frequência na qual eu interajo com meus estudantes sobre um determinado assunto dentro da sala de aulas é vamos dizer 24h (…) porque! fora a aula presencial que nós damos, nós temos um grupo na qual qualquer dúvida ou inquietação que fores a conversar depois com teu colega podes colocar no grupo e eu estando lá, posso responder a qualquer momento (P3).

> “Esse processo é automaticamente, é em seguida após a actividade, então é um processo imediato “(P4).

Na entrevista aos professores estes afirmam que sim tem dado *feedback* sempre que podem, durante as aulas e fora delas, de uma forma continua usando diversos canais de comunicação, contudo foi observado muito mais o *feedback* verbal, e pouco *feedback* descritivo, o acompanhamento como tal no sentido de seguir o estudante após o *feedback* observou-se exclusivamente nas aulas práticas.

Por seu turno alguns entrevistados E1, E3, E5 e E6, ressaltam que tem recebido acompanhamento individual, colectivo, alguns percebem essa retroalimentação nas aulas práticas e teóricas, outros somente em aulas práticas, segundo as opiniões a seguir:

> “Nesse ponto ai os docentes são muito rigorosos, eles sempre estão connosco assim, a nos acompanhar basta falhar alguma coisa eles dizem logo não, devem fazer isto isto isto. Muita das vezes nas práticas” (E1).

> “Vai sanando para cada estudante e as vezes quando vê que esta questão pode ser geral ele costuma a falar para todos” (E6).

> “Nas aulas teóricas para mim, para o meu caso tem sido sempre, e quanto a práticas também. As vezes muito rude mas a informação chega” (E5).

> “Nas aulas teóricas não, nas práticas é que dão algum *feedbacks* durante todo o processo” (E3).

Com base nos depoimentos acima ilustrados percebe-se que os estudantes tem recebido *feedback* durante as aulas teóricas e práticas, se destacando o *feedback* verbal nas aulas teóricas onde estes são imediatamente instruídos, esta prática se enquadra na visão defendida por Silva e Lopes (2015), quando salientam que esta modalidade de *feedback* se caracteriza por meio de comunicação unilateral dando ao estudante a possibilidade de correcção imediata em caso de

erros, pois este demostra sua eficiência em todo processo de ensino. Ou como sustentado por Quina (2009), dizendo que *feedback* seria um conjunto de informações em torno de uma acção executada ou resultados obtidos pelo aluno, de modo a reforçar os acertos e corrigir os erros por meio do professor.

Porém nos depoimentos dos participantes E2 e E4 sobre o *feedback*, eles afirmam que não são todos docentes que adoptam estas práticas, pois alguns se limitam em não fazer, ou simplesmente enviam as aulas de forma atempada para um estudo antecipando, e alguns ainda quando dão trabalho de investigação se limitam a dar somente as notas explicativas do mesmo, uma vez que nunca dão a possibilidade para estes fazerem o trabalho, entregarem terem o *feedback* e receberem o trabalho para poder corrigir e remeter novamente com as correcções feitas. As declarações que se seguem evidenciam esta ideia:

> "Depende dos professores. Há professores que fazem" (E2).

> "Eles mandam aulas no whatsapp e eles dão determinado tempo para expormos nossas dúvidas e eles responderem, e isso depende de docentes" (E4).

> "Os professores nos dão por exemplo um trabalho e dão as notas informativas ai mesmo que eles querem que nós façamos ai mesmo, se nós termos dúvidas eles explicam mas nós nunca temos a oportunidade de fazer entregar para revisão depois nos dar não, normalmente é só para entregar" (E6).

Sobre o *feedback* as observações das aulas confirmam haver pouco *feedback* em aulas teóricas, sendo este o *feedback* verbal quando acontece, estando os professores mais propensos a dar mais *feedback* em aulas práticas, pois a natureza da aula assim exige, ou seja não se pode avançar sem que todos por exemplo saibam como manejar o instrumento conforme o objectivo da aula. Portanto em aulas teóricas observou-se ainda, mais o *feedback* verbal e imediato e muito pouco de atenção centrada a um estudante como forma de considerar suas particularidades ou como forma de abranger a heterogeneidade de estudantes, contrariando a ideia de ensino diferenciado defendido por Pacheco (1994), quando diz "a individualização do ensino significa, prioritariamente, o reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades

particulares" (p. 109). Por sua vez Resendes e Soares (2002), afirmam que a diferenciação pedagógica é um processo de identificar e responder "uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma" (p.22).

Desta forma, percebe-se que, a não aplicação constante e efectiva do *feedback* implica a não diferenciação do ensino, impactando de forma negativa no aprendizado dos estudantes, pois estes aprendem em ritmos diferentes e tem necessidades educativas diferentes.

Entretanto pode-se constatar pelo menos um professor, este foi observado a aplicar o *feedback* descritivo, pois deu um trabalho de investigação para os estudantes, no dia de entrega ele deu um *feedback* do que não estava de acordo a priori, depois de 2 dias trouxe os trabalhos com anotações para que estes pudessem rectificar ou melhorar segundo as orientações e depois de duas semanas novamente submeter para avaliação final ou sumativa. Encontrando seu sustento em Moscovice (1999), ao dizer que para que estes *feedbacks* sejam úteis e oportunos este não deve ser avaliativo mas deve ser descritivo quase sempre, mais específico que genérico e emitido em tempo oportuno. O *feedback* escrito possibilita consultas frequentes e oportunas das recomendações e orientações do professor ajudando o aluno, e o professor a medir o nível de evolução dos alunos face as recomendações (Silva & Lopes, 2015). De seguida apresentaremos as discussões acerca dos modelos de avaliação praticados nesta instituição.

b) Modelos de avaliação

Pretendemos discutir acerca de como os professores avaliam em sala de aulas, buscando sustentação nos depoimentos dos próprios docentes, dos estudantes e das observações feitas em aula. Quando questionados os entrevistados P1, P2, P3 e P4 se tem feito diagnóstico antes das aulas, para fazer um rastreio do nível de percepção dos estudantes sobre a matéria nova ou de continuação, estes disseram que sim, tem feito por meio de interrogação antes das aulas para saber sobre a matéria anterior. Conforme os excertos seguintes:

> “Tenho feito, como tenho feito, primeiramente pergunto as dúvidas da aula anterior (…) pergunto ao estudante lembra-se do que é focómetro por exemplo e eles vão dando *feedback*”(P1)

> “Sim tenho feito (…) é necessário sempre dar um espaço para eles partilharem oque sabem (…) se eles tem maior domínio tenho que adequar a eles, se tem menos tenho que dar mais assistência nessa parte” (P2).

> “Eu pergunto o que eu for a introduzir, então dependendo do que eles me dão eu melhoro a informação que eles têm sobre o assunto” (P3).

> “O processo é tentar saber a informação da aula anterior (…) cada estudante vai se expressando“ (P4).

Com base nos excertos dispostos acima, percebe-se que os professores tem sim feito o rastreio de modo a buscar pré impressões sobre um dado assunto que se pretende introduzir ou debater em aula, esta ideia dos professores é sustentada por Ferreira (2007), ao dizer que uma avaliação diagnóstica ocorre quando os professores buscam como pré-requisitos para as aprendizagens comportamentos, habilidades e conhecimentos que tenham relação com o que ele vai expor. Reforça ainda Pacheco (1994), dizendo que sempre que se pretenda abordar um conteúdo novo deve-se ter em atenção ao que os estudantes já sabem e este processo deve sempre acontecer no início de uma aula, curso ou ano lectivo.

A visão de certos estudantes sobre se os professores tem feito o diagnóstico, vai de encontro ao depoimento dos professores, segundo E1, E2, E4 e E5, afirmam que estes tem perguntando sobre a matéria da aula anterior para que os estudantes possam interagir e demostrarem até que ponto sabem sobre o assunto. Assim como evidenciam os depoimentos que se seguem:

> “Sim fazem, primeiro eles antes de iniciar a aula colocam lá o tema e começam a perguntar se alguém tem noção daquele tema ou não” (E1).

> “Fazem, perguntando o que se falou nas aulas passadas (…) por exemplo se vamos falar sobre um tema hoje, perguntam se alguém tem conhecimento sobre aquele tema antes de dar início” (E2).

> “Eles chegam e dizem, nem, qual será o tema da aula e pergunta quem sabe quem já ouviu falar sobre o tema” (E4).

> “Sim tem feito (…) tem uma parte que eles colocam para dúvidas, nessas dúvidas existem colegas que falam das dúvidas sobre a aula outros perguntam se existe alunos para lhe ajudar”(E5).

Estes depoimentos elucidam de forma expressiva que alguns estudantes tem percebido o diagnóstico por parte dos professores no momento de aulas, por sua vez os participantes E3 e E6 afirmam que os docentes não têm feito esse diagnóstico antes das aulas, pois como já disponibilizaram o plano temático e as aulas ou temas de forma atempada não fazem esse rastreio, assim segundo evidencias a seguir:

> “Porque nos dão matéria para lermos em casa, aqui só esclarecermos algumas dúvidas, ele explica algo a mais” (E3).

> “Não, não tem feito (…) única pessoa que eu conheço que fez isso foi único professor” (E6).

A semelhança dos depoimentos dos últimos estudantes, as observações das aulas comprovam que uma pequena parcela dos professores realiza o diagnóstico, os que realizam nem sempre o fazem ou seja não o fazem em todas as aulas, e alguns não o fazem simplesmente porque já disponibilizaram o plano temático ou as aulas pelo grupo do whatsapp, em perfeito desalinhamento ao defendido por Lopes e Silva (2012):

> Antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, uma função de diagnóstico permite: determinar os conhecimentos e as competências que os alunos possuem previamente, às situações de aprendizagem da matéria que vai ser dada (pré-requisitos); revelar a profundidade do conhecimento que os alunos possuem (p.41).

Com a partilha das aulas estes esperam que o estudante já venha com noções sobre o assunto a ser discutido em aula, verificou-se também em alguns professores a cobrança no início da aula ou temática sobre conhecimentos do assunto, pois todo conteúdo segundo os professores já havia sido enviado. O diagnóstico antes das aulas é uma forma de diferenciar o ensino, levando em consideração que permite ao professor conhecer a preparação individual ou grupal da turma que vai trabalhar com ele.

Ainda sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, quando questionados os participantes P1, P2, P3 e P4 sobre como e quando avaliam, os professores afirmaram que avaliam a qualquer momento, outro diz que avalia segundo o calendário académico, ou que negocia a data das avaliações, outro ainda avalia todos aspectos desde a presença e participação dos estudantes. Segundo os depoimentos:

> "Os mini testes eu avalio em qualquer momento, esse me permite ver se aquilo que estou a dar os estudantes estão a assimilar, e segundo lugar temos os testes, os testes tem datas fixas que fazem parte do calendário académico" (P1).
>
> "Datas fixadas" (P2).
>
> "Os estudantes já têm conhecimento desde o primeiro dia de aulas, é conversado, é negociado de como vai ser feita as avaliações (…) depois de dois temas (…) é feita uma avaliação para saber em que nível de percepção os estudantes tiveram sobre os dois temas abordados" (P3).
>
> "Existe uma avaliação contínua que eu faço todos os dias, que é a avaliação continua começa a partir da própria presença, da efectividade dos estudantes" (P4).

Os professores têm praticado algumas vezes a avaliação diagnóstica mesmo sem saber que assim se chama, mas o que mais se nota é a prática da avaliação sumativa, pois para além de datas fixas para sua realização, estas maioritariamente tem objectivos classificatórios e não formativos como tal, a este respeito Piletti (2006), diz que uma avaliação sumativa tem sempre em vista a classificação, quantificação ou apresentação do desempenho em números no final do período (curso, semestre ou disciplina). Por sua vez Morales (2003), afirma que esta beneficia muito mais aos professores e o sistema de ensino, sendo muito prejudicial para os alunos, tendo em conta que depois da classificação muito pouco se pode fazer para ajudar o aluno uma vez que esta ocorre no final do período.

Percebeu-se na maioria das vezes que os professores não tem conhecimento técnico em termos das modalidades de avaliação e em que momento usa-las, pois há maior conhecimento da avaliação sumativa e um pouco aplicação da avaliação diagnóstica, e quase nenhuma vez a avaliação formativa como tal. As observações ajudam a evidenciar que os professores não tem

noção das modalidades de avaliação e mesmo assim alguns aplicam mais a avaliação diagnóstica em sala de aulas e a sumativa em provas. Quanto a formativa notou-se apenas em aulas práticas pois o professor faz o acompanhamento rigoroso para permitir que cada estudante aprenda a saber fazer, demostrando que os docentes têm mais técnica em relação a pedagogia. E mesmo com alguns discursos politicamente correctos a afirmar que aplicam a avaliação na sua totalidade como evidenciado pelo depoimento do participante E3:

> "Dizer que existe um tipo específico na qual uso mais, não seria correto" (P3).

Por sua vez os estudantes relatam também a aplicação da avaliação sumativa na maioria das vezes, apontam que são avaliados com marcação de datas, usando datas pré fixadas, algumas vezes de forma surpresa ou em cada dois temas uma avaliação, segundo os excertos que se seguem dos participantes E1, E3, E5 e E6:

> "Avaliam por exemplo estudamos duas aulas, dois temas e vamos fazer uma avaliação" (E1).

> "Tem datas específicas, por exemplo um dos docentes disse que a cada dois temas teremos um mini teste e depois de quatro teremos um teste" (E3).

> "Temos datas" (E5).

> "Há docentes que dizem depois de duas aulas nós teremos o mini teste (…) Normalmente temos uma data fixa (E6).

Percebe-se que na maioria dos discursos acima apresentados evidenciam a avaliação sumativa, mas para Rebelo (1998), dizer que esta avaliar porque simplesmente esta quantificando o esforço ou desempenho dos alunos com atribuição de notas não constitui uma avaliação, mas sim aplicação de uma das várias modalidades de avaliação. Reforça Correia (2017), quando afirma que a avaliação sumativa é similar a uma autópsia e a avaliação formativa a um exame físico, pois a autopsia embora forneça informações úteis, nada se pode fazer com elas para trazer a pessoa a vida servem somente para entender o motivo que a fez perder a vida a semelhança dos exames, entretanto o exame físico revela em tempo oportuno oque não esta bem e como se pode melhorar tal como uma avaliação processual e continua. Vemos que para o sucesso da

aprendizagem dos alunos é crucial usar as diversas modalidades de avaliação, para poder remediar ou corrigir o que não estiver de acordo em tempo oportuno. Uma das formas para que o professor enquadre todas as modalidades de avaliação em aula é por meio do planeamento ou plano de aulas, logo a seguir veremos com mais detalhes sobre o assunto.

c) Planeamento das aulas

Buscamos perceber como e se os professores planeiam as suas aulas ou actividades de ensino. Quando questionados sobre se estes planeiam as aulas e porque acham importante planear os participantes P1, P3 e P4 disseram que, o plano é essencial para dirigir a aula, para organização do professor e ajuda-los a dividir o tempo. Conforme os testemunhos a seguir:

> "Acho que não faz sentido tu ires na aula sem saber o que vás dar (…) onde é que vai começar a tua aula, onde é que vai terminar tua aula, é uma forma de dirigir processo de ensino aprendizagem"(P1).

> "Tenho planeado, a importância de planear (…) é mais pela gestão dos próprios estudantes assim como organização do próprio docente" (P3).

> "É a base do sucesso, se você consegue planear a aula, fazer divisão do tempo, e de todas as actividades que vai realizar durante a aula, isso facilita a compreensão dos estudantes, facilita com que você cumpra como o que planeou para o dia" (P4).

Segundo os depoimentos acima apresentados, os professores tem elaborado planos de aula de modo a servir de guião ou de roteiro de como a aula se estrutura, dos conteúdos a expor e da gestão do tempo, ou seja, o tempo atribuído para cada actividade, Piletti (2006), apresenta alguns argumentos semelhantes aos dos depoimentos acima escritos, quando afirma que a importância de planeamento das actividades do ensino são, entender o que o professor pretende alcançar com a aula, saber como, em quanto tempo e como vai usar o tempo e os recursos necessários para tal.

A análise documental feita aos planos de aula, plano temático e analítico demostram que os professores planeiam, assim como estes, confirmam os documentos anteriormente citados, os planos de aulas apresentam a organização da aula, objectivos, material a se usar, estratégias

possíveis, metodologias e conteúdos, os planos temáticos apresentam temas, datas, metodologias e bibliografia, já o plano analítico apresenta objectivos, datas, temas e subtemas, carga horária e estrutura das avaliações sumativas, sustentando a afirmação dos professores sobre o planeamento das aulas.

Acerca do planeamento das aulas, os entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6 apresentaram um posicionamento idêntico aos dos professores afirmando que sim percebe-se que estes planificam, pois tem domínio do assunto, mostram segurança ao se expressar, enviam o plano com as aulas. As ideias são sustentadas pelos depoimentos seguintes:

> "Depois de cada um dar a sua opinião (…) ele inicia já a detalhar o que é aquilo que nós vamos falar dentro da aula" (E1).
>
> "Há professores que eu sei que planificam (…) e os que planificam dão certeza de terem planificado porque se são questionados alguma coisa respondem assim naturalmente" (E2).
>
> "Mandam o plano com as aulas as horas" (E3).
>
> "Tem docentes que chegam e da para perceber que eles tem domínio ou que prepararam antes e tem outros que não" (E4).
>
> "Tem planificado sim, primeiro porque a aula já é pré dada, eles enviam antes para nós"(E5).
>
> "Planificam de tal modo que sempre que estamos para entrar num semestre eles dão o plano de aulas durante todo semestre e eles seguem a risca aquele plano"(E6).

Segundo o depoimento dos alunos os professores na sua maioria planificam as aulas, pois de antemão estes enviam as aulas e os planos, bem como demostram segurança quando questionados, podemos sustentar esses depoimentos com a ideia apresentada por Gil (2007), quando fala que ao se assumir uma disciplina o professor precisa de planear suas actividades, implicando na definição de objectivos, selecção de conteúdos, escolha de critérios de avaliação e de métodos de ensino.

Como pode-se ver os professores parecem ter conhecimento do que é e de como fazer uso de um plano de aula, pois apontam que um plano é uma espécie de volante para dirigir a aula o que é também percebido pelos alunos ao que estes dizem que os professores que planeiam suas aulas sempre se mantem firmes e convictos nas suas afirmações.

Estes depoimentos podem ser sustentados também pelas observações feitas pelo pesquisador ao notar em algumas aulas, seguindo uma estrutura organizada e sequenciada, conteúdo do simples ao complexo, todavia em nenhum momento se notou a apresentação dos métodos e técnicas a usar, muito menos os objectivos a alcançar com a aula, mesmo sendo estes elementos de seus planos de aula. Pois, o sustento dos professores é de já terem enviado as aulas e os planos por e-mail ou pelo whatsapp.

d) Metodologias de ensino

Buscamos perceber se os professores usam diferentes métodos de ensino durante a aula, segundo os depoimentos de P1, P2, P3 e P4 afirmam que usam vários métodos, dentre aula expositiva, interrogação, trabalhos de pesquisa, debates e diálogos. Conforme os testemunhos seguintes:

> "Eu uso a aula expositiva numa primeira fase, na segunda fase a aula que eu uso é pergunta resposta e a vezes que eu coloco os estudantes a darem aulas, sim são esses três métodos'"(P1).

> "Sim, eu praticamente gosto que eles pesquisem, as vezes debatemos na sala (…) trabalhos em grupo, apresentações"(P2).

> "Expositiva, dialogo, e por vezes são debates sobre um determinado tema, e geralmente gosto de fazer o uso das tecnologias (…) A mais eficiente eu acho que é o diálogo, porque nesse sentido os estudantes acabam participando 60% da aula" (P4).

As ideias dos professores sobre os métodos e técnicas de ensino, expositivos, perguntas e respostas, debates e diálogos, encontram seu sustento em Libâneo (1994), quando afirma que o professor "Por exemplo, a actividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição;

a actividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta" (p.150). E quanto aos trabalhos de pesquisa, "Os alunos por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, servem-se de métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo (…) a actividade que visa o domínio dos processos do conhecimento científico numa disciplina corresponde o método de investigação" (Libâneo,p. 150).

Contudo as observações possibilitaram testemunhar na maior parte das aulas assistidas a exposição como método predominante de leccionação, a setenta por cento das aulas ou mais, embora certos professores usavam a interrogação e instigavam o debate. Complicava ainda mais pela predominância do método expositivo sem alternância com outros métodos e técnicas, assim como admite o entrevistado P3, que não usa mais outro método senão o expositivo por considerar ser de muita eficiência, tal como veremos no excerto que se segue:

> "Não sou muito a favor de dar trabalho ao estudante (…) eu acho que expositiva é melhor (…) não vejo o erro nem vírgulas sobre aquilo que é a transmissão de informação por exposição, com base nas experiencias que eu tenho, por isso desvinculei de usar data show, por causa disso, a aula expositiva é melhor" (P3).

Esta ideia demostra que o P3 ao adoptar de forma exclusiva a exposição seus estudantes serão no longo prazo prejudicados, pois segundo Libâneo (1994), a aula expositiva tende a ser muito valiosa, entretanto se esta possuir significados para os ouvintes pois esta deve chamar e reter atenção dos estudantes permitindo uma reacção activa para que a exposição não seja uma simples transmissão de conhecimentos. Mesmo que haja um sustento em Libaneo percebemos que a exposição só é valiosa se possibilitar a reacção dos ouvintes e com certeza se não for o único métodos usado pelos professores durante uma aula, tendo em conta que usando somente um método não se estará a diferenciar o ensino, levando em consideração que no ensino diferenciado se busca alcançar a todos pelas suas particularidades, diferenças o que justiça uso de vários métodos, vejamos Heacox (2006), ao enfatizar que na diferenciação as tarefas e actividades são pensadas pelo professor de modo a considerar a preferência dos alunos, as necessidades e as respostas que vão dando a cada tarefa isso para potencializar suas habilidades e permitir vencer obstáculos.

Depois deste argumento, os entrevistados P1, P2, P3, P4 e P5 disseram em seus depoimentos acerca das metodologias usadas pelo professor em sala de aulas que, estes deixam temas para pesquisa e debater em aula, vídeo aulas, dão trabalho para casa, pesquisa em grupo e discussão na aula. Essas afirmações são sustentadas pelos trechos seguintes:

> "Um e outro costuma a deixar o tema a seguir (…) ele da o tema, que na próxima aula vamos falar sobre isso, vão pesquisar vão tomar muito conhecimento, depois vamos fazer um debate aqui na turma "(E1).

> "Há professores que dão vídeo aulas, como por exemplo tem uma cadeira que o professor mandou-nos assistir alguns filmes para discutirmos sobre princípios éticos (E2).

> "Dão trabalhos para casa, para ver se a pessoa percebeu" (E3).

> "Debates, trabalhos de pesquisa e em grupo também" (E4).

> "As metodologias são estas de discussão que eu vi, e também de exposição docente só fala" (E5).

Com base nos depoimentos acima, percebe-se que os professores alternam as metodologias desde debates, trabalhos de pesquisa individual e grupal e a exposição. O desempenho do professor também se mede pelo seu tempo de serviço e pelas formações participadas, quando questionados os entrevistados P1, P2, P3 e P4 sobre quantas formações já haviam participado as respostas demostram que os números variam em função de anos na instituição e talvez interesse. Com base nas respostas seguintes:

> "Acho que são 4"(P1)

> "Sim, participei em 2"(P2).

> "Pelo meu tempo nessa instituição mais de 6" (P3).

> "Hummm 2!"(P4).

Conforme apontado pelos professores, e segundo o observado o número de formações participadas também influência no nível de conhecimento sobre o saber docente, pois os professores com menos formações tem ainda mais dificuldades, por participar em poucas

formações e outros professores por não se pré disporem a sempre participar delas embora estejam a bastante tempo actuando como professor na instituição, alegando que as formações são repetitivas.

Não basta definir um perfil ideal de professor, conhecer a importâncias de tais formações, saber o que elas visam e se de facto tudo o que se aprende nelas se aplica de facto em aula o estudo nos conduz a também buscar perceber sob ponto de vista dos entrevistados se tais formações ou competências adquiridas de facto contribuem para o melhor desempenhos dos estudantes ou do processo de ensino-aprendizagem.

7.3 O contributo da formação pedagógica continua

Nesta categoria buscamos compreender se de facto as formações pedagógicas levadas a cabo nesta instituição tem algum impacto no processo de ensino-aprendizagem, ou seja no desempenho dos próprios estudantes, percebido por estes, pelos professores e o formador, que se irá sustentar com as entrevistas realizadas.

a) Competências pedagógicas

Buscamos perceber quais competências ou habilidades se adquirem nestas formações pedagógicas e com elas o que melhora na actuação do professor. Quando questionados os participantes P1, P2, P3 e P4, quais foram as competências adquiridas nestas formações, estes frisaram, aprender a planificar as aulas e entender os alunos, ser ético na profissão, organizar os conteúdo, gerir a sala de aulas. Conforme os depoimentos abaixo:

> “Aprendi como planificar a aula, como saber se o aluno esta a aprender ou não esta aprender, como saber falar com um aluno, essa interacção de um aluno, porque uma coisa é você tratar paciente e outra coisa é ensinar, então, são coisas diferentes”(P1)

> “Aspectos éticos”(P2).

> “Gestão da própria sala de aula, organização dos conteúdos a serem leccionados, programação das aulas, desenho da própria aula (…) formas de interagir com estudantes”(P3).

"Ser calmo, ser compreensivo" (P4).

Pode-se notar que há uma concordância com a maior parte das habilidades descritas por alguns dos professores e a resposta do formador, pois os professores apresentaram argumentos de que foram ensinados a agir com ética, a ser pacientes, e saber gerir a aula, a fazer um plano e a organizar conteúdos. Quando questionado ao entrevistado F, este afirmou que em termos de habilidades estas formações buscam dotar os professores de competências pedagógicas (como planear as aulas e como se apoderar dos recursos didácticos). De acordo com o seguinte depoimento:

"(…) Os professores apreenderam a planificar as aulas e usar os recursos didácticos" (F).

De acordo com o depoimento acima, os professores adquirem varias habilidades nestas formações, dentre elas aprendem a fazer um plano de aulas como sustentado por Piletti (2006) quando diz um plano se faz necessário por permitir ao professor definir o tempo da aula, o tempo para alcançar os objectivos do ensino e que recursos deve usar para tal. Quando questionados aos participantes P1, P3 e P4 sobre o que melhorou no modo de trabalhar dos professores, estes disseram ter notado melhorias em planificação, construção profissional e compreensão dos estudantes. Assim como veremos nos depoimentos que se seguem:

"Minha forma de eu abordar as questões (…) planifico melhor agora do que antes, sim houve um acréscimo das competências pedagógicas"(P1).

"Melhorou muita coisa (…) com essas todas formações me ajudaram muito para ser o que sou hoje" (P3).

"Sensibilidade, compreender que o aluno é um ser humano, tem certas dificuldades, tentar sempre compreender antes de tomar decisões ou sancionar" (P4).

Conforme as exposições acima, os professores notaram melhorias em vários aspectos, da planificação, conhecimento e compreensão dos alunos, porém na opinião do entrevistado P2 que tem menos tempo de trabalho na instituição, o que de facto impactou no seu modo de leccionar, foi mais a supervisão pedagógica em detrimento da formação pedagógica como tal. Segundo o depoimento seguinte:

> “O que me ajudou mais não foi a formação, foi essa assistência, essa assistência ajudou-me porque num momento mostrou-me que eu usava o método moderno mas as vezes usava muito o método tradicional, na parte de esclarecimento de dúvidas (…) então sugeriram que eu pedisse um estudante para esclarecer a outro, caso ele não esclarecesse de forma correta, ai sim poderia intervir, era uma forma de saber se a informação chegou de acordo” (P2).

A ideia do Professor P2, é também comungada pelo formador pedagógico, quando questionado, como a instituição verifica se os ensinamentos das formações estão sendo praticados e de forma adequada, este salientou que após as formações, tem existido supervisões as aulas dos professores. Assim declara o testemunho a seguir:

> “Geralmente a direcção pedagógica, garante que hajam supervisores a assistir as aulas dos professores para ver e identificar o que eles tem dificuldades, bem como saber sobre se a formação pedagógica teve o efeito esperado” (F).

Percebe-se que esta supervisão é uma forma complementar usada para verificar se de facto os professores usam os conhecimentos pedagógicos em sala de aulas ou se agem de acordo com o esperado para a profissão docente, assim sendo Alarcão e Tavares (2003) enfatizam que a supervisão é um “processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p.154). Nas formações os professores são capacitados em matéria pedagógica, para que tenham competências de ensino assim como eles testemunharam e tem existido supervisões pedagógicas para apoiar ou orientar os professores, o que nos faz questionar, que impacto tem essas formações? Para além das melhorias apresentadas pelos professores.

b) Impacto das formações pedagógicas

Pretendemos saber se estas formações levadas a cabo pela instituição geram de algum jeito um benefício notório na vida dos estudantes. Quando questionados aos participantes P3 e P4 sobre se esta formação trás algum benefício aos estudantes estes afirmaram que sim, se o professor for organizado o estudante será beneficiado, o professor sabendo como interagir com o

estudante esse com certeza só terá benefícios na sua aprendizagem. Conforme os excertos que se seguem:

> "Com certeza que tem (…) se o docente esta bem organizado bem modulado, monstra os objectivos aos estudantes com certeza o estudante vai se beneficiar na totalidade desse conhecimento adquirido pelo docente" (P3).

> "Sim, porque permite fazer essa interacção aluno-professor com facilidade, ou estudante-professor com facilidade" (P4).

Os testemunhos acima demostram que sim as formações que incidem sobre os professores impactam positivamente nos estudantes, por sua vez os estudantes demostraram ter uma linha de raciocino idêntica a dos professores, pois estes também entendem que estas formações são realizadas para melhorar ou capacitar os professores em matéria pedagógica, e acabam se reflectindo nos estudantes também de forma positiva, levando em consideração que se o professor mudar seu jeito de actuar na aula ou tem suas habilidades reforçadas, melhora na ética e em relação a atenção aos estudantes:

> "O impacto que eu vejo lá é muita das vezes o professor quando tem aquela formação o comportamento que ele tinha antes já ele passa a mudar a ter mais uma metodologia muito profunda (E1).

> " Fortifica o nível deles de conhecimento, fortifica a pedagogia deles também" (E2).

> "Tem um impacto positivo" (E3).

> "Eu acho que isso vai ajudar a eles (…) a terem mais atenção connosco" (E4).

> "Sim, eu acredito" (E5).

> "Definitivamente vai influenciar, acho que até os docentes levam isso para eles de tal modo que sempre que acaba um semestre eles perguntam para nós, o que que acharam do processo de aprendizado com o docente, e nós demos os pontos fracos e fortes depois para ele melhorar" (E6).

As ideias acima demostram que também os estudantes entendem que uma formação no professor terá impacto positivo neles, e este impacto é percebido também pelo entrevistado F

ao afirmar que estas formações irão afectar os estudantes de forma positiva, pois a cada mudança positiva no professor algo melhora para o estudante:

> "Sim, por exemplo depôs da licenciatura o professor age de um jeito, se faz mestrado ou doutorado, deve mudar com base em suas novas competências ou conhecimentos que adquiriu (…) depois da capacitação o professor muda o seu jeito de agir e consequentemente os estudantes serão afectados também (F).

O discurso do formador elucida que toda e qualquer formação ou nova competência adquirida pelo professor a semelhança dos níveis académicos impacta nos estudantes, pois o modo de pensar e agir do professor evolui, afectando seus estudantes também, estas ideias defendidas pelos entrevistados é sustentada por Chimentão (2009), quando salienta que "o educador deve estar sempre actualizado e bem informado, não apenas em relação aos factos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos" (p.2). O autor ainda acrescenta que expor os professores de forma constante a formações possibilita transformar os docentes em pesquisadores e críticos por estarem em contínua exposição com ideias e teorias novas e todo esse upgrade fará com que o professor seja cada vez mais pedagógico.

Com base no impacto percebido das formações, vamos procurar entender se de forma específica e concreta para além da melhoria no modo de ensinar dos professores, será que isso se reflecte de facto no aproveitamento dos alunos?

c) Aproveitamento pedagógico

Pretende-se perceber do ponto de vista dos professores qual o aproveitamento pedagógico de seus estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. E quando questionados estes disseram que o aproveitamento era positivo, que oitenta por cento dos estudantes tem alcançado a aprendizagem, e as vezes vária de setenta a cem por cento. Conforme os depoimentos que se seguem:

> "É positivo (…) antigamente tinham muitas reprovações, nós era, possível graduar 2,3,4 mas actualmente já se consegue graduar 15, então significa o desempenho em termos de números melhorou"(P1)

> “Em percentagem acredito que 80% dos meus estudantes percebem a matéria no primeiro dia que eu do” (P3).

> “Para mim varia, humm. por exemplo semestre passado tive uma turma que teve um aproveitamento de (…) uma turma teve 100% e a outra turma teve um aproveitamento de 70%” (P4).

Quando questionados sobre se o aproveitamento pedagógico dos estudantes depende das formações que os professores têm participado, alguns destes disseram que tem relação, tem uma forte relação. conforme os depoimentos a seguir:

> “Sim acho que tem uma relação (…) agora temos docentes formados aqui que já estão a dar aulas, que já estão a 8 anos a dar aulas nessa instituição, e nesse período eles foram submetidos a varias formações pedagógicas, e não só também eles foram fazer outros cursos nem, então esses cursos e essas formações em algum momento aumentam, agregam aquilo que é o valor do próprio curso, então aumenta o desempenho ”(P1)

> “Tem uma forte relação, porque em princípio a formação pedagógica deve nos guiar ou devia nos guiar de como nós temos que estar, saber ser, saber lidar com dificuldades do aluno”(P4).

Entretanto outros professores têm uma opinião ligeiramente diferente, pois eles percebem que o aproveitamento dos estudantes depende em parte do empenho do professor e outra parte depende dos próprios estudantes:

> “Acho que não, isso tem muito haver com o empenho do próprio professor, em que… isso acontece, porque se o professor empenha-se em todos estudantes saírem com os conhecimentos esperados, não tem como, ai tudo fica bem (…) depende mais do professor (P2).

> “Não diria que é directamente proporcional, temos diferentes tipos de estudantes, diferentes experiencias que eles já tiveram ou tem, isso pode impactar na totalidade no desempenho do próprio estudante” (P3).

Percebemos que alguns professores dizem que sim o rendimento dos estudantes depende em parte das formações, e outros professores dizem que não, cabe mais ao professor e ao próprio aluno, contudo verificamos em depoimentos e na literatura que se as formações ocorrem de facto para garantir a melhoria dos professores em aspectos pedagógicos e possibilitar que saibam

o específico da função docente, isto com certeza vai impactar nos estudantes, pois se o professor conseguir diferenciar o ensino, aplicar o *feedback* e as várias modalidades de avaliação, sem contar com os planos que direccionam a aula desde a definição dos objectivos, a selecção dos conteúdos com certeza os estudantes só serão beneficiados.

Por sua vez os estudantes salientam que existe relação entre o seu desempenho e a formação do professor, e quando questionados estes responderam que, achavam que sim, sim, em certos momentos, e que impacta. Assim como veremos nos depoimentos seguintes:

> "Em algum momento pode ter" (E1).
>
> "Acho que sim, formação dele (…) posso dizer um pouco do esforço dos estudantes" (E3).
>
> "Eu acho que sim"(E4).
>
> "Sim"(E5).
>
> "Impacta (…) então não sei se foi de formação mas em alguns momentos os próprios docentes tiram algum tempinho para nos dar por exemplo uma forma de estudar disciplina dele"(E6).

Acerca da influência da formação pedagógica no desempenho dos estudantes Vasconcelos (2000), realça que existe, ao dizer que, estas formações buscam ajudar também o professor a pensar de forma analítica sobre como influencia seus estudantes e qual o seu compromisso com estes, sobre suas acções como professor, sua influência na sociedade e de forma particular na educação, a consciencialização de tais aspectos faz parte das atribuições pedagógicas do professor.

CONCLUSÃO

Neste ponto da dissertação, vamo-nos concentrar em apresentar as principais conclusões da mesma, de salientar que este estudo tem como objectivo geral, analisar a Influência da formação pedagógica contínua de professores do ensino superior no processo de ensino-aprendizagem. E para possibilitar esta análise por meio de teorias de autores de referência na área e os dados empíricos colectados, recorreu-se a um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso e ao paradigma interpretativo para melhor responder a pergunta de partida. Isto foi combinado com as seguintes técnicas, entrevista semiestruturada que incidiu sobre um formador pedagógico, quatro professores e seis estudantes, e observação das aulas na mesma instituição de ensino superior em Nampula onde se realizam as formações pedagógicas contínuas, designada neste trabalho por UJC.

A nossa discussão de resultados incidiu sobre as seguintes categorias (i) Perfil e competências dos professores universitários; (ii) Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos; e (iii) O contributo da formação pedagógica continua; com a proposta de responder as seguintes questões de investigação (a) que perfil de professor a UJC procura desenvolver nas formações pedagógicas continuas? (b) como os professores lidam com os diferentes perfis de alunos em uma turma? (c) como e quando avaliam os alunos? (d) que tipos de retroacção dão aos alunos e a si mesmos como resposta das actividades em sala de aula? (e) como os professores planeiam as aulas? (f) e que técnicas ou métodos usam para leccionar?

Portanto, acerca do perfil e competências dos professores universitários, concluímos que o perfil de professor que a UJC procura desenvolver com as formações pedagógicas contínuas é de tornar o professor capaz de combinar o conhecimento técnico científico que possui com o conhecimento pedagógico, para alcançar a aprendizagem de seus estudantes, uma vez que a maior parte dos docentes desta instituição são antigos estudantes, e foram formados só na componente técnica estes precisam da pedagógica para leccionar como deve ser, para conduzir o ensino de forma estruturada e metódica. Assim como enfatiza Sant'Anna e Menegola (2011), quando dizem que:

> O ensino não pode ser uma acção casual, empírica ou dispersiva. Tem de ser uma acção lógica e estruturada a partir de princípios que se estabelecem quando nos perguntamos: como ensinar? Qual o melhor método de ensino? Quais as melhores e mais eficazes técnicas? (p. 33)

Embora não seja o que se verificou de facto em aula, pois o desconhecimento dos professores desta instituição de termos como, diferenciação pedagógica e curricular, *feedback* e principalmente o modelo de avaliação formativa, só revelaram que estas formações não são muito focadas em ensinar os professores a ensinar ou a serem pedagógicos, pois até professores que participaram em mais de quatro formações as desconhecem.

No que diz respeito ao modo de uso dos conhecimentos pedagógicos em sala de aulas, podemos concluir que a maneira com que os professores lidam com os diferentes perfis de alunos em uma turma é idêntica, embora em alguns momentos tenha se verificado a aplicação de avaliação diagnóstica, e em certos momentos o *feedback* nas aulas práticas, verificou-se também que não são consideradas as particularidades e especificidades dos estudantes na maioria das vezes, promovendo a desigualdade conforme salienta Perrenoud (2003), que aplicando os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos, os mesmos conteúdos e mesma forma de tratar os alunos, isso promove desigualdades em vez do ensino, o ensino igualitário ajuda os que aprendem em ritmo normal prejudicando os que necessitem de uma certa atenção.

Acerca de como e quando os professores avaliam seus alunos, concluímos que há um desconhecimento das várias modalidades da avaliação o que compromete a sua aplicação efectiva, pois o conceito que os professores tem de avaliação no seu todo é maioritariamente confundido com o conceito de avaliação sumativa, dos três modelos de avaliação apresentados neste trabalho os professores aplicam a sumativa para classificar os estudantes em provas e exames, e algumas vezes a diagnóstica nas aulas, perdendo assim a totalidade de vantagens e benefícios para o professor e para os alunos oriundos da avaliação formativa, conforme dita Morales (2003, p.44), ao dizer que com este modelo:

> O que pretendemos é avaliar o processo no meio do caminho, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar na medida do possível a maior quantidade possível de fracassos (…) Muitos fracassos devem-se em boa medida a falta de informação e de orientação, e é justamente isso que se pretende conseguir com essas avaliações (que não são exclusivas do sistema educacional; qualquer processo se vigia e controla-se para assegurar o êxito: não se espera até ao final para detectar que certo produto é defeituoso).

Portanto a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação específica para permitir que os docentes de forma contínua melhorem a aprendizagem de seus alunos, por meio de orientação e acompanhamento processual, pois esta não visa a certificação ou classificação (Pacheco, 1994). Quanto ao tipo de retroacção que os professores dão a seus alunos e a si mesmos como resposta das actividades em sala de aula, podemos concluir que, acerca do *feedback* os professores tem dado muito mais em aulas práticas isso pela natureza da própria aula, pois implica que o estudante ou grupo ultrapasse certo passo para que todos possam prosseguir de forma conjunta, nas aulas teóricas verificou-se mais o *feedback* verbal e muito pouco do *feedback* descritivo, mesmo assim permitiu perceber que de alguma forma os professores tem conhecimento sobre a sua importância e relevância, conforme apresenta Fernandes (2008), ao destacar que o *feedback* motiva os estudante quando permite que este saiba de seus progressos e sucessos de aprendizagem por meio de orientações sistemáticas que farão seus pontos fracos serem ultrapassados com êxito.

Relativamente a como os professores planeiam suas aulas, concluímos que notoriamente estes tem feito o plano de ensino ou plano de unidade, e também o plano de aulas, conforme o testemunho dos estudantes quando afirmam que os professores os tem enviado, porém das aulas assistidas não se verificou a partilha dos objectivos da aula (geral e específicos) e nem dos métodos e técnicas a usar, Silva e Lopes (2015), salientam que o plano deve conter deste os objectivos da aula, forma de gestão da aula, como serão avaliados os alunos, gestão do tempo, competências pretendidas, métodos, técnicas e conteúdos. Ou conforme diz Libâneo (1994), o planeamento facilita a previsão de acções a tomar em sala evitando improvisos, conferindo ao docente, organização, racionalização e coordenação o que se materializa por meio de definição do motivo, para que ensinar (objectivos), o que ensinar (conteúdos), quem ensinar (alunos) e de como ensinar (métodos e técnicas).

Acerca das técnicas ou métodos usados para leccionação, concluímos que o método de exposição é o mais usado, por todos os professores mesmo que só um dos entrevistados tenha admitido que usa exclusivamente a exposição os outros também usam bastante, embora em certos momentos tenham dado espaço para interrogação e debate. O uso de único método não

promove a diferenciação do ensino e se não for feito de um jeito que permita uma aula activa esse método será prejudicial para a aprendizagem dos estudantes, Libâneo (1994), diz “Não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos, cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didácticas especificas e das características socioculturais e do desenvolvimento mental dos alunos” (p. 152). O mesmo autor alerta sobre os perigos de não variar os métodos de ensino, usando somente a exposição “práticas didacticamente incorrectas, tais como: conduzir os alunos a uma aprendizagem mecânica, fazendo-os apenas memorizar e decorar factos, regras, definições, sem ter garantido uma sólida compreensão do assunto” (p.161).

Sobre o contributo da FPC dos professores no PEA concluímos que de vários aspectos e competências que os professores desta instituição possuem em matéria pedagógica foram adquiridos em formações docentes, possibilitando a maior parte dos professores a conseguir fazer um plano de unidade, plano de aulas e embora de forma limitada aplicar a avaliação e o *feedback*, porém com base no que podemos colectar em entrevistas e observações as formações precisam contemplar muito mais aspectos de pedagogia ou psicopedagogia e didáctica, só assim de forma genérica os professores passarão a ter uma postura pedagógica na sala de aulas e em todas as actividades do PEA. Acerca disso Garcia (1999), diz que com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, os professores são formandos para que possam intervir no currículo, no ensino e na escola por meio de conhecimentos, investigações, propostas teóricas e práticas no âmbito didáctico e da organização escolar. Para Formosinho, Machado e Mesquita (2014), uma formação continuada visa “O aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento ter um efeito positivo no sistema escolar e se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida” (p. 57).

Finalmente respondendo a questão central da pesquisa, de que modo a FPC dos professores Influência o PEA? Concluímos que por esta ser uma instituição que forma técnicos de saúde, e maior parte de seus docentes eram estudantes da mesma, estas formações influenciam no PEA a medida que capacitam de certa forma os professores em matéria pedagógica possibilitando a estes poder conduzir o ensino de forma organizada e não aleatória, com estas habilidades com certeza a sua conduta em aula melhora e seus estudantes são positivamente afectados, no curto,

médio e longo prazo afectando todo o PEA na UJC, de salientar que para a melhoria ou influência desta no PEA estas devem ser periódicas para possibilitar sempre o aperfeiçoamento dos professores mais antigos e também integrar os novos professores a medida que são admitidos.

Estudos futuros

Sendo este um trabalho científico, possibilita aos demais pesquisadores aperfeiçoarem o nosso tema ou desenvolver estudos na área de educação, nas seguintes linhas de pesquisa:

- As dificuldades de aplicação da diferenciação pedagógica em turmas de cursos de licenciatura na universidade XYZ.

Ou

- As formações pedagógicas contínuas e seu papel no desempenho profissional do professor universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, E. A. (1967). *Princípios básicos de prática de Ensino*. Rio de Janeiro, Brasil: Fundo de Cultura.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.

Almeida, J. M. (1996). *Identidade relacional entre comunicação e supervisão.* Lisboa: Texto Policopiado.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Alves, A. I. D. M. (2008). *A Supervisão Pedagógica: Da Interacção Construção de Identidades Profissionais – Estudo de caso.* Dissertação para obtenção de grau de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Departamento de Ciências de educação

Amado, J. (Coord). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª.ed.). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.

Amaral, I. A. (2002). Oficinas de produção em ensino de ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. Em E. F. A. Tiballi & S. M. Chaves (Orgs). *Conceções e práticas em formação de professores. Diferentes olhares*. Rio de Janeiro, Brazil: Alternativa, pp. 153-154.

Antunes, C. (1970). *Técnicas pedagógicas de dinâmica de grupo*. São Paulo, Brasil: Ed. do Brasil.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª. ed.). Lisboa, Portugal: McGrawHill.

Ballester, M. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed,. Trad. Valério Campos.

Barbosa, A. (1996). *Jovens e educação da fé*. Lisboa, Portugal: Paulinas

Barbosa, P. O. D. (2001). *Análise do uso dos métodos, das técnicas de ensino e recursos didáticos aplicados nos cursos de qualificação profissional: um estudo de caso no CEFET-PR.*(dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina)

Boccato, V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista odontol. Univ. Cidade de São Paulo,* São Paulo, 18 (3), 265-274.

Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Candau, V. M. (org.).(2008). *A Didática em Questão* (28ª ed.). Petropolis, Editora Vozes.

Cardoso, A. C. S. (2018). O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Trabalhos Em Linguística Aplicada, 57(1), 383-409. Recuperado de https://doi.org/10.1590/01031813864794523530l. Acedido em 18.05.2022.

Carvalho, L. M. S. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 57-88.

Carvalho, R. E. (2008). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Editora Mediação.

Cancherini, A. (2010). *A socialização do professor iniciante: Um difícil começo in II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência.* pp. 2-9.

Cechinel, A. Fontana, S. A. P., Della, K. G. P., Pereira, A. S. & Prado, S. S. (2016). Estudo/ analise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Revista Criar Educação*. 5(1)

Correia, H. P. (2017). *A Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior e suas implicações no modo de ensinar* (Doctoral dissertation, Universidade Católica Portuguesa (Portugal)).

Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das*

conceções às novas práticas. Recuperado em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/85716.pdf.

Cortesão, L., & Torres, M. (n.d). *Avaliação pedagogia I:Insucesso Escolar* (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Porto editora.

Chimentão, L. K. (2009). O significado da formação continuada docente. In *Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar* (Vol. 4, pp. 1-6).

Damiao, H. (1996). *Pre, inter e pos acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra, Portugal: Minerva Editora.

Day (2001). *Desenvolvimento profissional de professor. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Faria, M. A. T. (2010). Competência pedagógica do professor universitário.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafio as teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.

Ferrari, R. F., & Rocha, J. (2010). Da ética a ética em pesquisa envolvendo seres humanos. *Revista de Ciências Humanas*, *11*(16), 25-40.

Ferreira, C.A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Flick, U. (2003). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. (Tradução: Artur Parreira).

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. (Tradução: Magda Lopes). Porto Alegre, Brasil: Monitor.

Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Portugal: Porto Editora, pp. 221-272.

Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. Em J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 38-174.

Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação das práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Garcia, W. E. (1975). *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo,Brasil: McGraw-Hill.

Gaspar, M. I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Gil, A. (2007). *Metodologia do ensino superior* (4.ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projectos de pesquisa* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gomundanhe, A. M. (2020). *Avaliação diagnóstica no ensino superior e as suas implicações no trabalho docente* (Doctoral dissertation).

Guba, E. G. (1990). The paradigm dialog. In *Alternative paradigms conference, mar, 1989, indiana u, school of education, san francisco, ca, us*. Sage Publications, Inc.

Guijarro, E. & Velazquez, B. (2007). *Métodos de investigacion en educacion social*. Madrid, Espanha: Uned.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Brazil: Artmed.

Haydt, R. C. C. (2009). *Curso de didática geral* (8ª ed.). São Paulo: Átlca.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Hilst, V. L. S. (1994). *A Tecnologia Necessária*. Piracicaba: Unimep.

Hoffmann, J. M. L. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, Brasil: Editora Medição.

Krahe, E. D. (1990). Avaliação escolar: pesquisa conscientizante.

Kripka, R., Sheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa Documental: consideracoes sobre conceitos e caracteristicas na pesquisa qualitative. *CIAIQ2015,* 2, recuperado em https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248

Laita, M. D. S. V. (2014). *Implicações do processo de Bolonha na Organização dos Planos Curriculares e nas Práticas Pedagógicas na Universidade Católica de Moçambique* (Doctoral dissertation, Universidade Católica Portuguesa (Portugal)).

Lessard-Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e praticas* (4ª ed.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget

Libâneo , J.C. (1994). *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Libâneo, J. C. (2008). *Didática* (28ª ed.). São Paulo: Editora Cortez

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). 50 técnicas de avaliação formativa. Lisboa, Portugal: Lidel.

Luckesi, C. C. (s/d). *O diagnóstico na avaliação da aprendizagem.*

Ludke, M. & Andre, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Marcondes, N. A. V., & Brisola, E. M. A. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, *20*(35), 201-208.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos da metodologia científica* (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos alunos da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.

Masetto, M. T. (2009). Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, *1*(2), 04-25.

Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário* (4ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Sammus Editorial

MEM (s/d). *Exclusão na escola*. recuperado em 28/05/2022 de https://www.escolamoderna.pt/2020/05/07/novidades/#

Minayo, M.C.S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.

Morales, P. (2003). Avaliação escolar. O que é, como se faz. São Paulo, Brasil: Loyola

Moreira, M. A. (2011). *Metodologias de pesquisa em educação.* São Paulo, Brasil: Editora Livraria da Física

Moscovici, F. (2009). *Desenvolvimento interpessoal* (17ª.ed.). Rio de Janeiro, Brasil: José Olímpio Editora.

Mosqueira, P. D. M. R. A. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1º ciclo do ensino básico-estudo de caso* (Doctoral dissertation).

Nhangumbe, A. et al. (2017). *Manual de Apoio à Gestão de Escolas do Ensino Primário*. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.* Lisboa, Portugal: Educa.

Oliveira, M. G. (2013). *Núcleos de avaliações diagnóstica e formativa para regulação da aprendizagem de programação* (Doctoral dissertation, Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo).

Oliveira, M. M. (2011). *Como fazer Projectos, relatórios, monografias, dissertações e teses* (5ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Elseivier.

Pacheco, J. & Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1994). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica.* Revista brasileira de Educação, 12 (5-21).

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed

Perrenoud, P. & Thurler M. G. (2002). *As competências para ensinar no seculo XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Piletti, C. (2004). Didáctica geral (23ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Ática

Piletti, C. (2006). *Didáctica Geral*. São Paulo, Brasil: Ática

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Quina, J. N., (2009). A organização do processo de ensino em educação física. Bragança, Portugal: Edição Instituto Politécnico de Bragança

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.

Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação. Novos tempos, novas práticas*. Rio de Janeiro, Brazil: Vozes.

Resendes, G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Richardson, R. J. (1999). Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo, Brasil: Atlas.

Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular revisitada. Conceito, discurso e praxos. Porto, Portugal: Porto Editora

Roldão, M. C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira da educação*, 34, 94-103.

Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje?- A profissionalidade docente. *Revista da ESES,* 9, 79-87.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (5ª.ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: McGraw-Hil.

Sant'Ana, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar?* (4ª. ed). São Paulo, Brasil: Vozes.

Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (2011). *Didáctica: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores* (9ª. ed.). São Paulo, Brasil: Loyola

Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (2013). *Didática: Aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores*. São Paulo, Brasil: Loyola.

Santome, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade O Currículo Integrado*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp.11-35). Viseu:Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, L. S., (2020*). Competências adquiridas pelos professores do ensino básico aquando da sua formação no ensino superior* (Doctoral dissertation).

Schmitz, E. F, (1984) . *Didática moderna*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Ed. S.A.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

Silva, A. I. G. D. (2017). *Das concepções às práticas de diferenciação pedagógica no 1. º e no 2. º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation).

Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação.* Lisboa, Portugal: Pactor.

Sousa, F. (2011). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (2000). *Formação dos professores e Contextos Sociais.* Porto, Portugal: Ed. Res.

Teixeira, E. B. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em questão*, *1*(2), 177-201.

Teodoro, A. & Vasconcelos, M. L. (2005). *Ensinar e aprender no ensino superior* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Mackenzie.

Travassos, L. C. P. (2001). Inteligências múltiplas. *Revista de biologia e ciências da terra*, *1*(2), 0.

Turra, C. M., Enricone, D., Sant'anna, F. M. & Andre, I. C. (1975). *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre,Brasil: PUC-RS/EMMA.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.*

Vasconcelos, M. L. M. C. (2000). *A formação do professor do ensino superior* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Pionera.

Viegas, W. (2007). Fundamentos lógicos da metodologia científica. *Brasília (DF): Universidade de Brasília.*

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

Yoshimi, O. T. (2001). Interacionismo interpretativo: uma nova perspectiva teórica para as pesquisas qualitativas. *Ensaios e Ciência: ciências biológicas, agrárias e da saúde*, *5*(3), 55-72.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar.* (Trad: Ernani F. da F. Rosa). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

~

APÊNDICES

Apêndice 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a).

Solicitamos sua colaboração no sentido de participar da presente pesquisa, intitulada: **Influência da Formação Pedagógica Continua dos Professores no Processo de Ensino-Aprendizagem: Caso de uma Universidade de Nampula.** Esta pesquisa tem como objectivo central, Analisar a Influência da formação pedagógica contínua de professores do ensino superior no processo de ensino-aprendizagem, sendo um estudo de caso em uma Universidade Pública em Nampula.

A metodologia desta pesquisa, envolve entrevista dos participantes, que serão realizadas de forma individual (cada participante). Sendo assim pedimos a sua compreensão, colaboração e participação responsável, autorizando-nos a entrevista-lo(s). Adicionalmente pedimos a sua permissão para registar o momento por meio de gravações de áudio, e caso necessário por meio de vídeos e fotos. As informações e opiniões dadas, não causarão nenhum risco a sua pessoa e serão tratadas de forma anónima e sigilosa, sendo salvaguardado o direito de não responder a qualquer pergunta e de desistir do processo a qualquer momento.

O Pesquisador responsável por este projecto é Ramos Hilario Ramos, cujos contactos são: +258 848828354 e ramoshilario.rc@gmail.com; endereço: rua de moma, Nampula. Podendo também o participante manifestar-se junto ao conselho científico, que funciona na Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, sita na Av. 25 de Setembro Nampula.

_____

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO POS-INFORMADO

Eu, _____, estou de acordo em participar dos procedimentos de entrevista relativos a esta pesquisa, intitulada: *Influência da Formação Pedagógica Continua dos Professores no Processo de Ensino-Aprendizagem: Caso de uma Universidade de Nampula.* Não fui pago e nem coagido a participar, estou ciente de que os resultados deste trabalho serão tratados sigilosamente e, caso não queira mais participar da investigação, terei a liberdade de retirar o meu consentimento no momento que julgar necessário.

Nampula, _____ de 2022.

_____

Assinatura do(a) participante

Guiões de entrevistas semiestruturadas

Apêndice 2. Guião de Entrevista para o Formador

Categoria / Bloco	Objectivos	Questões orientadoras
1. Legitimação de entrevista	Apresentar e explicar o problema, os objectivos, a relevância e a importância da sua participação ou colaboração. Criar um ambiente tranquilo e descontraído para entrevista. Informar e esclarecer os participantes sobre dúvidas ou qualquer situação relativa a pesquisa.	Expressar o meu apreço pela colaboração e disponibilidade. Pedir autorização por meio do: termo de consentimento livre e esclarecimento, para gravar a entrevista, por áudio, vídeo ou imagens. Garantir a confidencialidade dos dados e dos participantes.
2. Perfil e competências dos professores universitários	Descrever o perfil e competências perspectivadas para os professores	1. Como formador que competências acha que se deveriam priorizar na formação de professores? 2. Qual o principal objectivo da formação pedagógica praticada aqui? 3. Quais são as pessoas que participam de forma activa no processo de organização destas formações? 4. Quais as principais dificuldades ou dúvidas apresentadas pelos formandos nestas formações?
3. Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos	Analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em sala de aulas	1. Como a instituição verifica se de facto os ensinamentos das formações estão sendo praticados e de forma adequada? 2. Existe alguma forma de acompanhamento dado aos professores em caso de dificuldades pós formação? Se sim como tem feito 3. Em que medida os professores usam os conhecimentos pedagógicos que aprenderam?

1. O contributo da formação pedagógica continua	Compreender o contributo da formação pedagógica continua no PEA.	1. Acha que as formações pedagógicas contribuem para o bom aproveitamento dos alunos? Como 2. Quais são as habilidades/ competências que os professores adquirem nas formações pedagógicas? 3. No seu ponto de vista, acha que esta formação trás algum beneficio aos professores e estudantes? Se sim, qual

Apêndice 3. Guião de Entrevista para os Professores

Categoria / Bloco	Objectivos	Questões orientadoras
1. Legitimação de entrevista	Apresentar e explicar o problema, os objectivos, a relevância e a importância da sua participação ou colaboração. Criar um ambiente tranquilo e descontraído para entrevista. Informar e esclarecer os participantes sobre dúvidas ou qualquer situação relativa a pesquisa.	Expressar o meu apreço pela colaboração e disponibilidade. Pedir autorização por meio do: termo de consentimento livre e esclarecimento, para gravar a entrevista, por áudio, vídeo ou imagens. Garantir a confidencialidade dos dados e dos participantes.
2. Perfil e competências dos professores universitários	Descrever o perfil e competências perspectivadas para os professores	1. Que competências acha que deveriam se priorizar nas formações dos professores? 2. Que competências lhe foram exigidas para ingressar nesta instituição como professor? 3. Para além de ter domínio da ciência/ disciplina o que mais acha que um professor deve possuir para exercer a função docente? 4. Acha que os formadores têm o perfil adequado para passar tais ensinamentos ou competências aos professores? Porque.

3. Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos	Analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em sala de aulas	1. Com que frequência tem dado o feedback aos estudantes durante uma actividade ou aula? 2. Tem feito um diagnóstico ou rastreio antes das aulas, para conhecer e saber o nível de conhecimento dos estudantes? Se sim, como tem feito. 3. Tem planeado as aulas? Se sim, porque acha importante planear uma aulas? 4. Usa diferentes metodologias de ensino durante a aula? Quais. 5. Em que momento avalia os alunos? 6. Que tipo/modalidade de avaliação da aos alunos?
4. O contributo da formação pedagógica continua	Compreender o contributo da formação pedagógica continua no PEA.	1. Quais são a habilidade/ competências que adquiriu nas formações pedagógicas? 2. Em quantas formações pedagógicas já participou? 3. O que acha que melhorou no seu modo de trabalhar (ensinar) após estas formações? 4. No seu ponto de vista, acha que esta formação trás algum beneficio aos estudantes? Se sim, qual. 5. Como é o desempenho/aproveitamento pedagógico dos alunos? 6. Qual é a relação do aproveitamento pedagógico e a formação pedagógica do professor?

Apêndice 4. Guião de Entrevista para os Estudantes

Categoria / Bloco	Objectivos	Questões orientadoras
1. Legitimação de entrevista	Apresentar e explicar o problema, os objectivos, a relevância e a importância da sua participação ou colaboração. Criar um ambiente tranquilo e descontraído para entrevista.	Expressar o meu apreço pela colaboração e disponibilidade. Pedir autorização por meio do: termo de consentimento livre e esclarecimento, para gravar a entrevista, por áudio, vídeo ou imagens. Garantir a confidencialidade dos dados e dos participantes.

	Informar e esclarecer os participantes sobre dúvidas ou qualquer situação relativa a pesquisa.	
2. Perfil e competências dos professores universitários	Descrever o perfil e competências dos professores	1. Que competências acha que se deveriam priorizar na formação dos professores? 2. Qual acha que é o principal objectivo de submeter os professores a formações pedagógicas de forma contínuas? 3. Qual e o conceito de bom professor para você?
3. Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos	Analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em sala de aulas	1. Com que frequência os professores têm vos dado o feedback durante uma aula ou actividade? 2. Os vossos professores Tem feito um diagnóstico ou rastreio antes das aulas, para conhecer e saber o nível de conhecimento dos estudantes? Se sim, como tem feito. 3. Os vossos professores têm planificado as aulas? Se sim, como se apercebem que eles planificaram a aula? 4. Os professores usam diferentes metodologias de ensino durante a aula? Quais. 5. Em que momento os vossos professores vos avaliam? (vos avaliam antes do inicio da aula, ao longo do PEA, mensalmente)
4. O contributo da formação pedagógica continua	Compreender o contributo da formação pedagógica continua no PEA.	1. Que impacto acha que tem na sua aprendizagem quando os professores são submetidos em formações pedagógicas continuas? 2. Qual é o seu aproveitamento pedagógico? 3. Acha que o seu aproveitamento pedagógico se deve a formação do professor?

Grelha de observação de aulas

Apêndice 5. Grelha de Observação de Aulas

Grelha de observação			
Nome do professor:		Ano:	Turma:
Disciplina:		Nr de alunos:	Hora:
Observador:	Curso:	Sala:	Data: ___/ ___ 2022
Disposição da sala de aula:			

	ASPECTOS A OBSERVAR	**SIM**	**NÃO**	**NÃO OBSERVADO**
Diferenciação Pedagógica	1 Explica os conteúdos, atendendo e considerando a homogeneidade do grupo? 2 Dedica atenção aos estudantes com ritmo lento de aprendizagem? 3 Cria estímulos para que cada estudante se sinta motivado a participar? 4 Atende os estudantes segundo suas particularidades e dificuldades? 5 Não generaliza os problemas ou dificuldades?			
Avaliação no PEA	1. No início da aula, temática ou curso realiza uma avaliação diagnostica? 2. Da acompanhamento (avaliação formativa), ao longo da aula ou unidade de forma continua? 3. Usa as diferentes modalidades de avaliação em aula (diagnosticar, orientar e classificar)?			

O Feedback	1. O professor garante a correcção de tpcs, trabalhos ou testes? 2. Fornece feedback verbal sempre que pode? 3. Antes de se focar nos erros reconhece os acertos? 4. Fornece feedbacks positivos? 5. Acompanha as actividades subsequentes ao feedback?			
O planeamento	1. O professor planifica as aulas? 2. Apresenta os objectivos a alcançar com a aula? 3. Apresenta os métodos e técnicas a adoptar durante a aula? 4. O conteúdo é organizado e estruturado do simples ao complexo? 5. As aulas obedecem uma estrutura organizada? 6. Existe relação entre os objectivos e os conteúdos?			
Métodos e técnicas de ensino	1. Usa diversas metodologias ao longo da aula? 2. Alterna os métodos durante o processo? 3. Nota-se o uso dominante do método tradicional (professor imperativo)?			
Processo de ensino-aprendizagem	1. Usa a interrogação para verificar o nível de aprendizagem? 2. Esta sempre disponível para auxiliar os estudantes durante a aula? 3. Auxilia seus estudantes na construção de conhecimento?			

Outros	1. O professor cumprimenta e saúda os alunos? 2. O professor é claro e objectivo? 3. Permite a colocação de dúvidas e dificuldades dos alunos durante a aula? 4. Aceita todas as contribuições sem repreensões e intimidações? 5. Estimula diálogos e debates?			
Comentários gerais				

Grelha de de análise de conteúdo

Apêndice 6. Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao Formador

Categoria	Objectivos	Unidades de registo
1. Perfil e competências dos professores universitários	Descrever o perfil e competências perspectivadas para os professores	1. Como formador que competências acham que se deveriam priorizar na formação de professores? R1: Bem como formador penso que as competências que deveriam se priorizar são as componentes pedagógicas e metodológicas, para orientar os formandos (F1). 2. Qual o principal objectivo da formação pedagógica praticada aqui? R1: Bem, não são formações, são capacitações pois as formações decorrem em instituições específicas para o feito, capacitar os professores uma vez que estes tem uma formação técnica na área medica, precisam de ser capacitados pedagogicamente (F1). 3. Quais são as pessoas que participam de forma activa no processo de organização destas formações? R1: Bem esse processo é de responsabilidade de uma direcção, pois a direcção direcção pedagógica da faculdade, é quem organiza com base nas necessidades que estes identificam…(F1). 4. Quais as principais dificuldades ou dúvidas apresentadas pelos formandos nestas formações? R1: Bem, os professores desta instituição são antes de tudo, técnicos de saúde, então não são capacitados ou formados para ser professor tem dificuldades básicas da docência, como de planear a aula e motivação dos alunos (F1).
2. Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos	Analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em sala de aulas	1. Como a instituição verifica se de facto os ensinamentos das formações estão sendo praticados e de forma adequada? R1: Geralmente a direcção pedagógica, garante que hajam supervisores a assistir as aulas dos professores para ver e identificar oque eles tem dificuldades, bem como saber sobre se a formação pedagógica teve o efeito esperado (F1). 2. Existe alguma forma de acompanhamento dado aos professores em caso de dificuldades pós formação? Se sim como tem feito R1:Sim claro, fora a supervisão pedagógica o gabinete metodológico, esta sempre aberto, é só o professor fazer o pedido a nós e daremos o devido auxilio (F1). 3. Em que medida os professores usam os conhecimentos pedagógicos que aprenderam? R1:esses conhecimentos são usados para ajudar os professores como técnicos de saúde a estarem aptos para dar aulas (F1).

1. O contributo da formação pedagógica continua	Compreender o contributo da formação pedagógica continua no PEA.	1. Acha que as formações pedagógicas contribuem para o bom aproveitamento dos alunos? Como R1: estas formações / capacitações tem como foco os professores, e se o professor muda com base nos conhecimentos pedagógicos aprendidos os seus estudantes também serão afectados (F1). 2. Quais são as habilidades/ competências que os professores adquirem nas formações pedagógicas? R1: bem no caso particular da última formação, os professores apreenderam a planificar as aulas e usar os recursos didácticos (F1). 3. No seu ponto de vista, acha que esta formação trás algum beneficio aos professores e estudantes? Se sim, qual R1: Sim, por exemplo depôs da licenciatura o professor age de um jeito, se faz mestrado ou doutorado, deve mudar com base em suas novas competências ou conhecimentos que adquiriu, então depois da capacitação o professor muda o seu jeito de agir e consequentemente os estudantes serão afectados também (F1).

Apêndice 7. Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores

Categoria	Objectivos	Unidades de registo
1. Perfil e competências dos	Descrever o perfil e competências	1. Que competências acha que deveriam se priorizar nas formações dos professores? R1: "Yah, é um pouco difícil porque na verdade nós somos mais práticos do que teóricos, mas as competências que devem se priorizar, é a competência de ensinar o docente a aprimorar aquilo que ele sabe fazer, nem… ensinar o outro a fazer de uma forma simples e sem rodeios "(P1) R2: Ok, sim para mim oque poderia ser prioritário, antes de mais, primeiro é importante ser competente, hummm um profissional competente na área eeeee, que esta inserida, por exemplo se sou optometrista devo ser um bom optometrista… ter conhecimentos sólidos não básicos de optometria, sim sim, conhecimentos sólidos de optometria, mais ainda ser um profissional que age de forma ética, para além da parte ética …. Ou seja componente ética resume tudo, quem age eticamente acaba aaaa, ser pedagógico e tudo mais (P2). R3: Heeeeee, inicialmente em todos anos dá-se capacitação pedagógica, para saber como lidar dentro da sala de aulas, processo de ensino aprendizagem hemmmm como modular uma aula, os objectivos como deve constar, hemmmmm esse todo processo, eu acho que o que se tem dado poderia ser mais aprofundado, poderia ser mais aprofundado porque, visto que um individuo entra nessa instituição e é novo na mesma, eu acho que não seria primeiro impacto ele entrar na sala de aulas sem passar por uma formação, nem… eu acho que seria melhor ele passar por uma formação pedagógica primeiro depois para ser engajado dentro da sala de aulas… certo (P3).

professores universitários	perspectivadas para os professores	R4: eu acho que uma das principais coisas é ajudar a sanar as dificuldades que os professores tem, porque muitas das vezes as capacitações vem pré-estabelecidas, modelos, os critérios, e nós não temos particamente nenhuma voz para acrescentarmos alguma coisa que temos dificuldade. Primeiro é preciso priorizar competência diálogo, porque muitas das vezes tem estudantes que não tem essa componente e nos temos que incentivar de alguma forma o estudante a se expressar. Eu acho que a outra componente é no processo de motivação, nem.. eu acho que sem motivação não há educação, sem motivação não há sucesso na educação, nesse caso, então é preciso dar um realce ou dar enfâse ao coiso (P4). 2. Que competências lhe foram exigidas para ingressar nesta instituição como professor? R1: "Então, a primeira competência que exigiram foi de que, tinha que ter uma nota mínima que éééé o 14, essa foi a primeira competência, não só, aquilo que é o comportamento ao longo uma vez que eu estudei aqui, então também aquilo que é comportamento ao longo do curso… e fui submetido a uma entrevista e as pessoas souberam que eu era capaz de estar aqui, e estou aqui."(P1) R2:sim, competências sim, na verdade exigiram me pelo menos nível de mestrado, só que eu não tinha esse nível, mas como foi um concurso publico e eu tinha conhecimento de que não existiam mestres da minha área fora, então acabei engrenando do mesmo jeito, sim sim, e consegue e logo que, depois de apurado acabaram me lembrando que era necessário possuir o nível de mestrado, para permanecer porque se aparecer alguém epha…. Sim….Porque até o momento não reúno nomeação, sou contratado (P2). R3: Hemmm, Nivel de licenciatura, heeeee por já ser também formado nessa instituição, heeee para mim diferente por já ter experiencia, porque já… não entrei apenas como meu primeiro trabalho, já havia trabalhado antes, então isso haveria de mais aprimorar a parte prática da cadeira, e da … do curso, foram mais dessa vertente (P3). R4: Hemmmm, uma das competências foi a formação, nem, formação no sentido da graduação e posteriormente de forma indirecta começaram a exigir a pós graduação (P4). 3. Para além de ter domínio da ciência/ disciplina o que mais acha que um professor deve possuir para exercer a função docente? R1:"Epha, deve ter uma formação pedagógica, nem.. Isso é indispensável, porque a gente pode… uma coisa é ser formado como profissional de saúde, outra coisa é dar aulas, são duas coisas muito diferentes"(P1) R2: ya, para além disso o professor ou docente deve gostar dessa área de docência, porque alguém pode ter domínio mas se não ter gosto não vai transmitir de forma adequada, para além disso é importante ter pedagogia, eu por exemplo não tenho pedagogia tem muita coisa que gostaria de falar mais tenho problemas, em transmitir conhecimento, isso eu assumo, por isso que para resolver esse problema acabei me colocando para retomar o estudo na parte pedagógica (P2). R3: O que lhe falta?... não, não é tudo, por mais que tu sejas o mais inteligente possível ou autonomia ou .. como é que posso dizer, a segurança na totalidade de que tu podes transmitir a informação

		dentro de uma sala de aulas, muitos são inteligentes mas não sabem transmitir informação, conhecimento para os outros, não! eu posso ler de uma forma eu perceber aquilo mais eu não saber transmitir, então o gosto por ensinar os outros deve ser uma das prioridade. Como formação pedagógica o ensino como tal, dizer que isso ensina-se assim, transmite-se informação assim, eu acho que não é muito importante nesse contexto, porque, vamos ver por duas vertentes, a primeira vertente a forma como eu, podem me ter ensinado a transmitir informação dentro da sala de aulas eu posso achar que não esta ser impactante para os próprios estudantes adquirirem os conhecimentos, então eu como docente, que tenho uma parte da psicopedagogia comigo eu tenho que modular formas de que toda informação que eu tenho, transmita, os estudantes percebam, sim, esse é o maior foco, então estamos a dizer pela experiencia do próprio docente dentro da sala de aulas ele pode melhorar com essa parte (P3). R4: Ele deve ter a capacidade de conhecer os alunos, conhecendo é mais fácil de motivar, ter a capacidade de interagir com os alunos, ter a capacidade de fazer uma separação do tempo de haaah, de motivação e da leccionação do conteúdo. Eu acredito que o modo, a forma que eles podem usar para adquirir conhecimento é a instituição proporcionar formações pedagógicas, capacitações pedagógicas periódicas (P4). 4. Acha que os formadores têm o perfil adequado para passar tais ensinamentos ou competências aos professores? Porque. R1:"Sim, acho que estão… hummmmmm acho que não tenho argumentos mas acho que estão"(P1) R2: eu acho que tem competências mas não passam informações de forma adequada, hemmmm epa eu acho o tempo é restrito, mas para além disso não dão informações novas, são questões repetitivas …. Poderia dizer que sim as foi nesse ano, mas a formação não aconteceu e nem tivemos parecer final… acho que foi em Março que nos foi assistido a aula por dois supervisores, apontaram algum aspectos e deram recomendações no final da aula (P2). R3: Heeeee, bom isso também depende, duas vertentes, primeira, as formações em si são abrangentes a todos docentes, então, por algum momento seja, se eu tenho experiencia, se já participei por uma ou duas formações psicopedagógicas, a informação que é me transmitida eu acho que não seja de grande impacto para mim naquele momento, ok! as formações eu acho na minha vertente seriam mais para os novatos. Heeee… pelo perfil das pessoas inicialmente eles apresentam, eles tem o grau de psicopedagogos, nem.. Então por ter esse grau acho que são competentes (P3). R4: Perfil tem, eles tem… eu acredito que tenham esse perfil, só talvez hoooooo, o que que pode faltar é os formadores não estarem bem cientes daquilo que são as nossas dificuldades, porque nunca fomos ouvidos nesse sentido (P4).
		1. Com que frequência tem dado o feedback aos estudantes durante uma actividade ou aula? R1: "Hummmmm, hepa, vou falar de mim, por exemplo eu sempre dou feedback, Heppa eu dou aulas pergunto as duvidas, nem… dou perguntas, depende do tipo de aulas que eu estou que vou dar

2. Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos	Analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em sala de aulas	naquele momento, quando são aulas praticas tem mais, quando são aulas teóricas, quando são aulas teóricas tenho, porque, antes de começar com as minhas aulas o que eu tenho feito é perguntar se há duvidas da aula anterior nem…. E depois no fim da minha aula pergunto se há duvidas daquilo que eu dei, e tenho dado acompanhamento ”(P1) R2: não percebo muito bem, sim nesse aspecto, para ser sincero, faço acompanhamento sempre que eu estiver disponível, independentemente da hora, a vezes que faço acompanhamento emmmm via whatsapp pode ser email…. Mas eu estou aberto a todos estudantes. Muitas vezes como eu estou em uma disciplina prática essencial do curso, que é como ensinar a fazer os testes optometricos, muitas vezes solicitam uma hora extra, então essa hora extra a vezes que apareço mais cedo ou saio mais tarde para atender essas dificuldades (P2). R3: Heee, se estamos a falar em uma frequência, estamos a falar em números?… heeee, a frequência na qual eu interajo com meus estudantes sobre um determinado assunto dentro da sala de aulas eeeeeee vamos dizer 24h, assim podemos até dizer, porque! fora a aula presencial que nós damos, nós temos um grupo na qual qualquer duvida ou inquietação que fores a conversar depois com teu colega podes colocar no grupo e eu estando lá, posso responder a qualquer momento (P3). R4: Heeee, esse processo é automaticamente é em seguida após a actividade, então é um processo imediato. Só que muita das vezes eles também não estão abertos a receber esse feedback só se preocupam quando começa o processo de avaliações (P4). 2. Tem feito um diagnóstico ou rastreio antes das aulas, para conhecer e saber o nível de conhecimento dos estudantes? Se sim, como tem feito. R1:”Hammmmm, tenho feito, como tenho feito, primeiramente pergunto as duvidas da aula anterior e segundo coloco duvidas nem… seee, Pergunto ao estudante lembra-se do que é focómetro por exemplo e eles vão dando feedback, epah focómetro é o aparelho que serve para medir lente por exemplo, é claro há aqueles que você vê esse aqui conhece, esse aqui não conhece e dai eu vou tentar ver… o outro método que eu uso, por exemplo hoje usei, é dar mini testes, dei minha aula e no final da aula dou mini teste, aquele mini teste serve para avaliar se aquilo que eu ensinei as pessoas aperfeiçoaram ”(P1) R2: Sim tenho feito, ehhmm porque muitas vezes eu falo, dou o tema a seguir, caso contrario se é a primeira lição do semestre partilho os planos e mesmo assim menciono o tema a seguir, sim… acabo motivando o estudante a procurar informações, estamos numa academia, eu não posso ser, usar a pedagogia tradicional porque uso a moderna, então significa que tenho que atender todas essas exigências, então é necessário sempre dar um espaço para eles partilharem oque sabem, sim sim.. e a vezes que com isso faz com que eu não partilhe logo a minha aula, a vezes que é necessário melhorar… se eles tem maior domínio tenho que adequar a eles, se tem menos tenho que dar mais assistência nessa parte (P2). R3: Não percebe a questão! Sim tem, temos, visto que inicialmente primeiro dia de aulas, os estudantes tem acesso ao plano temático assim como analítico, então eles estão bem encaminhados

		sobre os temas que vão se dar em todas aulas até o semestre terminar, até os dias de teste também.. isso, isso, isso tem se feito sempre, principalmente, por exemplo nas aulas de outros colegas não participo, nas aulas que eu do tenho verificado isso, ok! Mesmo as aulas que já dei, mesmo as aulas que ainda não dei, não sei se me permite falar isso, podes-te participar nossa aula, e viste que eu pergunto o que eu for a introduzir, então dependendo do que eles me dão eu melhoro a informação que eles tem sobre o assunto, então e mais sobre esta vertente (P3). R4: Bem, o processo é tentar saber a informação da aula anterior, nem, cada estudante vai se expressando e geralmente, não sei se é uma técnica que é usada, que tem efeito ou não, eu procuro saber quais as pessoas que querem falar sobre a aula passada e geralmente eu escolho as pessoas que não querem falar sobre a aula passada. Heeee, ya! O termo novo ai pode ter varias vertentes, porque muitas das vezes eu adianto as aulas, então e eles já tem a possibilidade de poder ler as aulas e acompanhar, então só vai ser novo apenas na sala de aulas porque não foi abordado o tema na sala de aulas, mas eles já vem com conhecimento, posso dizer "básico" adquirido com conteúdo que já foi fornecido (P4). 3. Tem planeado as aulas? Se sim, porque acha importante planear uma aulas? R1:"Epha, acho que não faz sentido tu ires na aula sem saber o que vás dar, então o plano é essencial, sabe epha onde é que vai começar a tua aula, onde é que vai terminar tua aula, é uma forma de dirigir PEA"(P1) R2: Sim, na verdade o planear comecei praticamente neste ano, porque o planear que eu fazia não era planear… era elaborar a aula, mas porque eu não fazia planeamento, porque não tinha conhecimento, e esse conhecimento que eu busco na formação que me coloquei (P2). R3: Heeee tenho planeado, a importância de planear uma aula é mais dependendo do tema que vai ser transmitido, e mais pela gestão dos próprios estudantes assim como organização do próprio docente, então tu planeas a aula porque já sabes, eu acho que na minha experiencia pessoal, não sei se fuge da questão, heeee o que eu dou como tal a forma de transmitir a informação não é continua, sempre tenho que exercer tenho que mudar dependendo de que tipo de informação eu vou transmitir para os estudantes, ai altera alguma forma de transmissão de informação (P3). R4: Eu acho que heeee, é a base do sucesso, nem.., se você consegue planear a aula, fazer divisão do tempo, eee de todas as actividades que vai realizar durante a aula, isso facilita a compreensão dos estudantes, facilita com que você cumpra como o que planejou para o dia (P4). 4. Usa diferentes metodologias de ensino durante a aula? Quais. R1:"Ok, na verdade o que eu uso é aula expositiva numa primeira fase, na segunda fase a aula que eu uso é pergunta resposta e a vezes que eu coloco os estudantes a darem aulas, sim são esses três métodos, mas esse ultimo poucas vezes que faço e para fazer esse ultimo normalmente sou obrigado a enviar o tema antes para eles poderem pesquisar e me darem resposta"(P1)

		R2: sim, eu praticamente gosto que eles pesquisem, as vezes debatemos na sala… hammmmm mais oque, trabalhos em grupo, apresentações nem, com projector ou assim mesmo depende do grupo (P2). R3: Heeeee, as metodologias que tenho usado, eu eu eu, não sou muito a favor de dar trabalho ao estudante, heeee, outra forma de transmitir informação metodológica, eu acho que expositiva é melhor, yah, eu não vejo o erro nem vírgulas sobre aquilo que é a transmissão de informação por exposição, com base nas experiencias que eu tenho, por isso desvinculei de usar data show, por causa disso, a aula expositiva é melhor (P3). R4: Sim, hammmm, expositiva, dialogo, heeem por vezes são debates sobre um determinado tema, e geralmente gosto de fazer o uso das tecnologias, quando! sempre que possível. A mais eficiente eu acho que é o dialogo, porque nesse sentido os estudantes acabam participando 60% da aula, mas tem uma desvantagem, nota-se que existe sempre quase as mesmas pessoas a tentar, a dar feedback, a interagir. Quantos modelos em si existem não sei (P4). 5. Em que momento avalia os alunos? R1:"Hammmmm. Nós temos os mini teste, os mini teste eu avalio em qualquer momento, esse me permite ver se aquilo que estou a dar os estudantes estão a assimilar, e segundo lugar temos os testes, os testes tem datas fixas que fazem parte do calendário académico, e por ultimo temos os exames que fazem parte do calendário académico, os mini testes não tem aviso prévio isso depende do professor "(P1) R2: Sim, a principio tem datas fixadas, sim sim, porque avaliação continua a vezes que para os estudantes parece muito injusta, porque nunca se.. yah, ai significa que eu poderia dar uma nota consoante a participação, mas claro que a participação conta nem, para mim a participação conta para definir o estudante que esta numa situação não privilegiada, ai conta, sim mas num outro momento não, é mais para através de testes escritos (P2). R3: As avaliações dentro da sala de aulas os estudantes já têm conhecimento desde o primeiro dia de aulas, é conversado, é negociado de como vai ser feita as avaliações, por exemplo na aula prática que eu tenho, como tenho dado eles já sabem depois de dois temas e aplicação tem… é feita uma avaliação para saber em que nível de percepção os estudantes tiveram sobre os dois temas abordados… R4: Existe uma avaliação continua que eu faço todos os dias, que a avaliação continua começa a partir da própria presença, da efectividade dos estudantes, a partir do processo quando eu tento saber se existe heeee, procuro saber sobre a aula passada, e alguns se voluntariam e falam então eu dou de uma forma indirecta, algum pontinhos pontinhos que eu assinalo eu já sei que futuramente esses pontinhos vai servir para seguimento, para eu saber talvez aconteceu aquilo como o estudante talvez aquilo aquilo aquilo…(P4). 6. Que tipo/modalidade de avaliação da aos alunos? R1: "-"(P1). R2: "-"(P2).

		R3: heeee dizer que existe um tipo específico na qual uso mais, não seria correto, mas dizer que há aplicação dos três concordo plenamente, e uso muito os três tipos (P3). R4: Geralmente é todas, então dependendo da situação, dependendo do contexto, aplico cada uma delas. Diagnostica eu acho que é a mais frequente, porque sempre procuro saber do feedback da aula passada,nem…(P4).
3. O contributo da formação pedagógica continua	Compreender o contributo da formação pedagógica continua no PEA.	1. Quais são as habilidades/ competências que adquiriu nas formações pedagógicas? R1: "Heppa, primeiramente eu sou optometrista de profissão, então nas formações pedagógicas o que que eu ganhei? Aprendi como a planificar a aula, como saber se o aluno esta a aprender ou não esta aprender, como saber falar com um aluno, nem, essa interacção de um aluno, porque uma coisa é você tratar paciente e outra coisa é ensinar, então, são coisas diferentes"(P1) R2: Ok, na última falou-se mais um pouquinho de aspectos éticos, mas era ético, até que não vou falar de éticos vou falar de morais porque estava relacionado com a sociedade moçambicana, que dizia que era necessário nos vivermos no contexto moçambicano, porque no contexto por exemplo do ocidente existe uma relação muito próxima entre o estudante e o docente que até podem conviver, mas no nosso contexto não se aplica. Não atendeu, não era o que eu estava a precisar, porque eu já fazia isso, já tinha ehmmm, já tinha esse conhecimento... sim tipo, seria bom instruir-nos a fazer os planos, planos de aula porque a maioria de nos não teve formação pedagógica, formou-se por exemplo ca nessa instituição como optometrista, de acordo com as as necessidade acabou se enquadrando, mas falta essa parte pedagógica, então é necessário que não seja uma capacitação, mas seja uma formação. Porque uma coisa de dois dias, heepa não nos da muita coisa (P2). R3: Heeeeee vai soar um pouco estranho, porque, hummmmmm… inicialmente como disse quando tu entras numa instituição de ensino superior por passar inicialmente desta formação pedagógica, nem, heeee tudo é novo para ti, tudo é novo heeee por tudo ser novo eu acho que inicialmente primeiro ano tudo é benéfico para ti, isso pode mudar com a experiencia nem, que vás tendo depois. Gestão da própria sala de aula, organização dos conteúdos a serem leccionados, programação das aulas, desenho da própria aula heeeeee, vamo-la mais o que, inicialmente primeiro formas de interagir com estudantes, também eu acho que é isso(P3). R4: Na última formação que eu tive… formação pedagógica, deixa ver, hummmm talvez, posso dizer talvez ser calmo ser, compreensivo talvez isso. (P4). 2. Em quantas formações pedagógicas já participou? R1: "acho que são 4"(P1) R2: sim, participei em 2(P2). R3: Heee… pelo meu tempo nessa instituição mais de 6, acho isso (P3). R4: Huuuuu essa questão esta relacionada só a nível institucional ou fora…. Hummm 2!(P4). 3. O que acha que melhorou no seu modo de trabalhar (ensinar) após estas formações?

		R1: “Yah, oooo, o que, que acho melhorou, melhorou minha forma de eu abordar as questões, acho que agora tenho mais, conheço mais, planifico melhor agora do que antes, sim houve um acréscimo das competências pedagógicas”(P1) R2: O que melhorou é que acabei, o que me ajudou mais não foi a formação, foi essa assistência, essa assistência ajudou-me porque hepa, num momento mostrou-me que eu usava o método moderno mas as vezes usava muito o método tradicional, na parte de esclarecimento de dúvidas, então sugeriram que eu pedisse um estudante para esclarecer a outro, caso ele não esclarecesse de forma correta, ai sim poderia intervir, era uma forma de saber se a informação chegou de acordo(P2). R3: Heeeee, melhorou muita coisa, como disse anteriormente, heeeee, com a experiencia as coisas vão melhorando significativamente, yah! Então com essas todas formações me ajudaram muito para ser o que sou hoje (P3). R4: Acho, talvez é a parte sensibilidade, compreender que o aluno é um ser humano, tem certas dificuldades, tentar sempre compreender antes de tomar decisões ou sancionar, tentar sempre compreender esse aspecto (P4). 4. No seu ponto de vista, acha que esta formação trás algum beneficio aos estudantes? Se sim, qual. R1: “-”(P1) R2: essa formação, essa capacitação, acho que não (P2) R3: Com certeza que tem. O beneficio é o próprio docente ser organizado, bem modulado, sobre os objectivos da própria aula que vai transmitir aos estudantes, então com certeza, se o docente esta bem organizado bem modulado, monstra os objectivos aos estudantes com certeza o estudante vai se beneficiar na totalidade desse conhecimento adquirido pelo docente (P3). R4: Sim, porque permite fazer essa interacção aluno-estudante com facilidade, Desculpa, aluno-professor com facilidade, ou estudante professor com facilidade, yah é mais nesse sentido (P4). 5. Como é o desempenho/aproveitamento pedagógico dos alunos? R1: ”é positivo, Não sei se posso comentar, como sabe o curso de optometria é único em Moçambique, no principio tínhamos muitas reprovações nem… acho que o, infelizmente o desempenho é avaliado através de quem passa e quem reprova nem, então antigamente tinham muitas reprovações, nós era, possível graduar 2,3,4 mas actualmente já se consegue graduar 15, então significa o desempenho em termos de números melhorou”(P1) R2: Sim sim conseguem, porque muitas vezes heee, tudo que não sai claro na aula teórica, a vezes que eu apoio mais por exemplo no whatsapp, posso apoiar mais com ilustrações sim sim (P2). R3: Heeee, para meus estudantes, se eu for avaliar em percentagem acredito que 80% dos meus estudantes percebem a matéria no primeiro dia que eu do, heeee como ja vinha dizendo pela experiencia você vai percebendo que os estudantes, a limitação, as dificuldades que eles tem a forma de percepção e você vai avaliando com base no tipo de estudantes que tens já percebes que esta aqui percebe essa matéria, percebe esse evento quando é exposto dessa forma aqui (P3).

		R4: Eu acho que desde que eu comecei a trabalhar sempre tive turmas heterogenias, nem, mas mesmo assim sempre tentei dar mais um puxão de orelha as pessoas mais fracas, tentar compreender porque que estão a ter esse rendimento baixo, mais isso também não depende só do professor depende do próprio, da entrega do próprio aluno, depende da disponibilidade do próprio aluno para tentar sanar as duvidas, é por ai. Acredito, para mim varia, humm.. por exemplo semestre passado tive uma turma que teve um aproveitamento de 100, 80, 90 não 100%, uma turma teve 100% e a outra turma teve um aproveitamento de 70%(P4). 6. Qual é a relação do aproveitamento pedagógico e a formação pedagógica do professor? R1: "Hummmmm sim acho que tem uma relação, porque que digo que tem uma relação, agora temos docentes formados aqui que já estão a dar aulas aaaaaaa, que já estão a 8 anos a dar aulas nessa instituição, e nesse período eles forma submetidos a varias formações pedagógicas, e não só também eles foram fazer outros cursos nem, então esses cursos e essas formações em algum momento aumentam, agregam aquilo que é o valor do próprio curso, então aumenta o desempenho "(P1) R2: Acho que não, isso tem muito haver com o empenho do próprio professor, em que… isso acontece, porque se o professor empenha-se em todos estudantes saírem com os conhecimentos esperados, não tem como, ai tudo fica bem, mas se o professor não tem esse empenho nessa parte, não tem como, haverá.. Pode existir muita reprovação, depende mais do professor (P2). R3: Heeeee, eu não diria que é directamente proporcional, temos diferentes tipos de estudantes, diferentes experiencias que eles já tiveram ou tem, isso pode impactar na totalidade no desempenho do próprio estudante, o docente pode ter essas formações pedagógicas, ele criar melhores formas de transmissão de informação mas os estudantes não mostrarem o tal desempenho ou resultados esperados que o docente prevê (P3). R4: Yah, tem uma forte relação, porque em principio a formação pedagógica deve nos guiar ou devia nos guiar de como nós temos que estar, saber ser, saber lidar com dificuldades do aluno, saber responder as dificuldades dos alunos e sabermos expor algumas inquietações tanto a direcção pedagógicas tanto a direcção metodológica, inquietações relacionadas por exemplo a dificuldade de data show a dificuldade de internet, mas muitas das vezes essas inquietações são arquivadas e não dão em nada (P4).

Apêndice 8. Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos estudantes

Categoria	Objectivos	Unidades de registo
		1. Que competências acham que se deveriam priorizar na formação dos professores? R1: Epah eu vejo que muitos professores, não tem aquele sentimento de humildade, eles são muito rigorosos, eles pensam que todo mundo que esta ali tem o mesmo foco, porque

1. Perfil e competências dos professores universitários	Descrever o perfil e competências dos professores	existem aquelas pessoas que mesmo estudando tem alguns problemas pessoais também, então muita das vezes os professores não olham nessa vertente (E1). R2: Em termos gerais? Primeiro eu acho que era necessário que os professores tivessem um espírito psicopedagógico, porque ir a escola não é só um acto de aprender matérias, mas do que isso aqui nós estamos para aprender a ser cidadãos, aprender a ser pessoas, então eu acho que a primeira coisa é essa os professores tinham que ter mais um espírito psicopedagógico e ser mais humanistas (E2). R3: A forma de aprendizagem, porque nem todos os estudantes percebem aulas de uma vez só, alguns têm uma dificuldade, há docentes que se explicou uma vez não explica de novo então fica difícil perceber… Interacção com estudantes e motivação (E3). R4: Eu acho que os docentes deveriam ser mais pacientes, por exemplo quando nós as vezes expomos as nossas duvidas tem docentes que não tem paciência, outros ficam irritados tipo já perguntou mais de duas vezes (E4). R5: Primeiro… eu acho que a competência mais essencial era a interacção com os alunos, na parte dos docentes, tinham que mais priorizar na parte de dar aulas, existem momentos que eles colocam mais a conversar a falar de necessidade de casa, então começam a contar coisas, então, as vezes podem vir a relacionar na matéria ou aula, mas existem coisas desnecessárias. Por parte existem, não estou a falar em todos docentes, mas existem outros docentes ou vários nem.. Que tem aquela parte, não conseguem respeitar ou não conseguem fazer a actividade no horário (E5). R6: Aaaaa.. nesse caso o que eu acho nem , devia se priorizar mais as competências de… na questão de carácter, porque, há certos professores ta bem dão aula, mas no final de tudo eles fazem do próprio aluno tire mas notas para futuramente de alguma forma ter algo do aluno. E também a se for para adicionar mas outra coisa, é a questão de oratória da sala e aquela interacção com o aluno, algumas vezes as acções são um pouco mecânica, como se fosse algo automatizado, é o que eu acho (E6). 2. Qual acha que é o principal objectivo de submeter os professores a formações pedagógicas de forma continuas? R1: Eeee, eu acho que é muito importante, visto que muita das vezes os professores tem aquelas ferramentas necessárias, mas existe algum éee défice da área pedagógica, ele pode ter aquela toda aquela ferramenta que ele carrega no seu quotidiano, mas falta essa parte pedagógica muita das vezes ele pode ter uma ferramenta e não saber como enquadrar durante a aula (E1). R2: Eu acho que é para fortificar os conhecimentos que os professores já tem, porque não basta saberem alguma coisa e não passarem por diversas supervisões, é importante (E2). R3: Acho para poder compreender mais os estudantes (E3).

		R4: hummmm… para, para eles serem mais capazes de ensinar bem, de nos darem aulas como deve ser (E4). R5: Eu acho que, para ter uma boa ética, nem, primeiro como profissionais eeee ya, no resumo seria isso, mas também acho que para, também aumentar capacidade de trabalho no ambiente escolar (E5). R6: haaa… Eu acho que é para melhoria, nem.. Quer dizer há sempre algo para melhorar por exemplo eu acho nem se um professor esta dar aulas nesse ano e constatam que há esse ponto aqui que o docente não consegue trazer para os aluno isso pode de alguma forma ajudar a ele, exporem esse ponto para ele, para melhorar na próxima vez (E6). 3. Qual é o conceito de bom professor para você? R1:Eeee primeiramente o professor deve ser uma pessoa que consegue ouvir o que o estudante esta dizer, também saber lidar com opinião do estudante, a certos momentos que o aluno diz isto é o professor logo repudia, então, devia melhorar nesse aspecto em que o docente também deve ouvir o que o aluno esta a dizer (E1). R2: No meu ponto de vista um bom professor, é aquele que interage com os estudantes motivando dentro das aulas e não se mostrando apenas professor, um bom professor deve ser amigo dos seus estudantes, claro sabendo separar as coisas, no momento de aula é momento de aula, mas não pode mostrar cara amarada fazendo perceber ao estudante que eu sou professor e há uma grande separação entre nos dois, porque no fundo somos todos pessoas (E2). R3: Heeee, o bom professor deve explicar, porque muitas vezes nem todos sabemos termos técnicos, heeee procurar saber se o aluno entendeu se tem alguma dificuldade se tiver, chamar-le para perceber qual é a dificuldade dele (E3). R4: Hummmm… Atencioso, Paciente, acho que só isso (E4). R5: Yah para mim um bom professor, ele deve entender, compreender os alunos heeeee, priorizar heee as ideias do aluno hummm, fazer com que todos falem na sala e também ter uma boa habilidade nas avaliações, avaliações claras. Ya não sei podem ser que essa coisa é só para mim mas eu sinto que existem docentes que trazem coisas para nos complicar mesmo, mas para o aprendizado não precisa complicar, mas ter basta só ter a matéria ou dar a matéria estudada (E5). R6: Aaaa, conversador, aquele que entende o aluno aaaaaa, não entender de forma a dar tudo de bandeja mas entender de forma como uma pessoa o aluno, entender que se o aluno não faz isso é por causa disso. Por exemplo você vê que o aluno tem dificuldade nisso nisso nisso.., houve um docente no semestre passado que viu que um aluno tinha dificuldade nisso , ele chamou ele no privado e lê deu conselhos, e oque ele fez ele levou aqueles conselhos e esta a aplicar agora pelos menos pelo que eu estou a ver ele melhorou ele mesmo diz mesmo se não fosse aquilo eu estaria perdido (E6).

2. Modo de uso dos conhecimentos pedagógicos	Analisar como os professores usam os conhecimentos pedagógicos em sala de aulas	1. Com que frequência os professores têm vos dado o feedback durante uma aula ou actividade? R1:Eeeee, nesse ponto ai os docentes são muito rigorosos, eles sempre estão connosco assim, a nos acompanhar basta falhar alguma coisa eles dizem logo não, devem fazer isto isto isto. Muita das vezes nas práticas (E1). R2: Não percebe!, Depende dos professores.. Há professores que fazem (E2). R3: Hummm é difícil, nas aulas teóricas não, nas práticas é que dão algum feedbacks. Durante todo o processo (E3). R4: Normalmente eles mandam aulas no whatsapp e eles dão determinado tempo para expormos nossas dúvidas e eles responderem, e isso depende de docentes nem (E4). R5: Nas aulas teóricas para mim, para o meu caso tem sido sempre, e quanto a práticas também. As vezes muito rude mas a informação chega (E5). R6: Bem normalmente os professores os professores nos dão por exemplo um trabalho e dão as notas informativas ai mesmo que eles querem que nós façamos ai mesmo, se nós termos duvidas eles explicam mas nós nunca temos a oportunidade de fazer entregar para revisão depois nos dar não, normalmente é só para entregar. Vai sanando para cada estudante e as vezes quando vê que esta é questão pode ser geral ele costuma a falar para todos (E6). 2. Os vossos professores Tem feito um diagnóstico ou rastreio antes das aulas, para conhecer e saber o nível de conhecimento dos estudantes? Se sim, como tem feito. R1: Sim fazem, primeiro eles antes de iniciar a aula colocam lá o tema e começam a perguntar se alguém tem noção daquele tema ou não, sim (E1). R2: Fazem, perguntando oque se falou nas aulas passadas ou perguntando hhaaaa, o que por exemplo se vamos falar sobre um tema hoje, perguntam se alguém tem conhecimento sobre aquele tema antes de dar inicio (E2). R3: Alguns, porque quando é… sim de apresentações eles procuram saber se alguém tem dificuldades hammmm, se como se acha a nível de estudante se é mau bom excelente. Fazem sim até porque nos dão matéria para lermos em casa, aqui só esclarecermos algumas dúvidas ele explicar algo a mais (E3). R4: Hummmm ele primeiro pergunta, hummmm eles chegam e dizem nem qual será o tema da aula e pergunta quem sabe quem já ouviu falar sobre o tema. Eles por vezes entendem porque nós nunca ouvimos falar do tema e como primeira vez eles percebem (E4). R5: Sim tem feito, éeee nem é a parte de eles, tem uma parte que eles colocam para dúvidas, nessas dúvidas existem colegas que falam das dúvidas sobre a aula outros perguntam se existe alunos para le ajudar. Existe um professor que faz isso, sim, desde que eu cheguei aqui só vimos um professor (E5).

		R6: Não, não tem feito… única pessoa que eu conheço que fez isso foi único professor (E6). 3. Os vossos professores tem planificado as aulas? Se sim, como se apercebem que eles planificaram a aula? R1: heeeee uma das características é que eles quando vem dentro da sala de aula, quando projecta o tema, ele pergunta se conhecemos o tema depois de cada um dar a sua opinião ele antes de prosseguir, ele inicia já a detalhar oque é aquilo que nós vamos falar dentro da aula (E1). R2: Na verdade há, verdade a professores que eu sei que planificam, que eu penso que planificam e a outros que eu imagino que não planificam porque durante a aula alguns se atrapalham mostram insegurança nas questões que são perguntados, mas alguns sim planificam e os que planificam dão certeza de terem planificado porque se são questionados alguma coisa respondem assim naturalmente (E2). R3: Eles mandam logo no início do semestre, mandam o plano com as aulas as horas… Sim conseguimos perceber porque muitas das vezes projectam e eles explica só fica a saltar porque muita coisa heeee podem dizer não são tão necessárias que estão nos slides, eles explicam mas para nos facilitar a entender. Planificam (E3). R4: Hummm tem docentes que chegam e da para perceber que eles tem domínio ou que prepararam antes e tem outros que não. hummmm uns Despacham não dão bem ,dão muitas voltas (E4). R5: Ya… tem planificado sim, primeiro porque a aula já é pré dada, eles enviam antes para nós…hummmm (E5). R6: Bem eles planificam de tal modo que sempre que estamos para entrar num semestre eles dão o plano de aulas durante todo semestre e eles seguem a risca aquele plano, se algo esta errado deve ser com o aluno porque já deram o que ele deve estudar (E6). 4. Os professores usam diferentes metodologias de ensino durante a aula? Quais. R1: Diferentes metodologias….! Um e outro costuma a deixar o tema a seguir, mas nem todos, existem aqueles que depois de terminarmos a aula, ele da o tema, que na próxima aula vamos falar sobre isso, vão pesquisar vão tomar muito conhecimento, depois vamos fazer um debate aqui na turma (E1). R2: Usam sim diferentes metodologias, há professores que dão vídeo aulas, como por exemplo tem uma cadeira que o professor mandou-nos assistir alguns filmes para discutirmos sobre princípios éticos (E2). R3: Sim claro, Fazem trabalhos alguns explicam dando outros exemplos externos para melhor percepção, e dão trabalhos para casa, para ver se a pessoa percebeu ou durante a aula (E3). R4: Debates, trabalhos de pesquisa e em grupo também. (E4).

		R5: Metodologias…. Heeee as metodologias são estas de discussão que eu vi, e também de exposição docente só fala (E5). R6: "-"(E6). 5. Em que momento os vossos professores vos avaliam? (vos avaliam antes do inicio da aula, ao longo do PEA, mensalmente) R1: Eleee…há outros professores que avaliam por exemplo estudamos duas aulas, dois temas e vamos fazer uma avaliação e aqueles que marcam que no dia x vamos fazer a nossa primeira avaliação (E1). R2: Ao longo de todo o semestre (E2). R3: Tem datas específicas, por exemplo um dos docentes disse que a cada dois temas teremos um mini teste e depois de quatro teremos um teste. é positiva porque evitamos acumular muita matéria (E3). R4: Hummmm… depende, tem docentes mas, eles não avaliam antes de não termos as aulas, eles sempre avaliam ao longo do tempo. Deveriam antecipar, tem docentes que não avisam. Porque nós temos que nos preparar antes, virmos preparados a saber que temos testes (E4). R5: Temos datas e também temos tido aulas, não, testes antes das aulas… fazem é mistura de tudo. Eu acho que não é bom, para mim não nos ajuda, eu sei que a gente é ensinado a antes preparar, mas primeiro era ter a aula e dai acrescentamos por nós mesmos (E5). R6: Tem, Depende da formulação do docente, há docentes que dizem depois de duas aulas nós teremos o mini teste, e há docentes que poem uma data normalmente sempre há uma data, que nessa data faremos um teste, mas sempre há.. Pode mudar a data de acordo com o que vai calhar na semana se tiver uma actividade ou algo parecido. Normalmente temos uma data fixa (E6).
3. O contributo da formação pedagógica continua	Compreender o contributo da formação pedagógica continua no PEA.	1. Tem conhecimento que pelo menos uma vez ao ano os professores são submetidos a uma formação para se capacitar em matérias de pedagogia? R1: Sim sim (E1). R2: Não tinha conhecimento (E2). R3: Não, não tinha conhecimento (E3). R4: Não (E4). R5: Não não não (E5). R6: Eu estou a saber agora (E6). 2. Que impacto acha que tem na sua aprendizagem quando os professores são submetidos em formações pedagógicas continuas? R1: Eeeee, eu acho que é muito importante visto que para além da parte pratica eles também nos dão muita informação na parte teórica, porque só pela parte prática sem teoria é muito difícil. Sim tem, o impacto que eu vejo lá é muita das vezes o professor quando tem

		aquela formação o comportamento que ele tinha antes já ele passa a mudar a ter mais uma metodologia muito profunda (E1). R2: Eu acho que fortifica o nível deles de conhecimento, fortifica a pedagogia deles também (E2). R3: Tem um impacto positivo (E3). R4: Eu acho que isso vai ajudar a eles, haaaa, vai ajudar a eles a terem mais atenção connosco (E4). R5: Sim, eu acredito que, aquilo que eu disse nem.. de ter boa ética, sim, ter mais experiencia de trabalho sim (E5). R6: Definitivamente, vai influenciar… acho que até os docentes levam isso para eles de tal modo que sempre que acaba um semestre eles perguntam para nós, o que que acharam do processo de aprendizado com o docente, e nós demos os pontos fracos e fortes depois para ele melhorar (E6). 3. Qual é o seu aproveitamento pedagógico? R1: Razoável (E1). R2: Eu acho que é bom, mas podia ser melhor (E1). R3: Estou no mediano (E3). R4: médio (E4). R5: Acho que é mediano (E5). R6: segundo minha opinião, ai estamos na questão pessoal, então segundo minha opinião é óptimo acho, é óptimo não é acho é óptimo 4. Acha que o seu aproveitamento pedagógico se deve a formação do professor? R1: Eeee, nessa pergunta é muito difícil de responder directamente porque existe algumas coisas que estão entre parentes, porque pode ser os professores ou pode ser eu mesmo. Sim acho sim, existem aqueles docentes que não tem área pedagógica só tem a área clinica, então é preciso ter a área pedagógica para eles perceberam melhor o estudante (E1). R2: Em algum momento pode ter (E1). R3: Acho que sim, formação dele heee posso dizer um pouco do esforço dos estudantes (E3). R4: Eu acho que sim (E4). R5: Sim, porque de outra forma a gente quando recebe informação tem aquela tendência de retribuir, pode não ser de uma forma directa nem, as vezes indirecta, digo isso porque a gente esta a aprender hoje assim porque todos actos que eles fazem de facto para gente já é uma marcação, e dai a gente também vai querer passar para os outros, sim (E5). forma (E6).