



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E SUAS  
IMPLICAÇÕES NO MODO DE ENSINAR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Hermenegilda Pedro Correia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Abril de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E SUAS  
IMPLICAÇÕES NO MODO DE ENSINAR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Hermenegilda Pedro Correia

Sob orientação de Professor Doutor José Joaquim Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Abril de 2017

## **Agradecimentos**

Terminado este longo percurso de investigação, em que foi possível graças a colaboração de um conjunto de pessoas, é chegado o momento de agradecer a todos quantos direta ou indiretamente contribuíram para que este momento se tornasse uma realidade. A estas pessoas, devo os meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, a Deus, por ter-me dado forças para seguir sempre em frente mesmo quando o horizonte parecia difícil de atingir.

À minha família, pelo apoio e compreensão que teve durante estes três anos em que não pude dedicar a minha total atenção.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Matias Alves, pelo acompanhamento e apoio incondicional.

À professora Elisabeth Szabo, pela disponibilidade imediata e pelo apoio incansável na pesquisa das obras que nortearam esta investigação.

Ao Professor Doutor Adérito Barbosa, pelo apoio e acompanhamento.

Ao Diretor da Faculdade de Educação e Comunicação, Professor Doutor Martins Vilanculos Laita, por ter criado as condições para realização deste programa de doutoramento e pelo incentivo que constituiu uma ajuda no trilhar deste caminho.

À Professora Doutora Ilidia Cabral e ao Professor Doutor Mahomed Nazir Ibraimo, pelo apoio e carinho.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão, por ter-me acompanhado até às provas de qualificação.

Às minhas amigas, pelo incentivo e companheirismo. Obrigada por compreenderem as razões do meu distanciamento durante estes anos.

Às irmãs carmelitas, pelo carinho, incentivo e apoio incondicional.

Aos técnicos de informática, Lyton Fredrick e Gohlmen Ribaué, pelo apoio técnico.

## Resumo

O estudo que pretendemos desenvolver debruça-se em torno da formação pedagógica de professores e as suas implicações no modo como os professores ensinam. Portanto, queremos ver em que medida as práticas de formação levadas a cabo pela universidade João Luís Cabral contribuem para a melhoria do desempenho docente, ou seja, no modo como eles ensinam. Consideramos pertinente fazer este estudo uma vez que a docência exige um saber específico, um saber docente que mune o professor de ferramentas para poder lecionar. Isto significa que, para ser docente, não basta apenas ter uma formação de nível superior e ter domínio do conteúdo. É necessário porém saber como transmitir este conteúdo de modo a levar os alunos a aprender. O termo como remete-nos para uma série de metodologias e estratégias que devem ser mobilizadas no ato de ensinar. Assim, a questão de investigação que orienta a nossa investigação procura compreender como se caracterizam as práticas de formação pedagógica dos professores do ensino superior, desenvolvidas na Universidade João Luís Cabral e que implicações são reconhecidas e podem ser observadas no modo como eles ensinam. Para responder a nossa questão de partida, optamos pelo estudo de caso uma vez que o fenómeno em estudo ocorre num determinado contexto, sendo que é neste contexto particular que pretendemos estudar de forma minuciosa o fenómeno em questão. Como o objetivo principal do estudo de caso é a particularização, e não a generalização, pretendemos desta maneira particular o caso por nós selecionado por forma a estudá-lo com muita intensidade em vista ao alcance do nosso objetivo. Optamos também por um paradigma interpretativo. A opção por este paradigma deve-se ao facto de este se enquadrar na nossa preocupação de procurar compreender as práticas de formação pedagógica de professores. Tendo em conta a natureza do nosso estudo que visa compreender como se caracterizam as práticas de formação pedagógica dos docentes do ensino superior na universidade João Luís Cabral e as suas implicações no modo como eles ensinam, selecionamos algumas técnicas de recolha de dados que nos permitiram alcançar o nosso objetivo, nomeadamente: entrevista semi-estruturada a professores, formadores, diretor, focus group aos alunos e observação de aulas.

Através da questão de investigação enunciada, foi possível orientar as diretrizes do quadro teórico de análise que se baseou em desenvolver temáticas relativas ao fenómeno em estudo e que permitiram de certa forma ler os dados por nós recolhidos.

Para responder às nossas indagações, selecionamos sujeitos envolvidos diretamente na formação pedagógica e aos beneficiários diretos desta formação que são os alunos, na medida em que o professor se desenvolve profissionalmente para melhorar o resultado das aprendizagens dos alunos.

A formação pedagógica foi percebida pelos nossos entrevistados como uma ferramenta essencial e imprescindível para poder orientar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, muito embora um número significativo destes tenha participado em poucas formações pedagógicas e as suas práticas expressem uma tendência contrária. Referir igualmente que faziam também parte do pacote de formação pedagógica temáticas relacionadas à informática, técnicas de expressão e métodos de investigação científica. Importa salientar que grande parte destes docentes não têm formação superior em cursos virados para a educação. Tal facto pode ter contribuído para o deficiente desempenho dos professores na medida em que os dados do terreno revelaram uma deficiente aplicação do feedback, da diferenciação pedagógica e uma predominância excessiva do método expositivo, tornando evidente o uso de um modelo didático transmissivo mais focado no ensino e no cumprimento do programa do que nas aprendizagens.

**Palavras-chave:** formação pedagógica de professores, desenvolvimento profissional, conhecimento profissional docente.

## **Abstract**

The study that we are aimed to do, is about teachers pedagogical training and its implications to how the teachers teach. However, we are looking to see in which way the training practices performed by João Luís Cabral university contribute for the improvement of teacher's performance, or even the way they teach. We think that it's relevant to do this study, once the teaching process requires a specific knowledge, a teaching knowledge that provides the teacher with appropriate tools to teach. This means that to become a teacher it not only necessary to have high education and master the contents well. It's thus necessary to know how to transmit these contents so that the students can learn. The topic leads us to a big range of methodologies and strategies that have to be mobilized in the teaching process. Hence, the research question that aims to guide our research seeks to understand how the high education teachers training practices developed in João Luís Cabral University are characterised, and that which implications are recognised and can be observed in the way that they teach. To answer our research question, we chose a case study once the phenomenon in study occurs in a certain context, and it's in this particular context that we intend to study thoroughly the present phenomenon. As the main objective of the case study is the particularization, and not the generalization, we particularly intend that case that we selected so that we can study it with more details to achieve objectives. We also chose an interpretative paradigm. The choice for this paradigm was because it fits in with our concern to look for understanding the pedagogical teachers training practices. Regarding the nature of our study that aims to understanding how high education pedagogical teachers training practices are characterised in João Luís Cabral University and its implications in a way that they teach, we selected some techniques for data collection that we think that will not enable us achieve our objectives namely: semi structured interview to teachers, trainers, director and teachers lessons observation.

Though the formulated investigation question, it was possible to set the guidelines of the literature analysis that was based on developing thematic related to the present phenomenon and they will somehow enable us to read the data that we have chosen.

To answer to our inquires we selected people directly involved in the pedagogical training and the direct beneficiaries of the present training which are the students, just right when the teacher develops professionally to improve the students learning results.

The pedagogical training was perceived by our interviewed as an essential tool to appropriately guide the teaching and learning process, although a significant number of them had attended very few pedagogical trainings and their practices indicate a contradictory tendency. It's also important to refer that to this big range were also included thematic related to computing, expression techniques and research methods. It's also worth referring that big part of these teachers are not trained in high education in courses related to education. This, may have contributed for the poor performance of the teachers, just right when the field data show a bad feedback application, a pedagogical differentiation and an excessive predominance of an expository method making it obvious the use of a conveying didactic method focused on the teaching and on the program compliance rather than in on learning.

**Key-words:** pedagogical teachers training, professional development, teacher's professional knowledge.

# Índice

Introdução .....	1
Parte I – Enquadramento teórico .....	5
Capítulo 1- O Conhecimento profissional docente .....	6
1.1 Elementos do saber docente: em que consiste o conhecimento de um docente? .....	6
1.2 O que é um bom professor? .....	13
1.3 Ensino e aprendizagem: as duas faces da mesma moeda.....	20
1.3.1 A questão do ensino .....	20
1.3.2 A questão de aprender.....	24
<b>Capítulo 2- Desenvolvimento profissional docente .....</b>	<b>27</b>
2.1. O desenvolvimento profissional docente e seu contributo na melhoria das práticas docentes .....	28
2.2 Formação .....	35
2.3 Iniciação ao ensino/Período de indução.....	40
2.4 Formação inicial .....	42
2.5 Formação contínua.....	43
2.6 Modos de trabalho do professor e desenvolvimento de comunidades profissionais .....	49
Capítulo 3. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem .....	54
3.1 Modalidades de avaliação .....	61
3.2 Técnicas e instrumentos de avaliação .....	81
3.3 O feedback no processo de ensino-aprendizagem .....	87
Capítulo 4 – Diferenciação pedagógica .....	92
4. 1 Estilos de aprendizagem .....	102
4.2 Metodologias de ensino .....	105
4.3 Estratégias de ensino.....	111
4.4 Planificação de aulas.....	112
Parte II – Opções metodológicas .....	116
Capítulo 5. Metodologia e contextualização do estudo .....	117
5.1 Opções metodológicas .....	117

5.1.1 Tipo de estudo.....	117
5.1.3 Participantes do estudo .....	121
5.1.4 Técnicas de Recolha de dados .....	122
Parte III- Apresentação e Discussão dos Resultados .....	141
1. Conhecimento profissional docente.....	144
1.1 Formação pedagógica .....	144
1.2. Formação específica/conhecimento na área a lecionar .....	148
2. Métodos de ensino .....	149
3. Formação pedagógica/desenvolvimento profissional docente.....	153
3.1. Participação em formações pedagógicas .....	153
3.2. Consolidação das técnicas de ensino .....	154
3.3. Relevância da Formação pedagógica.....	156
3.4. Domínio na transmissão dos conteúdos.....	157
3.5. Mediador da aprendizagem.....	159
4. Conceções do processo de ensino-aprendizagem .....	161
4.1. Facilitador da aprendizagem/ transmissor de conhecimento .....	161
4.2. Gestor de conhecimento.....	164
4.3. Organizador de tarefas .....	165
5. Tipo de avaliação usado.....	168
6. Feedback .....	186
6.1. Regulação do trabalho autónomo (promoção das aprendizagens).....	187
6.2. Correção /falta de correção .....	190
6.3. Compreensão do feedback/falta de compreensão .....	191
7. Planificação.....	194
7.1. Gestão do programa .....	194
7.2. Gestão da interação.....	196
8. Conceções de diferenciação pedagógica.....	197
8.1. Dificuldades/particularidades .....	198
8.2. Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção .....	201

8.3. Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada .....	202
9. Competência pedagógica .....	205
9.1. Competência/ Incompetência.....	205
Parte IV- Conclusão.....	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	213
APÊNDICES .....	222

## **Índice de quadros**

Quadro 1: Participantes do estudo .....	122
Quadro 2: Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado aos professores.....	124
Quadro 3: Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado a diretora e ao formador.....	126
Quadro 4: Categorias e subcategorias do guião de focus group aplicado aos alunos .....	130
Quadro 5: Caracterização geral dos professores .....	132
Quadro 6: Caracterização do diretor e formador .....	133
Quadro 7: Distribuição do focus group por professor e respetivos cursos .....	135
Quadro 8: Síntese das aulas observadas.....	139
Quadro 9: Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados.....	142

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Métodos de ensino.....	151
Gráfico 2: Abertura ao diálogo/participação.....	160
Gráfico 3: Avaliação.....	173
Gráfico 4: Feedback.....	189
Gráfico 5: Planificação das aulas.....	195
Gráfico 6: Diferenciação pedagógica .....	204

## **Índice de apêndices**

Apêndice 1: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores .....	223
Apêndice 2: Grelha de análise de conteúdo da entrevista a diretora.....	249
Apêndice 3: Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao formador .....	253
Apêndice 4: Grelha de análise de conteúdo do focus group .....	257
Apêndice 5: Grelha de análise de conteúdo do focus group .....	262
Apêndice 6: Grelha de análise de conteúdo do focus group .....	269
Apêndice 7: Grelha de análise de conteúdo do focus group .....	274
Apêndice 8: Grelha de análise de conteúdo do focus group .....	279
Apêndice 9: Grelha de análise de conteúdo do focus group .....	287
Apêndice 10: Guião de focus group para os alunos .....	292
Apêndice 11: Guião de entrevista para os formadores.....	295
Apêndice 12: Guião de entrevista para os professores.....	297
Apêndice 13: Guião de entrevista para o diretor.....	301
Apêndice 14: Grelha de observação de aulas .....	303

## **Introdução**

A qualidade de ensino tornou-se a palavra de ordem um pouco por todo mundo e a necessidade de elevar o rendimento dos alunos, uma prioridade para todos os governos. Daí que se tem intensificado, nos últimos anos, em todos os países, a reflexão em torno da formação pedagógica dos professores do ensino superior, por se considerar uma componente fundamental na sua formação na medida em que, através dela, o professor adquire competências pedagógicas para lecionar e melhorar consequentemente o resultado das aprendizagens dos alunos.

Tem-se verificado um pouco por todo mundo, nas universidades, professores a lecionar sem o mínimo de formação em matéria de pedagogia. Muitos destes professores advêm de áreas diversas de conhecimento e ingressam no ensino superior, sem necessariamente possuírem um saber específico que os habilita a lecionar, visto que a aquisição deste saber torna o professor sob ponto de vista técnico mais competente. Assim sendo, acreditamos que sem uma qualificação na perspectiva da pedagogia, o professor poderá enfrentar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

A falta de formação pedagógica de professores, em geral, constitui uma problemática que tem preocupado a sociedade em geral, e do governo moçambicano em particular, dada a relevância da formação para a melhoria do desempenho do professor e consequentemente para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem, em particular.

“De um modo geral, tem-se vindo a entender que a formação de professores é um processo que afeta professores de níveis não universitários e que pouco tem a ver com os docentes da universidade” (Garcia, 1999, p.14). Esta conceção faz com que os professores universitários não atribuam muita importância à formação pedagógica, facto que os leva a não mostrarem preocupação em adquiri-la.

Entendemos que para ser professor não basta apenas ter uma formação científica (em Economia ou Direito por exemplo) ou ter conhecimento dos conteúdos a ensinar. É preciso também estar munido de um conhecimento/saber específico que permitirá orientar o processo de ensino de forma eficiente. É nesta perspectiva que consideramos como Roldão (2007) que todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena tal como os médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros, se reconhecem, se afirmam e são distinguidas e legitimadas como tal, na representação social, pela posse de um saber próprio, específico e exclusivo que os distingue dos demais profissionais. A profissão de ensinar exige igualmente uma especificidade profissional de professor, pois uma

das características definidoras de qualquer profissão é o seu *saber* específico, sem o domínio do qual a atividade não pode ser exercida.

A este respeito, Sant'Anna e Menegola (2011) realçam que:

Ensinar o docente a se organizar, a empregar métodos e técnicas adequadas aos objetivos dos educandos é facto decisivo no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ser capaz de selecionar adequadamente o método didático 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 ação (p.32).

Assim sendo, partimos do pressuposto de que para ser professor, não basta apenas uma formação científica na área em que se leciona. É necessário que se tenha também uma competência pedagógica que lhes confere um conhecimento específico para o exercício da docência. Portanto, Será necessário que o professor adquira uma formação pedagógica.

A propósito desta problemática, Tiballi e Chaves (2002) realçam que:

As dificuldades comuns aos professores do ensino superior decorrem não só do desconhecimento das finalidades educativas mais gerais, mas também do despreparo para exercer a docência, sobretudo no que se refere ao relacionamento dos alunos, ao desenvolvimento de um ensino significativo, a ausência de discussão sobre questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente e de propostas de avaliação de aprendizagem mais justas. Tais dificuldades são justificadas, via de regra, pela precária formação teórica e práticas para o exercício do magistério realizada nos cursos de licenciatura e pela ausência dessa formação nos cursos de bacharelato (p.165).

A falta de preparação para exercer a docência causada pela precária formação para o exercício do magistério referido anteriormente por Tiballi e Chaves (2002) encontra o seu sustento em Sant'Anna e Menegola (2011) quando lembram que:

O ensino não pode ser uma ação casual, empírica ou dispersiva. Tem de ser uma ação 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. Os métodos ou técnicas que não promovem as melhores aprendizagens não devem ser empregados. Não havendo aprendizagem, não há ensino, e todo o método perde a sua eficácia (p. 33).

Esta ideia é reforçada por Day (2001) ao afirmar que as escolas bem-sucedidas são as que reconhecem que estabelecer ligações eficazes entre professores, entre professores e alunos e praticar uma cooperação saudável só poderá ser possível se os próprios professores estiverem empenhados na formação pedagógica dado que contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos professores e das escolas.

No nosso entender, o aluno de hoje é diferente do aluno de há 20 anos atrás. As suas necessidades educativas são totalmente diferentes, o seu nível de desenvolvimento intelectual também difere

em grande medida; daí a necessidade de os professores se formarem continuamente de modo a acompanhar esta evolução. Urge porém a necessidade de os professores se preocuparem em obter uma formação pedagógica, acrescida a sua formação científica para obter o saber docente em prol da melhoria do desempenho dos professores e, conseqüentemente, da melhoria dos resultados escolares.

Dada a relevância da formação pedagógica, o propósito do nosso estudo visa investigar a formação pedagógica dos professores do ensino superior e as suas implicações no modo como eles ensinam.

A motivação pessoal para a escolha do tema prende-se pelo facto de constatar ao longo da minha carreira docente a falta da formação pedagógica em muitos professores que lecionam no ensino superior, facto que provavelmente contribua para o insucesso escolar dos alunos. Facto curioso é que a responsabilidade deste insucesso é geralmente atribuída aos alunos, como se estes fossem os únicos intervenientes do processo de ensino.

Assim, o estudo que desenvolvemos pretende refletir em torno das práticas de formação pedagógica dos professores universitários da Universidade João Luís Cabral (pseudónimo) por esta estar a desenvolver recentemente algumas práticas de formação pedagógica de professores de forma regular (2 vezes por ano) com o intuito de perceber as implicações desta experiência no modo como os professores ensinam.

É neste contexto que a nossa pesquisa procurará compreender como se caracterizam as práticas de formação pedagógica dos professores do ensino superior e que implicações têm no modo como eles ensinam.

Para responder à nossa questão de partida, formulamos o objetivo geral que por meio do qual o nosso trabalho será orientado. Deste modo, temos como objetivo, analisar as práticas de formação pedagógica de professores de ensino superior e suas implicações no modo de ensinar.

E com intuito de direcionar melhor o nosso estudo, desdobramos o objetivo em questões específicas de investigação, que nos permitiram responder ao problema de investigação. Assim, como questões de investigação, propusemos saber:

- Como se caracterizam as exigências de formação para ensinar no Ensino Superior?
- Que dispositivos/modalidades de formação a universidade João Luís Cabral tem criado para formar os seus docentes em matéria de pedagogia?
- Que dimensões do saber profissional do professor foram desenvolvidas na formação pedagógica realizada na Universidade João Luís Cabral?

- Que melhoria a formação tem produzido nos professores do ponto de vista dos próprios?
- Como é que os professores com formação pedagógica lecionam?
  - Como é que os professores planificam as suas aulas?
  - Como é que os professores avaliam os seus alunos?
  - Quais são os métodos que usam para ensinar?
  - Como é que os professores dão feedback aos alunos?
  - Como é que os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos?

Em termos de estrutura, o nosso estudo é constituído por seis capítulos: do primeiro ao quarto incidimos sobre o estado da arte, sobre a problemática em questão, onde são apresentadas as principais teorias relacionadas com a formação pedagógica de professores. Assim, no primeiro capítulo, desenvolvemos o conhecimento profissional docente, trazendo à discussão os elementos necessários à prática docente e as diferentes perceções sobre o processo de ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, abordamos o desenvolvimento profissional docente, trazendo à luz as diferentes teorias que norteiam esta temática, tal como a formação inicial e contínua, ao período de indução e aos modos de trabalho do professor em comunidades profissionais. O terceiro capítulo, por sua vez, desenvolve a temática relacionada com a avaliação no processo de ensino – aprendizagem, onde procuramos analisar as diferentes modalidades de avaliação a serem usadas pelo professor como forma de promover a aprendizagem nos alunos e o feedback como um recurso de comunicação que igualmente favorece a aprendizagem. No quarto capítulo, a discussão versa em torno da diferenciação pedagógica como uma estratégia para a redução das desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. O quinto capítulo diz respeito às opções metodológicas, onde se optou pelo paradigma interpretativo como linha de investigação que permitiu responder ao nosso problema de investigação. Por último, o sexto capítulo compreende a apresentação e discussão dos resultados com base nos dados obtidos através dos nossos instrumentos de recolha de dados. Uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à análise e à interpretação dos dados com base no testemunho dos nossos entrevistados e das observações feitas às aulas que permitiram perceber as práticas de formação pedagógica de professores de ensino superior e as suas implicações no modo de ensinar.

## **Parte I – Enquadramento teórico**

## Capítulo 1- O Conhecimento profissional docente

Ser professor é uma tarefa exigente que requer uma responsabilidade acrescida por parte do indivíduo, pois ao exercê-la pode-se formar ou deformar o aluno dependendo do nível de preparação para levar a cabo esta missão. Qualquer formação/profissão requer saberes e a profissão docente não foge à regra. Portanto, exige que o professor tenha uma qualificação adequada que compreende o saber específico do professor. É este saber que tem de ser mobilizado aquando da planificação e lecionação das aulas.

É nesta perspetiva que, no desenrolar deste capítulo, iremos trazer abordagens teóricas sobre o conhecimento específico que o professor deve possuir sem o qual a ação de ensinar não se efetiva, se tivermos em conta que o ato de ensinar deve ter um carácter bilateral que se concretiza com o ato de aprender.

### 1.1 Elementos do saber docente: em que consiste o conhecimento de um docente?

É abundante a teorização produzida neste campo e vários autores (Roldão, 2007; Shuman, 1986; Rosa, 2002; Marcelo, 2009; Garcia, 1999; Altet, 2000; Perrenoud, 1999; Nóvoa, 2009; Bireaud, 1995) refletiram em volta desta temática por considerarem importante a necessidade de existir um saber docente, à semelhança de muitas outras profissões em que existe um saber específico exclusivamente para profissionais da área, pois uma das características definidoras de qualquer profissão é o seu saber específico, sem o domínio do qual a atividade não pode ser exercida, ou seja a função de ensinar assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica. Tal como referem Gaspar e Roldão (2007), “esta ação requer um outro vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação e, particularmente, da teoria e desenvolvimento curricular, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição-explicação de uma qualquer “matéria” (p.37).

No âmbito educacional, a especificidade do conhecimento que permite exercer fundamentalmente a função de ensinar é o saber educativo, isto é, a competência pedagógica. É este saber que caracteriza a função profissional de ensinar. Como enfatiza Roldão (2007):

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. Tao pouco se pode limitar ao praticismo pragmático diretamente resultante do domínio de técnicas e rotinas de ensinar (p. 47).

A este propósito, Rosa (2002) expressa-se nos seguintes termos:

Se antes a competência científica era o fator definidor da seleção de professores na universidade, hoje, com a exigência de desempenho docente de excelência, outros ingredientes, tais como saber transformar o conhecimento produzido pelas pesquisas em matéria de ensino, transitar no contexto curricular e histórico-social, dominar as diversas linguagens – corporal/gestual, tecnológica – conectar-se em redes acadêmicas e buscar a participação do aluno na produção do conhecimento, tornam-se, também fatores importantes diante dos desafios postos pela realidade contemporânea (p.168).

Refletindo em torno do conceito do conhecimento pedagógico, Garcia (1999) refere que o conhecimento pedagógico se reporta ao conhecimento relacionado com o ensino orientado pelo professor, com a aprendizagem que deve ser adquirida pelos (e com os) alunos, assim como sobre os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem, ensino em pequenos grupos, gestão da turma, planificação de ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação e aspetos legais da educação.

Shuman (1986), um dos autores de referência na questão do conhecimento profissional docente, destacou-se na abordagem desta temática ao enunciar os elementos distintivos do saber docente nomeadamente: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimentos das finalidades, propósitos, filosofia da educação.

Marcelo (2009), inspirando-se em Shulman (1986) compartilha a opinião de que ensinar requer um saber específico e destaca a necessidade de os professores possuírem um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos e a gestão da turma. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspetos legais da educação, entre outros.

Por considerar o contexto, um aspeto fundamental, Garcia (1999) vem realçar este aspeto já referido por Shulman (1986) enfatizando a necessidades de os professores terem o conhecimento do local onde se ensina, isto é, das características socioeconómicas e culturais da zona, adaptando o conhecimento geral que têm da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam. Para tal, será necessário que os professores conheçam os alunos no que respeita a

sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios e a sua implicação na escola de modo a adequar as metodologias de ensino ao grupo alvo.

Garcia (1999) enfatiza ainda 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 aspetos (p.91).

Como se pode depreender, Garcia (1999) destaca a necessidade que se deve ter sobre o conhecimento do aluno, no que respeita as suas características, o seu nível de conhecimento e a sua procedência. No entanto Altet (2000) apoia-se na conceção de Shulman (1986) enaltecendo que:

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 didáticos resultantes de trabalhos recentes dos especialistas nas didáticas de diferentes disciplinas que são, cada vez mais legitimados pela universidade e saberes pedagógicos sobre a gestão interativa na aula, saberes resultantes de investigações sobre os diversos parâmetros do processo de ensino-aprendizagem (p.30).

Um outro aspeto não menos importante a ter em consideração no âmbito dos saberes para ensinar, relaciona-se com o conhecimento sobre a matéria a ensinar já referido anteriormente por Shulman, e ao refletir especificamente em torno deste aspeto, Marcelo (2009) considera que conhecer algo permite-nos ensiná-lo, daí que conhecer um conteúdo significa que, de uma maneira geral, o professor está organizado e bem preparado para poder ensinar. Entendemos assim, que não basta apenas ter o conhecimento pedagógico, é essencial que se tenha em primeiro lugar o conhecimento do conteúdo, dado que quando o professor não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, pode representar o conteúdo aos seus alunos de forma errónea. A este respeito, Shulman (1968), já anteriormente, destacou a necessidade de se conhecer o conteúdo e a maneira de como se deve passar esse conteúdo ao afirmar que “ensinar começa necessariamente com o entendimento do professor sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (p. 7).

Garcia (1999) apoiou-se na visão anterior de Shulman (1968), ao reconhecer que quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre o conteúdo que está a ensinar, pode transmitir erradamente o conteúdo aos alunos. Torna-se necessário dominar o conteúdo na

medida em que o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam. Por outro lado, a falta de domínio do conteúdo por parte do professor pode afetar o modo como se ensina assim como o nível de discurso e de discussão na sala de aulas.

O conhecimento didático do conteúdo destacado por Shulman (1968) aparece como um dos elementos centrais do saber do professor uma vez que é o elemento que por meio do qual são transmitidos os conteúdos de modo que o aluno possa assimilá-los de forma clara e compreensível. Embora os professores tenham o conhecimento dos conteúdos, eles precisam do conhecimento didático, pois sem ele o professor fica desprovido de estratégias adequadas e técnicas de como ensinar. Para ensinar não basta apenas conhecer a matéria, é preciso saber como ensinar, como tornar essa matéria assimilável. O saber como transmitir pode se comparar por exemplo com o saber cantar, pois todos podem cantar, mas saber como cantar e consequentemente cantar bem, não são todos que o sabem, daí a necessidade de o professor estar munido de conhecimento didático para saber como ensinar. Perrenoud (1999) partilha desta opinião ao afirmar que “as competências profissionais situam-se claramente para além do domínio académico dos saberes a ensinar, que elas abarquem sua transposição didática em classe, a organização do trabalho de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino” (p. 9).

Autores como Roldão (2010), Gil (2007), Nóvoa (2009) inspiraram-se também em Shulman (1968), ao destacar a necessidade de os professores possuírem uma formação pedagógica para poder lecionar.

Nesta perspetiva, Roldão (2007) “acentua a existência de elementos geradores de especificidade desse saber docente, destacando, de entre eles, o seu carácter compósito e transformativo, e a sua integração em função de cada ato profissional concreto e singular, tal como ocorre com o saber específico de outras profissões” (p.4).

Como foi referido anteriormente, reiteramos que há elementos de saber docente que devem ser tidos em conta pelos professores de modo a desempenhar melhor a sua profissão, promovendo deste modo a aprendizagem e a apropriação do saber pelo aluno. Assim, para Roldão (2010), há cinco eixos a saber: saber o que ensinar (conhecimento de conteúdo); saber porque e para que ensinar (conhecimento curricular); saber como ensinar (conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino passíveis de ser mobilizadas); saber a quem se ensina (conhecimento do sujeito); saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada

situação (conhecimento estratégico); saber analisar e avaliar como se ensinou (conhecimento reflexivo); saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita (conhecimento regulador).

A semelhança de Roldão (2010), Nóvoa (2009) aborda também a questão de conhecimento do docente e vai mais longe destacando outros conhecimentos como a cultura profissional, o trabalho em equipa e o compromisso social que são dimensões do desempenho e do saber.

Compartilhando o posicionamento dos autores acima, Bireaud (1995) reforça os elementos do saber docente e enaltece para além do conhecimento da matéria e da competência didática também a capacidade de relacionamento com os estudantes (disponibilidade, respeito pela sua pessoa, facilitação do estudo). A capacidade de relacionamento com os estudantes assume-se de especial importância dado que influencia de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que embora o professor tenha um alto domínio de conhecimento na área que leciona associada a formação pedagógica, os resultados de aprendizagem poderão falhar se o professor tiver uma fraca capacidade de relacionamento com os alunos.

Enfatizando, o que foi referido anteriormente, Elias (2008) sublinha que:

Para um docente exercer a sua atividade profissional de forma adequada, tem de: ter bons conhecimentos e uma boa relação com a sua área disciplinar; conhecer o currículo em profundidade e ser capaz de o recriar/ reajustar de acordo com a situação de trabalho; conhecer o aluno; conhecer a aprendizagem; dominar processos de instrução e diversos métodos e técnicas, relacionando-os com os objetivos e conteúdos curriculares; conhecer bem a organização escolar, o seu contexto de trabalho; e conhecer-se a si próprio como profissional (p.133).

Para enfatizar cada vez mais a necessidade dos professores terem um saber específico da sua função, Gaspar e Roldão (2007) fazem uma analogia da profissão do médico com a do professor, dado que para tratar de um doente o médico precisa de fazer o uso do seu conhecimento específico aprendido ao longo da formação. À semelhança do médico, para se poder lecionar o professor precisa também de se valer da especificidade da sua função:

Na medida em que o desenvolvimento curricular assuma a forma de um processo de gestão estratégica e contextualizada do currículo face a cada situação ou caso, reforça-se também o estatuto de profissionalidade do professor porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, mesmo que dominem saberes contínuos idênticos, não saberão fazer.

Tal como o médico não se afirma pelos saberes de Biologia ou Química, que todavia tem de dominar, saberes comuns ao exercício de outros profissionais diferentes, mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no ato médico, assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, contínuo, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino (Gaspar & Roldão, 2007, p.37).

Ainda no que diz respeito ao preparo pedagógico por parte do professor, Masetto (2003) converge com os autores acima citados ao lembrar que não poderíamos deixar de considerar o apelo da Unesco, na declaração Mundial sobre Educação Superior no Séclo XXI, de 1998, para demonstrar a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária. Com efeito, a Unesco apela aos docentes do ensino superior a ver a missão da educação superior como um novo paradigma de educação que tenha seu interesse centrado no estudante, o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas; e novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos.

Portanto, como se pode constatar, é consensual entre vários autores acima referidos (Roldão, 2007; Shuman, 1986; Rosa, 2002; Marcelo, 2009; Garcia, 1999; Altet, 2000; Perrenoud, 1999; Nóvoa, 2009; Bireaud, 1995) a necessidade do conhecimento dos elementos do saber docente para o exercício da profissão. Existe assim uma tendência comum aos autores que analisamos para enfatizarem a necessidade de aquisição de uma formação pedagógica, na medida em que pressupõe-se que para ser um bom professor não basta uma formação científica no domínio em que se leciona, também são necessárias competências pedagógicas. Assim, parece ganhar aqui expressão a ideia consensualmente reconhecida de que é necessário uma competência pedagógica para se poder exercer a docência. Este destaque revela a importância que a formação pedagógica tem no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se por isso essencial que os professores adquiram um saber específico fundamental ao exercício da sua função docente com vista a conduzir o processo de ensino-aprendizagem com mais propriedade.

Embora o conhecimento didático se revista de especial importância, entendemos como Roldão (2005) que:

O senso comum, sobretudo em sociedades que se mantiveram até mais tarde relativamente iletradas, tende a acolher como boa a ideia de que para ensinar basta saber bem o conteúdo que se ensina. Fazedores de opinião largamente mediatizados vêm reforçando, um pouco por todo o mundo, este ataque ao saber docente que nem sempre é adequadamente interpretado pelos atores – os próprios professores – também eles culturalmente formados numa escassa afirmação da autonomia do seu saber, e da valia social única do ato de ensinar (p.4).

Na verdade, o professor por não ser o primeiro responsável pela falta de formação pedagógica, uma vez que grande parte dos planos curriculares de diversos cursos de nível superior não prevêem a disciplina de pedagogia ou didática, limitando-se apenas a lecionar conteúdos relacionados com o curso. No entanto, esta responsabilidade institucional tem de ser colocada em questão, pois a docência requer um conhecimento profissional docente para poder lecionar

com propriedade. Esta prática de não valorização de matérias didático-pedagógicas parece evidente, pois nas universidades moçambicanas tal como em muitos outros contextos, é pouco comum haver formação pedagógica de professores de ensino superior (Gil, 2007).

Por outro lado, consideramos como Roldão (2007) que:

A atividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais, praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da ação, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa (p.6).

Apoiando-se na visão anterior de Gil (2009), Pacheco e Flores (1999) chamam atenção para o facto de que:

Apesar da facilidade aparente com que se chega a ser professor – não se exigindo a todos os professores a mesma preparação devido às necessidades do próprio sistema educativo-, ensinar exige uma formação específica, isto é, uma profissionalidade só possível mediante um processo formativo. Nesta linha, a desprofissionalização dos professores existe, na medida em que a profissão docente pode ser exercida por outros grupos profissionais sem a necessidade de uma formação específica (p. 144).

Contudo, apesar desta desvalorização da prática docente, atualmente vários pensadores tem vindo a destacar a importância da formação pedagógica face à mudança de paradigma de ensino para o paradigma de aprendizagem, pois ser professor hoje é diferente do que era há 10, 15 anos atrás, os alunos já não são os mesmos, os contextos também, a escola de hoje não é e nem poderia ser a escola de há 40 anos. Torna-se por isso essencial que os professores tenham uma formação pedagógica por forma a fazer face e acompanhar o evoluir das dinâmicas do ensino.

## 1.2 O que é um bom professor?

Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos, ou seja, as causas do insucesso não estão só nos alunos, nas famílias e no meio social, mas em grande parte no processo de escolarização, nas questões de natureza pedagógica, a maneira como os professores lecionam. Nesta perspectiva, o professor assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois assume-se como um dos fatores que promove o bom desempenho dos alunos. A este respeito, é relevante destacar a visão de Rangel (2013) o qual refere que o efeito professor é um dos fatores que favorece os melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Tal visão é partilhada por Alves (2006) o qual enfatiza que o modo como o professor ensina e gere a sua turma influencia a aprendizagem dos alunos, ou seja, as práticas pedagógicas constituem um dos fatores de promoção do sucesso educativo dos alunos.

Tal como refere o relatório da OECD (2005), fatores que têm a ver com professores e ensino constituem as influências mais importantes na aprendizagem dos alunos. Portanto, o consenso geral é que a qualidade do professor é a única mais importante variável que influencia o sucesso e a realização dos estudantes. O relatório refere ainda que o ponto de acordo entre vários estudos é que há aspetos muito importantes da qualidade dos professores que não são tomados em conta pelos indicadores gerais tais como: a qualificação, experiência e testes de habilidade académica. As características dos professores que são difíceis de medir, mas que podem ser vitais para a aprendizagem dos alunos incluem a habilidade de comunicar ideias de forma clara e convincente; criar um ambiente efetivo de aprendizagem para diferentes tipos de alunos; fomentar uma relação produtiva de professor para aluno; estar entusiasmado, ser criativo e trabalhar eficazmente com colegas e parentes.

No entender de Marcelo (2009), os professores bem como o processo de escolarização (questões de natureza pedagógica) influenciam de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola, ou seja, o bom ensino conduz a uma boa aprendizagem por parte do aluno independentemente do contexto social a que o aluno pertence. Porquanto, a aprendizagem dos alunos depende principalmente do grau de conhecimento que os professores têm e do que podem fazer em sala de aula para ajudar os alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, uma vez que o conhecimento do professor influencia de forma significativa a aprendizagem do aluno. Daí a responsabilidade do professor em procurar dar o melhor de si para assegurar e garantir a aprendizagem dos alunos. Melo e Alves (2012) enfatizam esta visão ao considerarem inquestionável e consensual que “ser professor é ser aquele que consegue fazer acionar um

conjunto diferenciado e articulado de mecanismos que promovem no outro a alteração e posterior apropriação reflexiva e crítica de algo novo” (p.128). Tal como refere Roldão (1998, p.5) “sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso”. A este propósito, Formosinho, Machado e Mesquita (2014, p.20) lembram que “compensar os difíceis é tarefa do professor perante os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem”. Corroboram com os autores anteriormente citados, Bordenave e Pereira (2015) através da seguinte comparação: “assim como o problema do médico é conseguir que seus pacientes fiquem curados, o problema do professor é de conseguir que seus alunos aprendam” (p. 23). Na mesma linha de pensamento Luck (2009) sublinha que:

Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses (p.21).

Ainda sobre o papel do professor, Masetto (2003) considera que “o papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na internet” (p. 140).

Entendemos que esta realidade exige que o professor reveja o seu papel, e seja cada vez mais aberto a críticas, a questionamentos por parte dos alunos, propicie a interação em sala de aula e encare esta nova realidade como própria da sociedade de informação. Isso implica igualmente uma revisão de suas metodologias de ensino, estratégias e práticas tendo em conta o tipo de aluno atual, uma vez que o aluno de hoje é diferente do aluno de há 20 anos atrás pois tem necessidades educativas diferentes e níveis de conhecimento também diferentes.

O perfil do professor alterou significativamente de especialista para mediador de aprendizagem. Não se quer com isso dizer que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio de determinada área de conhecimento em que ele leciona. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualizações especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar (Masetto,2003, p. 24).

Tal visão é sustentada por Formosinho (2009) ao salientar que “hoje em dia não se concebe um professor que não seja também um investigador do que ensina, hoje em dia não se concebe um professor que não seja um facilitador do que se aprende” (p.51).

Portanto, ao assumir o papel de mediador de aprendizagem exige-se muito mais trabalho da parte do professor, pois isso pressupõe que deve estar informado e atualizado. Pressupõe igualmente reunir conhecimentos de diferentes fontes e abordagens de modo a moderar com sabedoria e conhecimento de causa as informações trazidas pelos alunos. Por outras palavras, o conhecimento sólido e abrangente do professor ajuda também a oferecer um feedback claro, convincente oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades. Esta ação exige naturalmente do professor muita investigação com vista a fazer face a este cenário.

A este respeito, Masetto (2003) enfatiza que:

A mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e em que professor e aluno se tornam parceiros e co-participantes do mesmo processo. Assim se explica o facto de a atitude do professor estar mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem- não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos (p. 24).

Neste tipo de abordagem, o professor não é visto como o detentor do conhecimento, mas como um promotor da aprendizagem, que desperta o interesse do aluno para a aprendizagem de modo a que este possa se empenhar ativamente na busca dos conhecimentos pretendidos. Por sua vez, o aluno passa a ser considerado o sujeito do processo na medida em que este começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo. Sente-se igualmente responsável por aprender. (Masetto, 2003).

Para além da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, Sant’Anna e Menegolla (2011) avançam que “o melhor professor é aquele que, em cada situação particular, souber empregar a mais adequada técnica de ensino para comunicar-se fazendo com que o conteúdo possa ser entendido e assimilado sem distorções” (p.33).

Isto implica o conhecimento e o domínio das mais variadas técnicas de ensino existentes de modo a saber mobilizá-las adequadamente e de forma sábia no ato do processo de ensinar. Esta posição vem reforçar a ideia segundo a qual não há um método melhor do que o outro, o mais importante é que o professor saiba fazer o devido uso de cada um deles no momento apropriado dependendo do objetivo que se pretende atingir.

Considerando que qualquer processo de aprendizagem é caracterizado por erros e acertos, Perrenoud (2000) ao refletir em torno das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, salienta que “a didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los” (p. 32). É nesta perspetiva que Astolfi (1997, citado por Perrenoud, 2000, p. 32) propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar,

um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz. Para desenvolver essa competência, o professor deve, evidentemente, ter conhecimentos em didática e em psicologia cognitiva. De início, deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, não corrigi-los, proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los.

Perrenoud (2000) salienta ainda que:

O professor deve trabalhar a partir das representações dos alunos sendo necessário para tal tentar reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se os alunos não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista, isto é professor, parece opaco e arbitrário para os aprendizes. De nada adianta explicar cem vezes a técnica de desconto a um aluno que não compreende o princípio da numeração em diferentes bases (p.29).

Assim, com base na perspectiva acima apresentada, concluímos como Pacheco e Flores (1999) que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (p.45).

Day (2001) vai na mesma linha ao afirmar que “as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo” (p. 17). De facto, com a massificação do ensino, fenómeno que eclodiu devido à escolaridade obrigatória, as escolas passaram a receber alunos de diferentes estratos sociais e de diferentes níveis de conhecimento, exigindo, dos professores, mais atenção às particularidades individuais de cada aluno, tendo-se tornado, por isso, difícil gerir tal elevada diversidade em sala de aula. Como sustenta Formosinho (2009), “a escola de massas, do ponto de vista da população humana discente e docente, é mais heterogénea, mais complexa organizacionalmente e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação” (p. 38).

Formosinho (2009) considera ainda a heterogeneidade humana uma característica essencial da escola de massas, uma heterogeneidade que se verifica não só no corpo discente mas também no corpo docente, isto é, professores profissionalmente formados, uma grande massa de agentes de ensino não formados profissionalmente e ainda agentes de ensino com formação académica incompleta e também uma heterogeneidade sob ponto de vista contextual, isto é, das

comunidades locais onde a escola se insere. A este respeito, Formosinho (2009) acrescenta ainda que:

Há crianças e adolescentes das várias posições sociais e de origem rural, suburbana e urbana; isto implica uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados, mas tal diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projetos de vida (p.40).

Por isso, torna-se essencial que os professores tomem consciência desta nova realidade e estejam psicológica e tecnicamente preparados para fazer face a este novo cenário. Isso implica obviamente o conhecimento de técnicas e estratégias de como lidar com turmas numerosas, não só em termos de número mas também em termos de diferenças cognitivas de seus alunos. Tal posicionamento é defendido por Formosinho (2009), conforme se destaca:

Visto o fim último da escola de massas continuar a ser o de qualquer escola – educar crianças e adolescentes, instruindo-os, desenvolvendo-lhes as potencialidades e socializando-os para a vida em sociedade – parece lógico que a heterogeneidade dos sujeitos a educar corresponda uma diversificação pedagógica. Em linguagem sistêmica, a diversidade das entradas (inputs) deve corresponder uma diversidade de processos. Processos de ensino testados durante anos em escolas de elite podem falhar na escola de massas. Assim, a heterogeneidade deve corresponder um processo de diversificação curricular e metodológica e nos processos de organização pedagógica (p. 44).

Convergindo com o ponto de vista de Formosinho (2009), Flores (2003) dá maior ênfase a esta questão:

As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes back-grounds sociais e culturais e com capacidade de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspetiva holística (p. 129).

Formosinho (2009) lembra ainda que:

A escola de massas é uma escola para todos: para os que têm deficiências, para os que têm dificuldades de aprendizagem, para os que aprendem a ritmo normal, para os sobredotados. Essas necessidades educativas diferenciadas têm como contraponto uma progressiva diferenciação curricular, de organização pedagógica e de especialização de professores (por exemplo é hoje consensual a necessidade de especialistas em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem) (p.62).

Importa também salientar que a massificação discente e docente faz a diferença entre a escola de massas, por um lado, e a escola de elites, por outro. O que significa que esta realidade, de massificação verifica-se apenas nas escolas estatais, onde grande parte da população coloca os seus filhos devido a sua condição financeira. Portanto, essas escolas são frequentadas por alunos de classe social baixa e com uma renda relativamente baixa.

Depois de termos analisado os desafios que o professor enfrenta na escola de massas, retomamos aqui, de novo a questão do que é ser bom professor. Garcia (1999), em suas reflexões sobre o perfil do professor, enuncia nove características do bom professor universitário, nomeadamente: a capacidade de comunicação; atitudes favoráveis aos alunos; conhecimento do conteúdo; boa organização do conteúdo e do curso; entusiasmo com a matéria; justo nos exames; disposição para a inovação; estimular o pensamento dos alunos e por último a capacidade de reflexão.

Garcia (1999) destaca como vimos, as características que um bom professor deve ter. Entretanto, Perrenoud (2000) refere numa vertente similar ao enunciar outras componentes que devem ser observadas pelos professores, que são as dez novas competências profissionais para ensinar, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a sua própria formação contínua.

Numa tentativa de categorização das competências por domínios, de modo a abranger os diversos percursos de formação, Pacheco e Flores (1999) identificam as seguintes: relacionadas com a turma (gestão, organização do horário, tempo e espaço, escolha de atividades, exploração de recursos...); identificadas na relação com os alunos e suas particularidades; comunicação, conhecimento e observação de dificuldades de aprendizagem, diferenciação do ensino, motivação, individualização das atividades, avaliação...); relacionadas com as disciplinas lecionadas (apropriação dos saberes de cada área e/ ou disciplina, planificação, conhecimento dos programas...); exigidas pela relação com a sociedade (de acordo com as interações do professor ou do aluno com o meio, relações profissionais, relações com os pais; inerentes a pessoa (o saber ser e o saber tornar-se um profissional reflexivo...)).

Neste âmbito, Perrenoud (2002) salienta que “uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento acumulado, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta” (p 145).

Sustentando o ponto de vista de Perrenoud, Roldão (2003) salienta que “a competência refere-se ao saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (p.20). A mesma autora refere ainda que “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc)” (p.20).

É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “ convocar” esses conhecimentos face a diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade (Roldão, 2003, p. 24).

Formosinho (2009) vai mais longe e aponta outras componentes fundamentais para o exercício da função docente ao exprimir-se nos seguintes termos:

Ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e de avaliação mais eficazes. Ser professor sempre foi tanto educar como instruir (p. 174).

Nesta perspetiva, poder-se-á entender que o professor terá de observar no exercício da sua profissão não só as componentes técnicas mas também as comportamentais, pois um profissional tecnicamente preparado pode ser perigoso para a instituição se não tiver princípios éticos e valores que o possibilitarão comportar-se de forma digna e adequada.

A este respeito, é pertinente lembrar a visão de Zabalza (2006) ao referir que a profissão de professor, como qualquer outra, constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais. No ensino superior, essas competências são constituídas por conhecimentos (conteúdos disciplinares a ensinar, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didática, avaliação etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos professores como formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional).

Assim, à luz do referencial teórico apresentado, pode-se depreender a importância do comportamento do professor na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Contudo, para que tal aconteça, será necessário o envolvimento dos gestores escolares uma vez que a sua atividade principal é a promoção da aprendizagem dos alunos por via da atualização das práticas pedagógicas dos professores (Luck, 2009). Portanto, ressaltamos o enfoque da componente

pedagógica por parte da gestão escolar dado que esta contribui para o sucesso educativo dos alunos.

### **1.3 Ensino e aprendizagem: as duas faces da mesma moeda**

#### **1.3.1 A questão do ensino**

Relativamente a esta questão, vários foram os autores que se debruçaram em volta desta temática, destacando o carácter bilateral que o ensino detém.

Apresentaremos numa primeira fase as teorias tradicionais que defendem que ensinar corresponde a mera transmissão de conhecimento e posteriormente a abordagem atual que concebe o ensino como o processo ativo que envolve tanto o aluno assim como o professor na busca do conhecimento.

Segundo o conceito etimológico, “ensinar (do latim *signare*) é colocar dentro, gravar no espírito. Do conceito etimológico surgiu o conceito tradicional de ensino, onde ensinar é transmitir conhecimentos” (Piletti, 2006, p.28). De acordo com este conceito, ensinar é dizer, é gravar informações na cabeça do aluno como se de um balde vazio se tratasse. Nesta perspetiva, o professor é tido como o detentor do conhecimento, é quem sabe tudo, é quem dita as regras, cabendo ao aluno apenas a função de gravar e reproduzir o que foi dito pelo professor (Piletti, 2006).

É com base nesta lógica que Formosinho, Machado e Mesquita (2014) realçam que “esta pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que co-construtor da sua aprendizagem. Este educando, a entrada da escola, é como tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca a ser escrita, copo a encher” (p.19).

A este tipo de ensino, Freire (2005) designou por “educação bancária”, pois assemelha-se a um banco onde o professor é o depositante e o aluno é o banco onde se deve colocar o dinheiro, neste caso concreto, os conhecimentos. Nesta conceção da educação, o educador é quem educa, sabe e pensa, cabendo ao aluno apenas a tarefa de memorizar e reproduzir as ideias do professor. Portanto, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado e quem segue a prescrição.

Ainda sobre o mesmo assunto em questão, Libâneo (1994) vai na mesma linha dos outros ao afirmar que “a atividade de ensinar é vista comumente como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor passa

a matéria, os alunos escutam, respondem o interrogatório do professor para reproduzir o que está no livro didático” (p. 78).

Teodoro e Vasconcelos (2005) enfatizam as posições acima apresentadas ao sublinharem que:

Nesse paradigma, o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá nota. Sua grande e constante pergunta é: o que devo ensinar aos meus alunos? E o aluno como aparece? Como o elemento que segue, recetor, assimilador, repetidor. Ele só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta do professor (p.81).

Esta visão é também partilhada por Libâneo (1994) ao salientar que o elemento ativo neste modelo tradicional é o professor, na medida em que é ele quem fala e interpreta o conteúdo. Cabe ao aluno apenas a reprodução mecânica do que foi ensinado. Deste modo, o aluno assume um papel passivo neste processo uma vez que a sua tarefa é ínfima e até certo ponto insignificante, podendo levar a uma certa monotonia das aulas. É neste contexto que Masseto (2003) lança um olhar crítico à prática comum dos professores do ensino superior ao afirmar que “é evidente que o que prevalece na atuação docente é um processo de ensino no qual o professor “ensina” aos alunos que “ não sabem”; e estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando sua aprovação” (p.35).

Esta ideia é comungada por Teodoro e Vasconcelos (2005), ao enfatizarem que:

A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (p.80).

Esta maneira de conceber o ensino tem vindo a ser severamente criticada e tornou-se de certa forma obsoleta por se considerar ineficaz nos dias de hoje dado que atualmente com o surgimento da internet e com o advento das tecnologias o aluno tem acesso ao conhecimento e pode por via dele mobilizá-lo a fim de interagir de forma ativa em sala de aula em prol duma aprendizagem significativa. A este respeito, é relevante destacar a visão de Perrenoud (2000), ao sublinhar que “o aprendiz não é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, muitas coisas, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes” (p. 28). Partilhando da mesma opinião, Roldão (2007) reitera:

O entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital

global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. Nesses contextos – que, de um modo global, caracterizaram o desenvolvimento da escolaridade até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam (p.3).

Para contrapor ao conceito tradicional do ensino, considerando que nas sociedades atuais o ensino não se restringe a mera transmissão de conhecimentos, autores como Libânio (1994), Altet (2000), Formosinho, Machado e Mesquita (2014), Roldão (1998), Freire (1996), Roldão (2007), Roldão (2006) apresentaram as suas posições em torno desta temática. Assim, na perspectiva de Libâneo (1994), “o ensino compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática” (p.78).

É por isso que partimos do pressuposto de que “ensinar não é apenas informar; é antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber fazer numa dada situação pedagógica” (Altet, 2000, p.13). Como sustenta Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.22). É neste contexto que Formosinho, Machado e Mesquita (2014, p.29) enaltecem que “o professor perdeu, pois, o exclusivo privilégio do saber que, ainda por cima, se desvalorizou, precisamente porque mais cidadãos a ele têm acesso. O saber deixou de ser um bem de posse do professor para ser um bem de uso para todos”.

Entendemos que no processo de ensino o professor também quer que o aluno aprenda e, por conseguinte, o processo de ensino terá de envolver o processo de aprendizagem. Eles não são dois processos separados, isto é, integram-se, são complementares na medida em que não se pode conceber o ensino sem a aprendizagem, pois o ensino deve promover a aprendizagem, não deve haver o ensino sem que ocorra a aprendizagem. A este respeito, Altet (2000) recorda que:

As finalidades do ensino mudaram, mas o ato de ensinar continua a desenrolar-se entre um professor e os alunos, no microsistema de uma sala de aula e pelo discurso pedagógico. Assim, qualquer que seja a sua finalidade, podemos definir o ensino como um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem (p.13).

Apoiamo-nos na conceção de Libâneo (1994) que enfatiza que o processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão do conteúdo por parte do professor e a assimilação ativa de conhecimentos por parte dos alunos. A transmissão do conteúdo pressupõe a mobilização de metodologias e estratégias de ensino adequadas que favorecem a aprendizagem. Assim sendo, a transmissão supõe a assimilação ativa do conhecimento, possibilitando a apropriação ativa e autónoma da matéria por parte dos alunos, ou seja, o ensino tem neste caso um carácter bilateral na medida em que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). É nesta vertente que Roldão (1998, p.4) enaltece que “ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Subscrevendo a tese enunciada por Roldão, Freire (1996) realça que “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 objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém” (p. 23).

Uma vez que o ensino supõe a aprendizagem devido ao seu carácter bilateral, o ensino e aprendizagem formam assim uma dupla indissociável, devendo caminhar sempre juntas, tal como as duas faces da mesma moeda. Sendo assim, o ideal de quem ensina é ter a preocupação em promover a aprendizagem, isto é, o ato de ensinar é transitivo uma vez que fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dele ativamente, assumindo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Daí a responsabilidade e a tarefa do professor em procurar mecanismos por forma a desencadear esta aprendizagem no aluno. (Altet, 2000). A este propósito é pertinente lembrar a visão de Formosinho (2009) “ Que o “bom ensino” produz melhor aprendizagem, ninguém provavelmente discordará ” (p. 228).

A este respeito, Roldão (2006) lembra ainda que:

O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque *sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (p.11).

Ainda em torno desta questão, Sant’anna e Menegola (2011) enfatizam que o ensino não pode ser uma ação casual. Tem de ser uma ação lógica, organizada e estruturada a partir de uma planificação prévia onde são definidas as metodologias e estratégias de ensino adequadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem. A este propósito, Altet (2000) refere que “nós ensinamos e eles aprendem; os atos e os atores são diferentes e é talvez a articulação entre ensinar e aprender, numa situação de comunicação interpessoal, que caracteriza o ensino. Ensinar é um processo interativo, “ uma ação dialética organizada e orientada” (p.13). É com base nesta lógica que Roldão (2010, p.56) compartilha a opinião de que:

A ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “como é que vou organizar deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível? Mas sim “ como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?

### **1.3.2 A questão de aprender**

Quando se fala em aprender, a preocupação recai sobre o aluno, com o aprendente, pois as atenções devem estar viradas para ele e não para o professor, uma vez que quem foi à escola para aprender é o aluno. É o aprendiz que é o agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Neste contexto, a preocupação do professor é procurar as melhores estratégias de ensino para levar o aluno a aprender levando em conta as necessidades e interesses de cada um. Uma vez que a tarefa do professor é promover a aprendizagem no aluno, as perguntas estarão obviamente também viradas para o aluno, como por exemplo: o que é que o aluno precisa aprender para se formar como um profissional-cidadão? Como é que o aluno aprenderá melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma que o incentive a aprender? (Masetto, 2003). É com base nesta lógica que Luck (2009) lembra que “os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social” (p. 21).

A ênfase na aprendizagem defendida acima por Masetto, colheu também consenso por parte de Sant’Anna e Menegolla (2011) ao reiterarem que os procedimentos didáticos devem estar intimamente relacionados com os objetivos de ensino, com os conteúdos a serem ensinados e com as características e habilidades dos alunos, dado que o melhor procedimento é aquele que atende às características individuais ou grupais dos alunos. É com base nesta lógica que Teodoro e Vasconcelos (2005) defendem que “para repensar a aula é fundamental rever o paradigma que

sustenta seu esquema atual e propôr outro paradigma, ou seja, substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem” (p.81).

Altet (2000), convergindo com a visão dos autores acima, lembra os novos papéis do professor, que passam a ser os de “profissional da aprendizagem” ou de “gestor das aprendizagens”, na medida em que são responsáveis em promover a aprendizagem no aluno. Torna-se por isso essencial que os professores se centrem no aprendente, trabalhando a partir das representações dos alunos, procurando perceber o seu nível de conhecimento e as suas dificuldades de modo a seleccionar as estratégias de ensino adequadas para levar o aluno a aprender. Nesta lógica, Perrenoud (2000) sustenta que:

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes. De nada adianta explicar cem vezes a técnica de desconto a um aluno que não compreende o princípio da numeração em diferentes bases (p.29).

Ainda na mesma linha de pensamento de Altet (2000), ao organizar condições de aprendizagem ativas para o aprendente, o professor vai ser levado a desempenhar um outro papel, que consiste em ajudar o aluno a aprender melhor e a tomar consciência das suas próprias estratégias de aprendizagem, isto é, de desenvolver a metacognição e de ensinar o aluno a conduzir conscientemente o seu pensamento e a torna-lo mais consciente do seu funcionamento intelectual.

Nas suas reflexões sobre o papel do professor e do aluno, Teodoro e Vasconcelos (2005) realçam que:

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem-buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: os professores e os colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contacto com os outros e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno (p.83).

Por outro lado, consideramos como Ferreira (2009) que a ênfase na aprendizagem ativa vai além de simples acumulação de conhecimentos teóricos, mas importa acima de tudo desenvolver aptidões que habilitem o aluno a colocar em prática o que aprendeu. Portanto, mais importante do que saber apenas sob ponto de vista teórico, é necessário saber fazer. Torna-se necessário,

por isso, desenvolver as habilidades comportamentais para que o aluno saiba ser e estar. Tal como sustenta Roldão (2007):

Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativo se ele se apropriar dele ativamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologia da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor (p. 47).

Ainda dentro deste contexto, Altet (2000) enfatiza que:

O professor é gestor das condições de aprendizagem, porque é o aprendente e só ele que gere a sua aprendizagem. A aprendizagem é uma apropriação pessoal, facilitada ou mediatizada pelo professor. O papel do professor consiste em suscitar condições de aprendizagem facilitadoras, em colocar o aprendente em situações de aprendizagem que desencadeiem e favoreçam a sua atividade, o interesse pela pesquisa, desenvolvam as suas iniciativas e o levem a pôr em jogo os seus mecanismos cognitivos produtivos de saber (p.173).

Ferreira (2009) dá mais ênfase ao papel do processo neste processo e enaltece que:

A constatação de que o ensino é mais eficaz quando participado levou ao aparecimento de novas metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem. As aulas passaram a ser mais vivas e apelativas, são cruzadas com perguntas aos alunos, seguem rumos diferentes conforme as respostas e a atitude dos alunos, suscitando informação adicional. O professor assume um papel mais difícil, mas o processo de ensinar torna-se mais motivante. É como um ator que tem que improvisar. Já não pode limitar-se a “debitar” os conteúdos programáticos, tem que estar preparado para a todo momento, ter que reorientar a aula. (p. 3).

Uma vez que pretendemos estudar a formação no ensino superior onde os aprendentes são adultos, a questão da mediação do ensino assume uma vital importância, pois tal como refere Osório (2003) “os adultos têm um conceito de si como pessoas responsáveis pela sua própria vida, e portanto expressam a necessidade psicológica de serem tratados como seres capazes de tratar da sua própria auto-organização e aprendizagem, que deve ser favorecida pelos docentes” (p.93).

Formosinho, Machado e Mesquita (2014) convergem com os autores acima ao reforçar que “as pedagogias transmissivas são centradas no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação” (p. 20).

## **Capítulo 2- Desenvolvimento profissional docente**

A participação em programas de formação com vista à atualização de conhecimentos inerentes à profissão docente é deveras importante tanto para melhorar o desempenho do professor, assim como do aluno e conseqüentemente os resultados escolares. Partimos assim do pressuposto de que desenvolvendo os professores, eles desenvolverão a escola no seu todo, inclusive a melhoria dos resultados escolares.

Assim, refletimos ao longo deste capítulo em que medida o desenvolvimento profissional contribui para a melhoria do desempenho docente e conseqüentemente para a melhoria dos resultados escolares. Refletimos também sobre a formação no geral, formação inicial, indução profissional e formação contínua como etapas fundamentais a serem trilhadas pelo professor, pelo facto de considerarmos que é através destas formações que os professores se desenvolvem profissionalmente.

Tendo em conta a existência de inúmeras teorias produzidas em torno desta questão, apresentamos, de seguida, as principais teorias que ao nosso ver norteiam a discussão desta temática.

## **2.1. O desenvolvimento profissional docente e seu contributo na melhoria das práticas docentes**

Para alcançarem bons resultados, as escolas necessitam de docentes formados para que possam exercer melhor as suas tarefas. Para tal, é necessário que as escolas invistam na formação dos docentes tendo em conta que o sucesso desta dependerá do nível de conhecimento dos docentes. Para esta reflexão, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento dos docentes promove o desenvolvimento da Escola.

Elias (2008), nas suas reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente, lembra que:

À escola colocam-se cada vez mais desafios constantemente renovados. Seja pela evolução tecnológica, pelo progresso científico ou pela mudança social. Ao docente também. Hoje em dia, o docente deve estar sempre a aprender. A ser assim, emerge aqui o conceito de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. Desta feita, o desenvolvimento profissional permanente surge assim como uma necessidade incontornável (p.130).

É nesta logica que consideramos como Day (1999) que o desenvolvimento profissional docente constitui:

Um processo que inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (p. 4).

Na mesma linha de pensamento de Day (2009), Formosinho (2009) define o desenvolvimento profissional docente como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre a aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (p. 226).

Partilhando quase na íntegra o ponto de vista dos autores acima, Garcia (1999) enfatiza que:

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (p. 137).

Marcelo (2009) enfatiza as perspectivas acima apresentadas ao considerar o desenvolvimento profissional docente como um processo que tem em vista a modificação das práticas de ensino-aprendizagem, a modificação das atitudes dos professores de modo a melhorar o desempenho destes e conseqüentemente os resultados escolares dos alunos. Ao melhorar o seu desempenho, o docente estará de algum modo a contribuir eficazmente para o desenvolvimento da Escola. Uma vez que o desenvolvimento implica aprendizagem, partindo do princípio de que o aprendizado acontece quando ocorre mudança de comportamento, o desenvolvimento profissional docente deve levar a ação, promovendo e permitindo a melhoria das práticas docentes, dado que o alvo do desenvolvimento profissional é o desempenho que culminará com a melhoria do rendimento dos alunos. É com base nesta lógica que Garcia (1999) defende que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, destacando assim a necessidade de que a formação e a mudança devem caminhar juntas, de tal forma que é difícil pensar numa sem outra dado que é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora e geradora de novas aprendizagens.

A este respeito, Formosinho, Machado e Mesquita (2014) realçam que “as escolas não mudam sem o empenhamento dos que nela trabalham e estes não podem mudar sem uma transformação da organização em que se desenvolve o seu trabalho” (p. 34).

Como se pode depreender, parece ganhar aqui expressão, a ideia consensualmente reconhecida que o desenvolvimento profissional docente contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes e para a melhoria das suas práticas através de experiências, tanto formais como informais. Por outro lado, esta atividade que tem em vista a modificação das práticas com o objetivo de melhorar as capacidades, destrezas e atitudes culmina com a melhoria da qualidade da educação na sala de aula e os resultados escolares dos alunos. Nesta perspectiva, Elias (2008) enaltece que:

O desenvolvimento profissional dos docentes consubstancia-se numa finalidade – tornar os docentes mais aptos a conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente. Falamos basicamente, de formação acrescida, no domínio de determinadas competências – pedagógico-didáticas, de gestão, atualização e aprofundamento de saberes no âmbito da sua formação académica inicial (p.130).

Day (2001) reforça a linha de pensamento dos autores acima e sublinha que:

Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada, e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos (p. 16).

Garcia (1999) continua enfatizando que o desenvolvimento profissional dos professores, também denominado por aperfeiçoamento, formação permanente, tem visado, geralmente, o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores uma vez que ao adquirirem conhecimentos, competências, saberes inerentes a especificidade da sua profissão, estão em melhores condições de conduzir o processo de ensino-aprendizagem com mais propriedade e é neste sentido que o desenvolvimento profissional promove o desenvolvimento de ensino. Nesta linha de pensamento, Formosinho (2009) enfatiza que:

Uma forma de providenciar aos professores “oportunidades para ensinar” é facilitar-lhes os conhecimentos e competências que farão crescer a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos. A conceção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir a profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. Um corpo docente mais competente e mais conhecedor decerto estará mais capaz de melhorar os resultados dos alunos (p. 228).

Por sua vez, Elias (2008) reflete um pouco noutra linha e “associa a ideia de desenvolvimento profissional a um processo que envolve múltiplas etapas, sendo que enquanto processo que suscita a capacitação do docente para o desempenho da sua função/atividade profissional, é um processo em contínuo e que esta sempre incompleto” (p.131). É nesta ordem de ideias, que Marcelo (2009) realça que:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (p. 8).

Marcelo, (2009) reforça a necessidade de o professor se empenhar cada vez mais na investigação de conhecimentos ao afirmar que:

Para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à

que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (p. 8).

Masetto (2003) enfatiza esta questão ao alertar que:

Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal (p. 16).

Marcelo (2009) entende que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Assim sendo, está a emergir uma nova perspetiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

a) Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos; b) Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; c) assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos, que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores; d) está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola; e) o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas; f) o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo; g) o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos (p.10).

Uma vez que o acesso ao conhecimento está disponível em várias fontes devido ao advento das tecnologias de comunicação e informação, possibilitando o acesso a todos, Garcia (1999) destaca outra modalidade de desenvolvimento profissional, que é a de desenvolvimento profissional autónomo que correspondendo a uma conceção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores, decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Nesta perspetiva, Formosinho (2009) enfatiza que “a crença básica de que parte o modelo de desenvolvimento profissional autónomo (individually guided staff development) é a de que os professores aprendem sozinhos – lendo publicações, experimentando estratégias novas de instrução -, sem a existência de programas formais de desenvolvimento profissional” (p. 238).

Como podemos constatar, Formosinho e Garcia apresentam o conceito de desenvolvimento profissional autónomo. Entretanto, Garcia (1999) sustenta este conceito ao considerar o indivíduo como um ser com capacidade de promover o seu próprio desenvolvimento:

O desenvolvimento profissional autónomo baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as atividades de desenvolvimento profissional (p.150).

É com base na lógica acima apresentada que Formosinho (2009) lembra que “tomada em conjunto a literatura sobre a aprendizagem do adulto, o desenvolvimento do adulto acentua que as circunstâncias mais adequadas para o desenvolvimento profissional de um indivíduo são diferentes das de um outro, que os adultos se tornem cada vez mais autodirigidos e que a sua prontidão para aprender é estimulada por problemas e tarefas da vida real” (p.238). A este respeito, Garcia (1999) refere que o desenvolvimento profissional autónomo implica que o professor tenha a capacidade de refletir em torno das suas práticas, mantendo curiosidade acerca da dinâmica da sua aula de modo a localizar e identificar pontos fracos passíveis de serem ultrapassados quer individualmente assim como por via do diálogo com os colegas.

Consideramos como Formosinho (2009) que esta conceção de desenvolvimento profissional influencia de forma significativa o comportamento do professor comparando com outras modalidades, pois o seu processo de formação cingir-se-á especificamente nas áreas em que encontra mais dificuldades. Assim sendo, os programas que oferecem estas oportunidades de aprendizagem, baseados em atividades individualizadas, têm mais probabilidade de realizar os seus objetivos por serem mais focalizados para as dificuldades específicas previamente identificadas em oposição aos que apresentam oportunidades idênticas para todos os participantes. É nesta perspetiva que Formosinho (2009) apresenta os pressupostos fundadores deste modelo, a saber: “os indivíduos são capazes de aprendizagem auto-dirigida e auto-iniciada; os indivíduos são os melhores juizes das suas necessidades; os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua autoavaliação” (p.238).

Contudo, esta conceção de desenvolvimento profissional confere liberdade ao professor de buscar por si próprio, de forma autónoma o conhecimento que considere relevante para o exercício da sua profissão, pelo facto de os professores serem sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e selecionar atividades de formação de forma autónoma (Garcia, 1999).

No que respeita aos modelos de desenvolvimento profissional apresentados anteriormente por Garcia (1999), Sparks e Loucks-Horsley (1990) citados por Formosinho (2009, p. 237) fazem menção à semelhança de Garcia ao desenvolvimento profissional autónomo mas acrescentam

ainda dois outros modelos dos quais: desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.

Ao refletir em torno do modelo de desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão, Formosinho (2009) apresenta os pressupostos fundamentadores deste modelo, onde um dos quais refere que:

A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrolando-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente (p.240).

Partilhando a visão anterior, Formosinho, Machado e Mesquita (2015) sublinham que a docência é uma profissão que se exerce de forma isolada onde o trabalho docente é preparado individualmente sem a colaboração dos colegas. Uma vez terminada a preparação isolada, este é também implementado isoladamente na sala de aula, sem o acompanhamento dos colegas mais experientes que poderiam dar o devido apoio. É nesta perspetiva que Formosinho, Machado e Mesquita (2015) chegam à conclusão de que:

O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (p.105).

Assim, com base nos pressupostos apresentados anteriormente, Formosinho (2009) enfatiza, ao afirmar que:

Há mais probabilidade de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar. Portanto, uma premissa comum a toda esta literatura é a de que o ensino pode ser objetivamente observado e analisado e que as mudanças positivas resultam do feedback aos desempenhos observados (p.240).

Garcia (1995b) reforça a visão anterior ao apelar para o apoio profissional mútuo (coaching), referente à observação e supervisão entre colegas com a finalidade de prestar apoio profissional no que diz respeito às metodologias de ensino apropriadas para lecionar; a modalidade de avaliação a utilizar; ao modo de se relacionar com os alunos tendo em conta as dificuldades e necessidades de cada aluno e o apoio relacionado com a sua integração no geral.

Porém, entendemos, na perspectiva de Marcelo (2009) que as crenças e os pré-conceitos que os professores têm em relação ao modo como se deve orientar o ensino podem influenciar na assimilação do novo aprendizado, dado que consideram como verdadeiras as premissas e proposições que têm. Daí que se torna necessário dar especial atenção à estes preconceitos e crenças aquando do desenvolvimento dos professores uma vez que as crenças influenciam a forma como os professores aprendem.

Consideramos as crenças e preconceitos como algo normal e natural em pessoas humanas, porém o anormal seria não se despir dessas crenças para apreender e acomodar novos conhecimentos ou novo aprendizado. Urge, porém, a necessidade de os professores desaprenderem e se empenharem no seu desenvolvimento profissional como forma de adquirir novos conhecimentos a fim de melhorar as suas práticas. Nesta vertente, Marcelo (2009) sublinha que “o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos” (p.140).

Por outro lado, entendemos como Marcelo (2009), que durante o desenvolvimento profissional se tenha em conta a aplicabilidade e utilidade do conhecimento adquirido como forma de motivar participação dos professores, uma vez que estes mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver. Esta é também a característica de professores adultos, uma vez que aprendem melhor quando sentem que o novo aprendizado pode melhorar as suas práticas. Daí que se deve evitar ocupá-los com teorias diversas que não tenham relevância e nem impacto na sua vida diária. Para além disso, a mudança de crenças é um processo lento, sendo que os formandos precisam de tempo para assimilar, aceitar e acomodar o novo aprendizado.

Entendemos como Garcia (1999) que para que o desenvolvimento profissional docente aconteça, será necessário fazer antes o levantamento das reais necessidades dos professores. Trata-se de focar-se no essencial, procurando ter a clareza do que pretende colmatar, ou seja localizar e identificar as necessidades ou carências a serem atendidas ou satisfeitas de modo a evitar dispersão nos conteúdos de formação

## **2.2 Formação**

A formação, em geral, qualquer que seja a área constitui um aspeto que tem merecido a atenção e interesse crescente por parte de vários autores. As organizações, por sua vez, pouco a pouco têm despertado sobre a necessidade de formar o seu pessoal por forma a melhorar cada vez mais o seu desempenho profissional e, por conseguinte, o desenvolvimento da própria organização. A este propósito, Garcia (1999) refere que “todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e deveríamos ou gostaríamos de saber” (p. 11).

Devido à necessidade de prestar melhores serviços, um sentimento de fracasso, de desconforto e de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional de educação. Esta reflexão despertará a necessidade de formação e desencadeará por sua vez ações concretas de formação com o intuito de servir cada vez melhor o cliente, no caso concreto, o aluno (Perrenoud, 1999). Nesta lógica, Garcia (1999) salienta que “a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação” (p 11).

Em termos conceptuais, Pacheco e Flores (1999) entendem a formação de professores como o processo sistemático e organizado através do qual os professores adquirem e melhoram os seus conhecimentos e competências quer seja de forma individual ou em grupo. Os conhecimentos ora adquiridos permitem melhorar o desempenho do professor que se reflete na melhoria do desempenho dos alunos. Esta visão é também enfatizada por Formosinho (2009), ao perceber a formação como “a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho

docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, praxis, relações e afetos, valores e normas” (p. 9).

Pacheco e Flores (1999) e Formosinho (2009) convergem na medida em que percebem a formação como um processo que promove a melhoria dos saberes dos docentes. No entanto, Garcia (1999) entende a formação como uma função social, defendendo que “o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante” (p. 19). No que concerne aos saberes acima destacados, Formosinho (2009) enfatiza que:

Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais. Porém, a aprendizagem profissional destes saberes em/para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização. Aliás, a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores; nisto, a formação para a profissão docente distingue-se das outras profissões, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito das componentes do desempenho observadas (p.9).

Tal como Formosinho (2009) defende a aquisição de saberes teóricos e práticos, Garcia (1999) comunga esta visão, expressando-se do seguinte modo:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26).

Entendendo a formação de professores como a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, Garcia (1999) destaca a distinção entre formação geral e especializada de professores. Nesta ordem de ideias, a formação geral refere-se a três dimensões, nomeadamente o conhecimento (relativo a teorias e saberes gerais), a moral e a estética, ao passo que a formação especializada esta virada para a ação, para o saber fazer, isto é, tem mais a ver com a formação profissional como preparação ou capacitação do professor para desenvolver atividades laborais, de modo a que possa se inserir com facilidade no mercado de emprego.

Apoiando-se na visão de Garcia (1999), Pacheco e Flores (1999) salientam que a formação de professores, pela sua própria natureza exige uma formação específica (tem algumas especificidades) que a distingue de outro tipo de formação. A formação de professores distingue-se de outros tipos de formação em três dimensões: em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, na medida em que inclui uma componente académica e científica onde são transmitidos conteúdos específicos do curso e uma componente profissional-pedagógica onde são transmitidos conteúdos das ciências da educação; em segundo lugar, a formação de professores é uma formação profissional, pois tem a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a atividade de ensino; em terceiro lugar a formação de professores é ainda uma formação de formadores, decorrente da analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional.

Ainda na senda da formação profissional, Garcia (1999) refere que “dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, 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). É nesta perspetiva que Flores (2003) salienta que:

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

Por seu turno, Garcia (1999) adverte que “para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos” (p.21).

Um outro aspeto não menos importante a considerar, no âmbito da formação, são as etapas em que a formação de professores se pode desenrolar. Assim, Pacheco e Flores, (1999), ao se debruçarem em volta deste aspeto, destacam a existência de três grandes etapas de formação:

A formação inicial (ou pré-serviço), a iniciação ao ensino e a formação contínua. A formação inicial corresponde ao período de preparação formal numa instituição específica onde o aluno-futuro professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino). Enquanto a iniciação ao ensino corresponde aos primeiros anos de atividade profissional- período de indução- durante a qual o professor neófito adquire e desenvolve conhecimentos e competências praticas, geralmente segundo a lógica de sobrevivência profissional e por ultimo a formação contínua

que inclui todas as ações ou estratégias de desenvolvimento (planejadas ou não, individualmente ou em grupo) no sentido de crescimento profissional dos professores (p. 52).

Às etapas acima mencionadas, Garcia (1999) destaca mais uma componente que é a fase do pré-treino que inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram como alunos através da observação aos seus professores. Ao observar os seus professores, os alunos imitam a maneira como ensinam, no que respeita as suas metodologias e estratégias de ensino as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor. É neste contexto que Amaral (2002) realça que “seja necessário um profundo respeito pelas concepções prévias, experiências anteriores e valores dos professores, que devem constituir no mínimo, o ponto de partida para qualquer mudança educacional” (p.154). A este propósito Flores (2003) enfatiza que a experiência e as crenças prévias que os candidatos a professores trazem, influenciam de forma significativa no processo de tornar-se professor pois constituem a base principal do saber docente uma vez que trata-se de um processo interiorizado e vivenciado durante vários anos e que condiciona a receção de todas as outras fontes de aprendizagem da docência. Daí que, aquando da formação, seja necessário dar especial atenção a estas crenças, de modo a evitar que elas possam influenciar a sua maneira de ensinar.

Partilhando desta linha de pensamento, Formosinho, Machado e Mesquita (2014) enaltecem que:

A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores, pelo desempenho do ofício do aluno. Temos que conceptualizar a profissão de professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, pela vivência quotidiana da docência; aprende-se no jardim-de-infância, na escola primária, na escola secundária, no ensino superior. Assim, qualquer professor já praticou o ofício de aluno durante dezassete ou mais anos, já observou dezenas de professores e experienciou milhares de aulas (p. 13).

Tal como enfatiza Formosinho (2009):

O aluno observa os seus vários professores diariamente, imita-os em atividades de role-play espontâneas, pode mesmo, em algum momento, ter sido solicitado a apresentar trabalhos como se fosse ele o professor. Observação, role-play e modelação são modos de aprendizagem do ofício da docência. Assim, o estudante da formação inicial já tem uma imagem consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor. Esta aprendizagem experiencial é parte essencial da formação prática de um professor (p. 99).

Assim sendo, concordamos com Formosinho (2009) quando afirma que “quando se inicia o curso profissional, boa parte da formação prática já decorreu; e decorreu fora do controle da instituição

de formação -no jardim -de infância, na escola primária, na escola secundária” (p.100). A este propósito, Flores (2003) reforça que:

Os candidatos a professores (ao contrário de outros futuros profissionais) já conhecem (na perspectiva de alunos) o contexto no qual se espera que trabalhem, isto é, a escola e a sala de aula, possuindo, por isso, um conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizam ao longo da sua trajetória escolar, durante a qual contactaram com diferentes modos de atuação docente (p.148).

Segundo Lortie (1975, citado por Flores, 2003, p.148), esta “aprendizagem pela observação” condiciona, em maior ou menor grau, o seu entendimento e sua prática de ensino. Daí por exemplo a asserção segundo a qual os professores ensinam como viram ensinar”. É nesta perspectiva que Pacheco e Flores (1999) realçam que:

O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno permite-lhe o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspetos negativos e/ ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efetivamente professor (p.53).

Com base nas posições acima defendidas, Formosinho, Machado e Mesquita (2014) concluem que “como os professores são socializados no ofício de professor desde a sua vivência discente, no ofício de aluno, a mudança nos professores é mais difícil do que noutros profissionais que não têm geralmente experiência prévia prolongada de observação da sua profissão” (p. 13).

### **2.3 Iniciação ao ensino/Período de indução**

Na perspectiva de Pacheco e Flores (1999), a iniciação ao ensino “corresponde aos primeiros anos de atividade profissional- período de indução- durante a qual o professor neófito adquire e desenvolve conhecimentos e competências práticas, geralmente segundo a lógica de sobrevivência profissional” (p. 52). Neste sentido, “este período de formação é desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende, através de programas que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequadas para desenvolver um ensino de qualidade” (Garcia, 1999, p. 112).

Garcia (1999) entende ainda a iniciação ao ensino como o processo através do qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores principiantes de forma a integrá-los na formação, transmitindo-os a cultura docente, ajudando-os a abordar os temas na base dos conhecimentos e competências transmitidas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar a sua adaptação no local de trabalho, bem como a melhorar a sua atuação docente. É o período em que os professores fazem a transição de alunos para professores, caracterizado deste modo por tensões e dúvidas uma vez que não estão ainda familiarizados com o contexto no qual irão trabalhar e nem tão pouco se encontram preparados para assumir as suas responsabilidades profissionais.

Ao refletir em torno das dificuldades que os professores principiantes enfrentam, Pacheco e Flores (1999) referem que:

Os problemas dos professores principiantes situam-se fundamentalmente, no campo didático e remetem, sobretudo, para a arena das decisões interativas do ensino. O elevado número de alunos por turma, a motivação dos alunos, a individualização e a diferenciação do ensino, a atenção aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a indisciplina, os procedimentos avaliativos e a gestão do tempo emergem como fatores mais problemáticos, tornando-se no cavalo-de-batalha dos neófitos. A superação destes problemas processa-se de uma forma pessoal e idiossincrática, sendo escassos os casos em que os neófitos recorrem à ajuda dos colegas (p.116).

Sob ponto de vista de Pacheco e Flores (1999), o período de indução “constitui uma etapa decisiva no percurso de formação de um professor. É durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e de destrezas, sobretudo de natureza prática, que se repercutirá

no desempenho profissional, não só ao longo desta fase de iniciação, mas ao longo da carreira” (p.110).

Assim sendo, num programa de indução, é possível identificar quatro componentes fundamentais:

*De profissionalização*: a indução marca o início da profissionalização do professor, pois, é nos primeiros anos de profissão que define o seu estilo de ensino e constrói os elementos principais pelos quais se orientará; *Organizacional*: pretende-se que o professor principiante se enquadre numa comunidade com uma cultura específica, que compreenda as condições organizacionais em que se integra, como é o caso dos valores que se partilham, das relações humanas que se estabelecem e das normas de interação que se seguem; *Didática*: pretende-se que o professor aprenda a ensinar pela via da prática, ou seja, que aprenda a tomar decisões didáticas, tais como planificar, avaliar, preparar e utilizar materiais e recursos, etc; e *Reflexiva*: torna-se essencial que o professor principiante aprenda a refletir sobre o que faz e como faz, desenvolvendo desde o início, uma atitude profissional baseada na investigação. Pretende-se que dê os primeiros passos em projetos de investigação-ação, que se torne um colaborador de projetos existentes nas escolas e nas instituições de formação (Pacheco & Flores, 1999, p. 121).

## 2.4 Formação inicial

De acordo com Formosinho (2009) “a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (p. 125). Pacheco e Flores (1999, p. 52) enaltecem esta visão e enfatizam que “a formação inicial corresponde ao período de preparação formal numa instituição específica onde o aluno-futuro professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino) ”.

Sabendo-se que a formação inicial corresponde ao período de preparação, tal como foi referido acima, Formosinho, Machado e Mesquita (2014) desenvolvem esta perspetiva considerando a formação inicial como:

Um processo com três dimensões de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o da escola enquanto organização. Neste sentido, ela não para com o fim da formação inicial, tornada agora primeira etapa de uma formação profissional a desenvolver ao longo da vida e dá-se, tanto a nível pessoal, como a nível organizacional. E se a nível pessoal, a formação pode dispensar o trabalho e a reflexão em equipa, a nível organizacional a dimensão cooperativa torna-se uma exigência essencial para que possa haver aprendizagem coletiva (p. 34).

Nesta perspetiva, poder-se-á entender que, por um lado a formação inicial não se encerra apenas ao nível individual, podendo estender-se para outras dimensões como forma de desenvolver não só o professor de forma individual como também a escola como um todo. Por outro lado, consideramos que a aprendizagem adquirida quer seja no fórum pessoal ou profissional, irá refletir-se na organização, contribuindo de forma significativa para o desempenho pessoal e organizacional do professor.

## 2.5 Formação contínua

O processo de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos constituem aspetos que perduram a vida inteira. Desta feita, depois de cumpridas todas as etapas de formação que lhe conferem algum aprendizado, mas não o suficiente, o professor confronta-se agora, com situações que continuam a proporcionar-lhe o aperfeiçoamento e o crescimento profissionais com o propósito de atualizar os seus conhecimentos e melhorar cada vez mais o seu desempenho enquanto profissional de ensino, pois o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações (Pacheco & Flores, 1999). Nesta ordem de ideias, Formosinho, Machado e Mesquita (2014) sublinham que “a formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão do professor” (p. 57). Nesta lógica, Pacheco e Flores (1999) entendem a formação contínua como sendo a formação em serviço, pelo facto de já se ter anteriormente uma formação inicial. Representa o momento em que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais com vista a melhorar o seu desempenho que se traduz na melhoria do desempenho dos alunos.

Partilhando da linha de pensamento dos autores acima citados, Tiballi e Chaves (2002) referem que:

No desenrolar do desempenho profissional, novas necessidades são colocadas para os professores, em virtude tanto da complexidade da atividade 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 atividades educativas, configurando um processo de formação que adquira múltiplas facetas e que não seja interrompido ao longo de toda sua vida profissional (p.154).

Consideramos como Pacheco e Flores (1999) que “a formação contínua inclui todas as ações ou estratégias de desenvolvimento (planejadas ou não, individualmente ou em grupo) no sentido de crescimento profissional dos professores” (p.52). Como enfatiza Day (2001), “a formação contínua é aqui definida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos

formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (p. 203).

Em termos de finalidade, Day (2001) refere que “a formação contínua tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular a aprendizagem numa forma ativa” (p. 204). A este respeito, Formosinho, Machado e Mesquita (2014) enfatizam que “a formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças” (p. 57).

É neste contexto que Formosinho (2009) lembra que “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (p. 147). Por sua vez, Amaral (2002) entende que uma formação condiciona a outra na medida em que “não é possível pensar a formação de professores independentemente da profissão docente, nem a formação continuada independentemente da formação inicial” (p.154).

Tal perspetiva é sustentada por Formosinho, Machado e Mesquita (2014), ao referir que:

Se ensinar fosse apenas “ dar aulas” então todo o que “dá aulas” é professor. Assim todas as ações de formação dirigidas a esses professores seriam ações de formação contínua, o que quer dizer que todas as ações dirigidas a professores em serviço (professores que dão aulas) seriam ações de formação contínua. Mas não é assim. A formação contínua de professores pressupõe uma formação profissional inicial (p. 57).

Formosinho, Machado e Mesquita (2014) partilham também desta linha de pensamento ao enfatizar que:

A formação contínua é oferecida a pessoas na condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia 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).

Relativamente a este aspeto, Silva (2003) refere que no processo de ensino e aprendizagem, os professores são confrontados com situações completamente novas e imprevisíveis, enfrentam dificuldades decorrentes da democratização do ensino e da emergência da escola de massas para as quais não foram devidamente preparados. Daí a necessidade crescente da formação contínua com o intuito de dotar os professores de ferramentas necessárias ao exercício da atividade docente e para fazer face às novas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida pois ninguém se prepara para toda a vida e os professores muito menos. A este respeito, podemos lembrar a visão de Perrenoud (2000):

O exercício e o treino poderiam bastar para manter as competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, que em italiano se chama *aggiornamento*, o que ressalta o facto de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser analisados, adaptados a condições de trabalho em evolução (p.155).

Perrenoud (2000) acrescenta ainda que:

Saber administrar sua formação contínua, hoje é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo, é necessário cinco componentes principais dessa competência: saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas, equipe, escola, rede; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela (p.58).

Refletindo em torno dos modelos de formação contínua, Pacheco e Flores (1999) destacam o modelo administrativo, individual e de colaboração social. O modelo administrativo é planejado e realizado de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais mediante uma estratégia formativa de curta duração tais como seminários, conferências, cursos, workshops, entre outros. Este modelo não responde às necessidades concretas dos professores e não incide diretamente sobre as dificuldades sentidas pelos professores na prática letiva, assumindo deste modo um papel passivo no processo de formação. O modelo individual por sua vez responde às necessidades individuais dos professores conduzindo assim a

mudanças significativas ao nível da prática letiva. E por último, o modelo de colaboração social resulta da interação dos modelos administrativo e individual.

Formosinho, Machado e Mesquita (2014) destacam a importância da formação centrada na escola ao enfatizarem que “a formação centrada na escola permite mais facilmente o envolvimento dos professores na sua formação, favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para os conteúdos de formação próximos das preocupações e problemas dos professores e, assim, potencialmente mais eficaz” (p. 75). A este propósito, Amaral (2002, p. 153) realça que “o professor, ao se tornar agente reflexivo de sua prática pedagógica, passa a buscar autonomamente subsídios teóricos e práticos para iluminar questões decorrentes de sua reflexão, retornando ações, que serão submetidas a outras reflexões, e assim sucessivamente”.

Tal visão é sustentada por Formosinho, Machado e Mesquita (2014) ao salientar que “esta formação não se processa, pois, por uma lógica cumulativa de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho conjunto de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional daqueles que nela se envolvem” (p. 34). Apoiando-se nesta visão, Formosinho (2009) acrescenta que “a formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (p. 264).

Tal como refere Giovanni (2002):

Ser capaz de indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação, e é essa a condição que lhe vai permitir manter princípios, ideias, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação, apesar das interdições e mensagens contrárias postas pela prática docente e pela realidade escolar ao longo do exercício de sua profissão (p.208).

No que concerne as razões para a promoção das formações na escola, Day (2001) “destaca duas razões que estão subjacentes a tendência da formação promovida pela escola. Em primeiro lugar, parece ser menos oneroso e constituir uma maneira mais eficiente de abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata; e em segundo lugar, parece transpor a responsabilidade pela tomada de decisões para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas: a escola e a sala de aula” (p.215).

A concretização da formação centrada na escola articula-se com a perspectiva da escola como organização aprendente, porquanto promove a aprendizagem dos professores através da escola enquanto organização e das suas situações de trabalho. Mas para que os professores aprendam e a escola aprenda, é preciso que esta valorize a experiência dos que nela trabalham e crie condições para que os seus profissionais participem na tomada de decisão. (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014, p.108).

De acordo com Barroso (1997, p.75, citados por Formosinho, Machado e Mesquita, 2014) “a formação centrada na escola animará e estruturará o processo de mudança da escola, na medida em que “ permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis. Neste sentido, “ a integração da formação na organização escolar faz-se (...) através da sua mobilização ao serviço de um projeto de mudança em que os próprios destinatários se envolvem e participam na tomada de decisão” (p.108).

O movimento de formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua 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. Mas o professor não é visto individualmente, mas integrado nos seus grupos profissionais – departamentos, grupos, projetos – e na sua inserção institucional na escola. Assim, a formação é centrada na escola; neste sentido, as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são tidas em conta” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014, p.72).

Formosinho (2009) partilha da mesma opinião e alerta que “a formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na conceção, realização, e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efetiva cooperação institucional” (p. 264). Nesta ordem de ideias, Perrenoud (2000) afirma que:

Um projeto de formação em comum, sobretudo quando se convive na mesma escola, pode dar partida a um processo de explicação e de confrontação das práticas do qual ninguém sairá ileso. É precisamente por isso que é um modelo interessante de formação: enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente (p. 165).

Oliveira-Formosinho (2009, p.226, citado por Formosinho, Machado e Mesquita, 2014, p. 97) refere que:

Esta perspectiva de formação centrada na escola, convida a um olhar e uma praxis de formação contínua que incidam nas instituições de formação, nos agentes da formação, nas modalidades de formação e nos aspetos organizacionais, mas não se detenham exclusivamente neles e se orientem para o desenvolvimento profissional dos professores, preocupando-se também com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as praticas (formação centrada nas praticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional.

Embora se reconheça a necessidade e importância da formação, Day (2001) lamenta o facto de os professores principiantes serem abandonados a sua sorte, sem um plano de formação para se desenvolverem profissionalmente. Assim sendo, a formação contínua é deixada ao livre arbítrio do professor e não a partir da iniciativa institucional.

Day (2001) acrescenta ainda dizendo que:

Embora o conceito tradicional de formação contínua, como uma atividade ou um conjunto de atividades isoladas da aprendizagem, realizada na escola ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores, esteja a desaparecer, continua a ser verdade que, nalgumas escolas, os professores recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional. Este facto deve-se a uma compreensão inadequada do conceito em questão e a uma falta de capacidade, e mesmo de vontade para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema (p. 204).

Por seu turno, Formosinho, Machado e Mesquita (2014) advertem que:

A concretização da formação centrada na escola articula-se com a perspectiva da escola como organização aprendente, porquanto promove a aprendizagem dos professores através da escola enquanto organização e das suas situações de trabalho. Mas para que os professores aprendam e a escola aprenda, é preciso que esta valorize a experiência dos que nela trabalham e crie condições para que os seus profissionais participem na tomada de decisão” (p.108).

Contudo, Formosinho (2009) alerta:

A formação centrada na escola não pode significar formação encerrada na escola. Pelo contrário, é essencial que a escola interactue com os seus contextos envolventes, é importante que a escola interactue com instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escola, projetos de professores (p.272).

No campo da formação contínua, Pacheco e Flores (1999) propõem quatro paradigmas principais nomeadamente: da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas. No paradigma da deficiência tal como o próprio nome diz, tem a ver com deficiências. Pressupõe-se que o professor apresenta lacunas de formação devido a desatualização da formação inicial e a falta de competências práticas. O paradigma de crescimento representa a formação contínua onde o professor se desenvolve profissionalmente. Neste paradigma, valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel ativo no seu processo de formação.

No que respeita ao paradigma da formação, a formação é perspectivada como um processo de colaboração com os professores com o objetivo de reorientar os saberes e competências do professor dentro do contexto escolar. E por último, no paradigma de solução de problemas, dá-se enfoque aos problemas diagnosticados pelos professores para que possam ser solucionados.

## **2.6 Modos de trabalho do professor e desenvolvimento de comunidades profissionais**

Lima (1997) refere que as escolas terão de se engajar em promover um profissionalismo interativo entre os seus professores, permitindo que trabalhem em estreita colaboração, tomando decisões em conjunto com os seus colegas em culturas de colaboração, de ajuda, e apoio mútuo. A este propósito, António e Teodoro (2003, p. 93) salientam que o professor, enquanto profissional, faz parte de um sistema multidimensional composto pelas relações do docente para com ele mesmo e para com outros professores.

É com base nesta lógica que Schaffer (2004) realça que pela participação em comunidades de prática, os professores sobretudo os mais novos internalizam as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os entendimentos dessas comunidades que apresentam maneiras singulares de conhecer, decidir o que é importante saber e entender a realidade.

Apoiando-se na visão de Schaffer (2004), Raposo (2012) considera culturas profissionais como crenças, valores, hábitos praticados por comunidades de professores. Através destas culturas profissionais são transmitidos os valores e crenças aos novos membros da comunidade de professores de modo a que possam se enquadrar nela. Ao se integrar na comunidade de professores,

este identifica-se com os membros do grupo, atuando como eles, possibilitando desse modo a compreensão das suas atitudes. A este propósito, Raposo (2012) enfatiza ainda que:

As interações que se estabelecem dentro dos estabelecimentos de ensino são condicionadas por diversos fatores. Estas interações têm a ver com a pertença a um grupo de recrutamento ou departamento, com o grupo etário, o tipo de formação de base, o estatuto que têm na instituição, as finalidades e relações de amizade, os cargos atribuídos, as equipas que integram, as suas filiações politico-ideológicas, com a personalidade de cada professor, as suas destrezas sociais e a capacidade de se relacionarem com os outros. Estes fatores podem organizar-se de modo mais ou menos complexo e diferem entre escolas. Estudar as culturas profissionais dos professores é pois uma tarefa difícil, que implica uma perspetiva múltipla, que engloba não só os seus padrões de relacionamento, mas também os seus modos de sentir, de pensar e de se expressarem (p. 9).

Ao referir-se às culturas profissionais, Novoa (2009) realça que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (p.12).

É nesta perspetiva que Nóvoa (2009) destaca a importância do trabalho em equipa ao afirmar que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (p.12).

Refletindo em torno da importância da colaboração, Day (2001) refere que “quando a colaboração é entendida como “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou indiretamente, na sua motivação e desenvolvimento” (p. 131). Tal visão é sustentada por Novoa (2009) ao realçar que “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e a identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional” (p. 8).

Apoiando-se na visão dos autores acima, Herdeiro e Silva (2008) sublinham que as escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração e de apoio mútuo entre professores, fazendo com que eles aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Ainda na mesma linha de pensamento, Damiani (2008) argumenta que o trabalho colaborativo promove a troca de experiência entre os professores possibilitando a aquisição do conhecimento que se refletirá na melhoria do desempenho do professor.

Uma vez que a aprendizagem é uma atividade contínua e dinâmica que requer por parte do professor uma constante atualização, Herdeiro e Silva (2008) afirmam que:

O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, esta longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento (p. 2).

É com base na lógica acima apresentada que Herdeiro e Silva (2008) realçam que “a emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade atual e das teorias educacionais e pedagógicas” (p. 2).

O desenvolvimento profissional, normalmente, associa-se a frequência de cursos mas pode ir além disso, ocorrendo de outras formas, designadamente através de atividades de projeto, trocas de experiências e práticas reflexivas no coletivo. Estas vivências profissionais proporcionam conhecimento aos professores que não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo (Herdeiro & Silva, 2008 p. 8).

Há que considerar, na perspectiva de Perrenoud (1999) que “um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional” (p. 10).

Perrenoud (1999) acrescenta ainda que:

Uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Ela se apoia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa, em práticas de feedback metódico, de debriefing, de análise do trabalho, de reflexão sobre a sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é apoia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo (p. 11).

Perrenoud (1999, p. 12) destaca três níveis nos quais conviria preparar os professores no que diz respeito a participação ativa e crítica:

- a) Aprender a cooperar e a atuar em rede: atualmente o quadro das atribuições dos professores não os obriga a trabalhar em conjunto, mesmo se coexistem no mesmo andar e se tomam café, todos os dias a mesma mesa. A formação deve ater-se ao individualismo dos professores, à vontade de cada um de ser “o único comandante a bordo”.
- b) Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa: se se quer que o estabelecimento se torne uma comunidade educativa relativamente democrática, é preciso formar os professores nesse sentido, prepara-los para negociar e conduzir projetos, dar-lhes as competências para um entendimento relativamente sereno com outros adultos, inclusive com os pais.
- c) Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela: neste nível, a participação não deveria limitar-se a uma atividade sindical, mas estender-se a política de uma profissão emergente.

Por seu turno, Raposo (2012) identificou quatro padrões de interação social que descrevem o modo de agir dos professores nos seus contextos de trabalho que são: individualismo, colaboração, colegialidade e balcanização. O individualismo, tal como o próprio nome indica, representa o isolamento pois os professores, na sua maioria continuam a ensinar a sós, sem nenhum acompanhamento dos colegas que permitiria fornecer o devido feedback em relação ao seu desempenho em sala de aulas. Por outro lado, os professores não gostam de ser observados e nem avaliados alegadamente para terem uma certa autonomia em sala de aulas. Na verdade, o receio à observação as suas aulas prende-se pelo facto de temerem críticas que possam advir dessa observação. Por seu turno, a colaboração refere-se às interações que se estabelecem entre os professores que se podem caracterizar por espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. A colegialidade à semelhança

da colaboração também representa a colaboração mútua entre os professores, daí que são apontadas como estratégias especialmente eficazes para o desenvolvimento profissional dos professores na medida em que estimulam a partilha e o desenvolvimento de competências e fazem com que os professores aprendam uns com os outros. A balcanização por sua vez constitui um tipo de colaboração que divide os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários dentro da própria escola, pois trabalham em pequenos subgrupos dentro da comunidade escolar, por exemplo, os departamentos ou os grupos disciplinares.

É com base nesta linha de pensamento que Raposo (2012) sublinha que:

A balcanização divide os professores e é muito comum nas escolas secundárias, devido a sua divisão em departamentos e grupos disciplinares. Nas culturas balcanizadas os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola, como um todo. Este tipo de cultura não favorece iniciativas de desenvolvimento profissional fora do grupo disciplinar ou nível de ensino e coloca problemas aos diretores que querem introduzir na escola uma visão mais alargada de profissionalismo (p. 21).

Referindo-se à colegialidade, Lima (1997) recorda que, por um lado as escolas podem se beneficiar em grande medida com a colegialidade docente na medida em que beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula entre diferentes professores o que culminará com a melhoria do desempenho destes e dos alunos; por outro lado a colaboração mútua permite que os professores fiquem bem organizados para lidar com inovações pedagógicas e organizacionais; e por fim, as escolas ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola.

Contudo, Herdeiro e Silva (2008) lamentam que:

A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, sentindo-se mais protegidos profissionalmente em relação a interferências exteriores. No entanto, este isolamento profissional acarreta problemas do foro do reconhecimento profissional, na medida em que estes professores são privados de elogios e de apoio, assim como de realizar e viver novas experiências que os enriquecem profissionalmente (p. 7).

Embora usualmente o individualismo dos professores assuma uma natureza “constrangida” – isto é, resulte de constrangimentos administrativos e situacionais que constituem obstáculos às oportunidades de estabelecimento de relações de colaboração nas escolas -, também pode ser “estratégico” (no sentido em que os professores adotam soluções individuais como forma de se adaptarem estrategicamente e conseguirem lidar com as suas dificuldades, concentrando calculadamente os seus esforços em atividades centradas na sala de aula) ou “eletivo” (no sentido em que pode exprimir uma forma de ação preferida para uma parte ou totalidade do trabalho) (Lima, 1997, p. 84).

Terminada esta reflexão sobre as culturas colaborativas e, olhando para a realidade das nossas escolas, parece-nos possível afirmar que o cenário da cultura colaborativa aqui apresentado parece difícil de conciliar com a realidade da maioria das nossas escolas, na medida em que a elevada carga horária a que os docentes estão sujeitos e o isolamento que caracteriza as suas práticas não estimulam o trabalho colaborativo no atual contexto educativo.

### **Capítulo 3. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem**

A avaliação é algo inerente ao ser humano e constitui uma componente indispensável pois desempenha um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. É através da avaliação que se pode aferir em que medida os objetivos previamente definidos foram ou não alcançados. E é também por meio dela que tanto o professor assim como aluno, tomam consciência da situação real em que se encontram, possibilitando desse modo a reformulação das práticas pedagógicas por parte do professor com o intuito de melhorar o rendimento escolar dos alunos. Aos alunos também possibilita a reformulação das suas estratégias de aprendizagem de modo a que se possa alterar o cenário. Estas atividades exercidas pelo professor e pelo aluno, após a avaliação, levam ao alcance do objetivo primordial de todo o processo de ensino-aprendizagem que é a aprendizagem.

Assim sendo, neste capítulo, abordaremos a questão de avaliação, as suas finalidades e modalidades por forma a compreender a influência que ela exerce no processo de ensino-aprendizagem.

Debruçando-se sobre a importância da avaliação, Pacheco (1994) refere que:

No diagnóstico, melhoria e verificação dos resultados, a avaliação torna-se didaticamente útil quando permite diagnosticar e inventariar necessidades de aprendizagem, fornecer um conhecimento detalhado das diversas condições dos alunos, traduzir qualitativa e quantitativamente o que os alunos aprenderam em função de um dado contexto de ensino. Para o professor, torna-se útil quando permite reformular o processo de ensino/aprendizagem, selecionar e utilizar “métodos e recursos educativos” alternativos em função dos resultados dos alunos, orientar a sua “ intervenção na relação com os alunos”, dialogar com “ outros professores e com os encarregados de educação (p.19).

Na perspectiva de Stufflebeam e Webster (1980) avaliar é ajudar a tomar decisões. É um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes, se recolhem, analisam e medem os dados e comunicam informações, isto é, factos a interpretar, que atendam a critérios de relevância para julgar as decisões possíveis de ensino e orientação dos alunos. Esta perspectiva é enfatizada por Gomez (2006) ao realçar que avaliar é uma atividade contínua que os professores realizam diariamente na sala de aula a fim de obterem informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, como também permite ao professor fazer uma auto avaliação do seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e reformular as suas práticas de forma a contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Sustentando-se na visão dos autores acima, Fernandes (2008) realça que:

A avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente este processo permite a formulação de apreciação por parte de diferentes intervenientes, incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou valor do trabalho desenvolvido pelos estudantes, os que, em última análise, devesse desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou sejam, ações que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia. Ações que ajudem os alunos a desenvolver processos de autoavaliação e de autorregulação, relativamente ao que é suposto aprenderem. Assim, neste sentido amplo, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento (p.16).

Apoiamo-nos também em Sant’Anna (1999) que define a avaliação educativa como “um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor” (p. 24). Nesta ordem de ideias, Piletti (2006) entende a avaliação como um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo

alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando as práticas com a adoção de procedimentos que possibilitem ultrapassar as deficiências identificadas.

Na visão de Estrela e Nóvoa (1999, p. 28), “a avaliação inclui o controlo na medida em que este é tomado como verificação ou medida de distâncias, discrepâncias, desvios, conformidade ou coerência, quer seja entre planificação e realização, regulamentação e aplicação, objetivos e resultados, quer como resultados e necessidades”. A este respeito, Ferreira (2007, p.31) sublinha que “a avaliação implica sempre a produção de juízos de valor. Independentemente de cada uma das funções que a avaliação possa assumir, a formação de um juízo de valor, a partir do qual cada uma delas se cumpre, designa-se de valoração”.

Concordando plenamente com a perspectiva de avaliação como um juízo de valor, Ferreira (2007) salienta:

Um juízo de valor, resultante do processo avaliativo, pode ser manifestado, dependendo da sua finalidade, de uma forma qualitativa, através de uma descrição, ou quantitativa, pela atribuição de uma nota. Desta forma, permite a tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre os seus resultados, no sentido da regulação daquele processo, ou da decisão de aprovação ou de reprovação, de seleção, de certificação (p.32).

Ferreira (2007) enfatiza ainda que:

A emissão de um juízo de valor pressupõe a verificação do estado atual do objeto ou da situação que se quer avaliar, através da recolha de informações, sobre algo e sobre alguém (programa, instituição escolar, professor, aluno, matérias didáticas, organização de uma aula, etc), e ainda a sua análise. Desta resulta a valoração, construída a partir de critérios de referência, que visa a tomada de decisões relativas à orientação de um percurso, quer se trate do prosseguimento do trabalho numa dada disciplina, quer se trate da transição do aluno de uma fase ou ciclo de ensino (p.32).

Referindo-se a relevância da avaliação para as escolas, Fernandes (2008) diz que:

A avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial do desenvolvimento dos sistemas educativos porque é muitas vezes a partir e através dela que, por exemplo as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo; os alunos podem estudar com maior ou menor orientação; os pais e encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse; os governos podem, ou não, delinear mais profundamente e adequadamente as políticas educativas e formativas (p. 16).

À estas utilidades e importâncias da avaliação acrescentam-se também as de Sant’Anna (1999) por considerar a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande importância pelo facto

de permitir oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo por forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Sant'Anna (1999) continua afirmando que:

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno o alcance dos objetivos propostos. Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo de ensino-aprendizagem. Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas (p.24).

Por seu turno, Hadji (1994) defende que:

Se a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada do que se passa no processo de ensino-aprendizagem e dos fatores que os determinam, também é multidimensional, porque se pode referir a julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da turma; julgar segundo normas preestabelecidas. Estimular o nível de competência de um aluno. Situar o aluno em relação as suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção do aluno em relação ao nível geral. Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma. Determinar o nível de uma produção. Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho (p. 27-28).

Ainda no contexto de avaliação, Ferreira (2007) reflete um pouco noutra vertente ao referir que “o processo de avaliação pressupõe *três etapas*: a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida, e a emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação, que conduz conseqüentemente, à tomada de decisões diferentes” (p. 16). Nesta linha de pensamento, Fernandes (2008) considera a avaliação uma ferramenta a ser usada pelos diferentes intervenientes do processo de ensino-aprendizagem e com finalidades distintas, pois de acordo com este autor as escolas e os respetivos responsáveis utilizam a avaliação para identificar pontos fortes e pontos fracos dos seus projetos educativos, para planificar ou melhorar projetos e programas em curso ou para intervir na gestão dos recursos humanos e materiais. Assim sendo, os professores e os diversos responsáveis pela vida das escolas utilizam a avaliação para acompanhar o progresso dos alunos, para avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para introduzir correções no processo de ensino, por forma a melhorar as aprendizagens dos alunos. Por fim, os pais e os alunos podem utilizar a avaliação para ajuizar acerca do trabalho realizado pelas escolas, para tomar decisões conscientes relativas ao

prosseguimento de estudos, para analisar pontos fortes e pontos fracos dos alunos ou para regular o processo de aprendizagem.

Em consequência, a avaliação apresenta-se como um processo de obter informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões. Deste modo, avaliar é a expressão de um juízo, o que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um ato perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação. Avaliar é, assim, um processo de aquisição e tratamento de informação que conduz necessariamente a formulação de um juízo de valor e a consequente tomada de decisão (Pacheco, 1994, p. 65).

Por sua vez, Fernandes (2008) apela a transparência de todo processo de avaliação expressando-se nos seguintes termos:

Qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os respetivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber sem problemas a sua situação face as aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver (p.82).

Embora a avaliação e a classificação pareçam palavras sinónimas, Lopes e Silva (2012) distinguem-nas da seguinte maneira: a avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam. Por um lado, a classificação tem uma intenção seletiva, isto é, resulta da seleção dos alunos, na medida em que se lhes atribui uma posição numa determinada escala. Por outro lado, a avaliação assume um carácter punitivo e a classificação atribuída nos testes é muitas vezes utilizada para rotular os alunos, valorizando ou desvalorizando-os.

É com base neste raciocínio que Lopes e Silva (2012) receiam falar das vantagens deste instrumento no processo de ensino-aprendizagem, sabendo-se que:

Embora a avaliação tenha potencial para melhorar a aprendizagem de todos os alunos, historicamente tem atuado mais como uma barreira ao invés de uma oportunidade para os alunos melhorarem a sua aprendizagem. A avaliação tem sido usada mais frequentemente para rotular os alunos e colocá-los em situação de insucesso ou exclusão- função de classificação-, do que para lhes facultar as ajudas que os conduzam a compreender as razões do seu insucesso e lhes proporcionem ocasiões para que o possam ultrapassar – função de avaliação. Por esta razão, os testes tradicionais, usados com fins exclusivamente de classificação, têm sido profundamente criticados por serem considerados tendenciosos e injustos, principalmente para os alunos das minorias culturais e étnicas (p. 3).

Por sua vez, Piletti (2006) distingue os termos testar, medir e avaliar. Com base nesta distinção, testar significa verificar algo através de situações previamente arranjadas, as quais são chamadas de testes. Assim sendo, faz-se por exemplo um teste para estabelecer a eficiência dum motor, assim como se aplica um teste de matemática para verificar o nível de conhecimento de um aluno ou de uma turma nessa matéria. Enquanto medir significa determinar a extensão, as dimensões e a quantidade de algo. Significa atribuir valores segundo determinadas regras anteriormente estabelecidas, sendo que o resultado de uma medida é sempre expresso em números e não por descrição, havendo para isso um sistema de unidades convencionais, de uso mais ou menos universal, que facilita a interpretação dos resultados. Por exemplo: 1 metro, 2 quilos, 7 valores, entre outros. Por outro lado, a medição/medida esta contida na avaliação, é objetiva e tende a quantificar. Por último, avaliar é um conceito ainda mais amplo que o de testes e medidas. A avaliação inclui a utilização dos instrumentos quantitativos e se completa e se perfaz predominantemente através de dados qualitativos, tais como: observação do comportamento, participações em trabalhos, participações em sala de aula, entre outros. Assim sendo, a avaliação considera além dos objetivos preestabelecidos, aqueles que visam desenvolver a personalidade, o processo de socialização e o mundo das relações interpessoais. Daí que se considere que a avaliação é mais subjetiva e pretende qualificar. Partilhando desta linha de pensamento, Sant'Anna (1999) enaltece que:

Os resultados de avaliação são expressos em julgamentos, descrições e opiniões e se processam na interpretação dos resultados de testes e medidas. A ênfase em medida é na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas e habilidades, enquanto a avaliação volta-se para as modificações que a aprendizagem provoca no educando e nos objetivos do programa educacional. Isto inclui não apenas conhecimento do conteúdo da matéria, mas também atitudes, interesses, ideias, hábitos de trabalho, modo de pensar e agir, bem como adaptação social (p. 31).

Diante desta situação, Ferreira (2007) apresenta algumas razões que provavelmente tenham contribuído para se considerar a avaliação como medição, ao lembrar que:

Durante muito tempo, a avaliação das aprendizagens, esteve exclusivamente, associada ao paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controle das variáveis intervenientes. Por este motivo, a avaliação e medida eram termos que se confundiam. A avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na medição do grau de consecução dos objetivos, definidos previamente por parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de uma escala de classificação (p.13).

É por esta razão que Pacheco (1996, p.129) refere que “ o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida. A medição consiste na “descrição quantitativa de um determinado comportamento do aluno”.

Ferreira (2007) sustenta ainda que:

A avaliação era realizada através de provas estandardizadas, que supostamente permitiam a medição rigorosa do nível de consecução dos objetivos por cada um dos alunos. Esta conceção de avaliação como medida estava enquadrada numa perspetiva de ensino tradicional, entendido como a transmissão de saberes determinados oficialmente e considerados verdades absolutas que os alunos tinham passivamente de assimilar (memorizar). O erro era punido e não constituía objeto de análise para adoção de estratégias de intervenção individualizada face a esses erros e dificuldades de aprendizagem (p. 14).

No que diz respeito aos objetivos que a avaliação tem, Lopes e Silva (2012) fazem menção a três principais objetivos da avaliação, a saber: avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação da aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem envolve a utilização da avaliação em sala de aula para elevar o rendimento dos alunos, com base na ideia de que estes aprendem mais quando compreendem os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem, onde estão em relação a esses objetivos e como podem alcançá-los. Ou seja, a avaliação é vista como um suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam dados sobre a aprendizagem dos alunos para averiguar estágio de conhecimento atual dos alunos a fim de ajudá-los a alcançarem os objetivos propostos. Quanto a avaliação como aprendizagem, esta enfatiza a responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Ocorre quando os alunos refletem sobre como monitorizar os seus progressos para informar os seus futuros objetivos de aprendizagem. E por último, a avaliação da aprendizagem ocorre quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem. Descreve o nível de conhecimentos que o aluno atingiu demonstrando o que ele sabe até então. É, portanto a avaliação que é usada para certificar o ensino, para informar os alunos, os pais e o sistema, podendo também ser usada para planificar futuras metas de aprendizagem.

Nas suas reflexões sobre as funções de avaliação, Pacheco (1994) distingue quatro funções principais, das quais: função pedagógica, a função social, a função de controlo e a função crítica. A função pedagógica consiste no sancionamento dos alunos de modo a determinar a sua progressão

ou retenção na classe. A função social determina se o aluno atingiu ou não os objetivos do processo de escolarização, sendo que a sua principal dimensão consiste na seleção e hierarquização dos alunos de modo a se integrarem na sociedade e no mercado de trabalho. Quanto a função de controlo, esta é exercida pelos professores como um mecanismo que reforça a sua autoridade, sobretudo de controlo disciplinar, como um instrumento privilegiado de manter a ordem e estabelecer um clima favorável de trabalho. Por fim, a função crítica da avaliação consiste na análise crítica do sistema educativo no seu todo, e do processo de desenvolvimento do currículo em particular com o objetivo de melhorá-los.

Quanto a estas funções de avaliação, Correia (2002) destaca também a existência da função social e pedagógica, porém acrescenta a função político-administrativa. A função político-administrativa consiste na prestação de contas, como forma de cada escola obter apoio público, ao revelar-se a conformidade dos resultados da ação educativa com as expectativas sociais face à escola; e a regulação do sistema educativo por parte dos órgãos centrais.

### **3.1 Modalidades de avaliação**

A avaliação desenvolve-se nos diferentes momentos no processo de ensino-aprendizagem e com objetivos distintos. Desta feita, é consensual entre vários autores (Ferreira, 2007; Rabelo, 1998; Pacheco, 1994; Sant'Anna, 1999) a existência de três tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa, e a avaliação formativa.

Sendo assim, considerando que a avaliação das aprendizagens implica um conjunto de passos sequenciados que se condicionam e atuam integradamente, tem por finalidade a tomada de decisões, que podem ser de *diagnóstico* das necessidades dos aprendentes, interesses e pré-requisitos para as novas aprendizagens, de *orientação* durante o processo de ensino-aprendizagem para que os alunos alcancem os objetivos preconizados e ainda de *hierarquização e de certificação* dos alunos (Ferreira, 2007). É nesta ordem de ideias que Ferreira (2007) refere que:

As finalidades e as funções da avaliação das aprendizagens determinam, assim, os momentos de avaliação, que se podem distinguir em antes, durante e depois do processo de aprendizagem. São as finalidades da avaliação e as suas funções que diferenciam os procedimentos de avaliação, mais do que propriamente os seus aspetos técnicos. Isto leva-nos a distinção clássica

das três principais funções da avaliação das aprendizagens: a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa, e a avaliação formativa, que não se diferenciam tanto pelas dimensões técnicas e temporais das mesmas, mas sobretudo pelas finalidades com que são realizadas (p. 23).

Sendo que a avaliação acontece em diferentes momentos tal como Ferreira referiu, centraremos a nossa atenção à reflexão em torno da avaliação que ocorre antes do processo de ensino e aprendizagem (avaliação diagnóstica). Deste modo, apoiamo-nos na conceção de Ferreira (2007) que considera que:

Na avaliação diagnóstica procura-se determinar se o aluno possui os pré-requisitos (em termos de habilidade e de comportamentos) necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar o domínio de certos objetivos que possam levá-lo a inserção num programa mais avançado e, ainda classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, background, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino. Pretende-se com esta avaliação averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo de ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que esteja em situação inicial propiciadora de sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo (p. 24).

Tal perspetiva é sustentada por Pacheco (1994) ao afirmar que:

A avaliação diagnóstica corresponde quer ao momento da avaliação inicial (que se pode situar tanto no início do ano letivo como no início de etapas mais concretas, como as unidades letivas, os instrumentos, etc.), quer ao momento da avaliação pontual, consistindo no levantamento que conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos. 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 autoavaliação (p. 74).

Na mesma linha de pensamento dos autores acima, Sant’Anna (1999) também acrescenta que a avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, buscando determinar o grau de preparação do aluno no que respeita a pré-requisitos, antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, possibilitando a replanificação do trabalho docente por forma a ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades diagnosticadas. Tal como enfatiza Piletti, (2006), “no início do processo temos a avaliação diagnóstica que é utilizada para verificar: conhecimentos que os alunos têm; pré-requisitos que os alunos apresentam; particularidades dos alunos. Aplica-se este tipo de avaliação no início de uma unidade, semestre ou ano letivo” (p. 191). É com base neste raciocínio que Ferreira (2007) salienta:

É através da avaliação diagnóstica, que se conhece o melhor possível, as características dos alunos da turma, no que respeita aos antecedentes que lhes permitam iniciar a aprendizagem, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino-aprendizagem pelo professor. Também permite conhecer os interesses e a disposição dos alunos para a aprendizagem, bem como os seus conhecimentos prévios sobre um determinado assunto e ainda as expectativas que têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem e à disciplina em geral (p. 25).

É por esta ordem de ideias que Guerra (1993) considera muito importante esta função da avaliação, porque permite ao professor averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, as suas expectativas, as suas concepções sobre o tema a lecionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem, e ainda conhecer as atitudes dos alunos, os seus interesses e necessidades. Também Hadji (1994) aborda a função diagnóstica da avaliação, referindo que permite explorar ou identificar algumas características do aluno em termos de conhecimentos para a decisão da sequência de formação mais adequada à essas características. Permitindo obter uma “radiografia” do aluno, constitui o ponto de partida através do qual é possível ao professor ajustar a sua ação, selecionar atividades e objetivos adequados às características dos alunos e à sua situação específica, de modo a criar condições para que possam fazer aprendizagens relevantes e significativas. Deste modo, Ferreira (2007, p.25) acredita que “estando atribuídas estas funções a avaliação diagnóstica, facilita a planificação da ação didática pelo professor”.

A este respeito, Lopes e Silva (2012) sublinham que:

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; esclarecer as atitudes, disposições e crenças prévias dos alunos; orientar professor e aluno na planificação do ensino e da aprendizagem; clarificar as falhas entre os níveis de desempenho atuais dos alunos e os desejados no final da aprendizagem (critério de sucesso); motivar os alunos para a aprendizagem (p. 41).

Por se considerar que “toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos” (Hadji, 2001, p. 19), o termo diagnóstico tem sido cada vez menos utilizado, preferindo-se a designação de avaliação prognóstica. Assim, refere-se que a avaliação prognóstica tem por função “ permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes

para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) ” (Ferreira, 2007, p. 26). Assim sendo, Sant’Anna (1999) enaltece que:

A partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (feedback), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes (p. 33).

Portanto, consideramos como Sant’Anna (1999) que esta avaliação desempenha uma função diagnóstica, na medida em que permite verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo (pré-requisitos); identificar, as causas das dificuldades de aprendizagem de modo a trabalhar sobre elas.

Uma vez que a avaliação diagnóstica tem também por finalidade integrar o aluno num determinado nível inicial de aprendizagem, ao proceder-se desta maneira, Cortesão (2002) adverte para a necessidade de o considerar temporário, porque:

Os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “ rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. No entanto, também se considera que se trata de uma avaliação que visa aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino para se adotarem medidas de intervenção (p.39).

Partilhando a posição de Cortesão, Pacheco (1994) realça que “pela sua natureza de levantamento de informação, de modo algum será possível que os dados recolhidos contem para a progressão do aluno, constituindo exclusivamente um indicador para os professores” (p.75).

Terminada a reflexão sobre a avaliação diagnóstica, centraremos agora a nossa atenção a avaliação formativa.

Esta modalidade de avaliação, define-se como consistido:

Na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que revelam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas, com as finalidades de regulação e de orientação, da responsabilidade dos professores, em articulação com os órgãos de orientação e de apoio educativo ou mesmo com os alunos e com os pais e encarregados de educação, traduzindo-se de forma descritiva e qualitativa (Pacheco, 1994, p. 51).

Tal visão é também sustentada por Hadji (1994) ao realçar que a função formativa da avaliação tem, essencialmente uma finalidade pedagógica e tem como característica principal a de estar integrada no processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se genericamente por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens. Portanto, trata-se de acordo com Pacheco (1994, p.71) de “uma modalidade de avaliação que tem a função de melhorar, de orientar, de regular e não de certificar, de comprovar”.

Para Ferreira (2007, p.78), “a finalidade da avaliação formativa é o otimismo de conduzir os alunos ao sucesso educativo, pelo cumprimento dos objetivos terminais, mesmo que por vias diferenciadas, criando os meios pedagógicos para o fazer em função das características individuais dos alunos e dos seus processos de aprendizagem”. Neste sentido, pode-se considerar que a avaliação com finalidade formativa é aquela que se realiza com o propósito de favorecer a melhoria de algo, quer seja das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem assim como nas metodologias e estratégias de ensino usadas pelo professor (Pacheco, 1994).

No que diz respeito aos períodos em que a avaliação formativa ocorre, Arends (2008) considera que as informações relativas a avaliação formativa “são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar a planificação (p. 211). Correia (2002) é outro autor que faz menção aos períodos em que a avaliação formativa ocorre e subscreve aos períodos referidos por Arends (2008) mas acrescenta que ela ocorre também no fim (após) de cada unidade de ensino ou tópico com a finalidade de reorganizar o processo de ensino, reformulando as metodologias e estratégias de ensino, introduzindo outros recursos didáticos com o objetivo de ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades.

Consideramos também como Lopes e Silva (2012) que “a avaliação formativa fornece informações durante o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa. É um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (p. 6). Como salienta Sant’Anna (1999, p. 34):

A avaliação formativa é utilizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no

mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. É chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Assim sendo, poder-se-á depreender que a avaliação formativa não só informa sobre os sucessos ou insucessos obtidos, sobre as deficiências ou conhecimento dos alunos mas, sobretudo, permite ao aluno compreender o que faz, em que nível se encontra em comparação com o que devia fazer (Ferreira, 2007). Neste contexto, Morales (2003, p. 44) enfatiza que “a avaliação formativa tem como finalidade fundamental informar o professor (para que reexamine o ritmo com o qual conduz a disciplina, veja o que deve explicar novamente, que exercícios adicionais preparar, etc.) e o aluno para que tome consciência do próprio aprendizado e para que possa corrigir seus erros”. É neste âmbito que consideramos como Ferreira (2007) que “a avaliação formativa tem de ser entendida, antes de mais, como um ato de comunicação entre professor e aluno” (p.80).

Importa salientar que a comunicação estabelecida entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem possibilita aceder informações sobre o estágio atual do aluno em termos de conhecimentos adquiridos. Por outro lado, o diálogo permite aprofundar as áreas que constituem problema e acaba por compensar, pois há menos necessidade de recorrer a outras fontes de informação (Ferreira, 2007).

Ao refletir em torno da comunicação que se estabelece entre o aluno e o professor no processo de ensino-aprendizagem, Sant’Anna (1999, p. 39) salienta que este tipo de avaliação desempenha uma função formativa ou de controlo, na medida em que “informa o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para elimina-las; propiciar feedback de ação (leituras, explicações, exercícios, etc.) ”. A este propósito, Piletti (2006) enfatiza que na sua função controladora, a avaliação formativa tem a finalidade de informar o professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem; localizar as deficiências na organização do ensino, com o objetivo último de promover a aprendizagem dos alunos.

Alinhado ao fio de pensamento dos autores acima, sobre a comunicabilidade da avaliação formativa, Ferreira (2007) enaltece que:

A avaliação formativa tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos

conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno (p.27).

É nesta senda que Hadji (2001) salienta que das várias funções da avaliação formativa considera como principal a de informar os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem sobre os resultados da avaliação, fornecendo assim um feedback construtivo sobre como podem melhorar os resultados obtidos, permitindo também a reflexão sobre as causas dos fracassos obtidos e a sua posterior correção de modo a evitar que se cometam os mesmos erros nas avaliações subsequentes. Tal como defende Morales (2003):

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 detetar que certo produto é defeituoso) ” (p. 44).

Na sua função de recolha sistemática de informações sobre as aprendizagens que os alunos estão a fazer e de reflexão sobre a adequação das estratégias de ensino aos processos de aprendizagem dos alunos, Ferreira (2007) entende que se trata de uma avaliação que propicia a tomada de consciência e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, de modo a fazer correções, reformulações, a procurar estratégias alternativas e a reforçar os êxitos dos alunos.

Ferreira (2007) considera ainda que é através da interação entre aluno e professor que se torna possível conhecer os raciocínios do aluno, as suas perceções, as causas que o levaram a cometer determinados erros, as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem, as suas dificuldades, e o seu nível de conhecimento em relação a determinada matéria. Assim sendo, esta interação aberta em que o aluno tem a possibilidade de explicar-se permite ao professor assim como ao aluno consciencializar-se das causas dos fracassos obtidos bem como traçar estratégias que visem melhorar os resultados obtidos.

Nesta perspetiva, podemos considerá-la, também, formadora, na medida em que permite ao aluno consciencializar-se do erro/dificuldade e do porquê de ter ocorrido e ao professor a reflexão sobre os procedimentos de ensino utilizados, procurando, em conjunto com o aluno, estratégias para os ultrapassar ou para que continue com sucesso a aprendizagem (Ferreira, 2007, p. 28).

Partilhando quase na íntegra com as ideias de Ferreira, Lopes e Silva (2012) enfatizam que avaliação formativa:

Informa o aluno e o professor sobre o grau de domínio das competências enunciadas pelos programas e sobre o processo de aprendizagem do aluno; visa a ajuda pedagógica imediata ao aluno; permite identificar onde e quem é o aluno que está a ter dificuldades para lhe sugerir ou ajudá-lo a descobrir formas de melhorar; permite fazer diagnóstico, se necessário; utiliza diversos instrumentos, como: questionário, grelhas de observação, escalas de apreciação, fichas de autoavaliação, técnicas de avaliação formativa, etc.; faz-se no início, durante, no fim de uma ou várias atividades de aprendizagem, isto é, enquanto o aluno está a aprender; ajuda a tomar decisões de natureza pedagógica. Modificação de: planificação, estratégias, atitudes, ambiente, etc. (p.14).

Assim sendo, parece-nos possível afirmar que a avaliação formativa, estando ao serviço das aprendizagens dos alunos, dá aos professores os dados obtidos da interação com os alunos, servindo como um feedback informativo para a melhoria da aprendizagem dos alunos enquanto o processo está ainda a decorrer, ou seja, enquanto os resultados provisórios obtidos podem ainda ser influenciados e alterados (Lopes e Silva, 2012). Nesta lógica, Rabelo (1998) enfatiza que:

Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-los às características das pessoas a que se dirige. Entre as suas principais funções estão as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. é uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação (p.73).

A este respeito Hadji (1994, p.165) sublinha que “o que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios suscetíveis de agir nesse sentido”

São várias as vantagens de uma avaliação realizada continuamente na sala de aula, isto é, da avaliação formativa: permite a regulação do processo de aprendizagem pela adoção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino individualizadas, o que se converte num fator de êxito para a realização da avaliação sumativa e, assim, torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno; proporciona a análise do processo didático no sentido de o melhorar e de lhe atribuir mais qualidade; permite adotar atempadamente medidas de intervenção face às dificuldades e aos erros dos alunos, tornando-a economicamente vantajosa, porque se evita a reprovação dos alunos e a repetição de mais um ano, o que acarretaria gastos para a administração e para as escolas (Ferreira, 2007, p. 29).

Para além do feedback informativo que a avaliação formativa proporciona ao professor e ao aluno sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem Ferreira (2007) considera também que “é lhe atribuída uma função de regulação das atividades de ensino e aprendizagem (considerada por muitos a principal função da avaliação formativa), para a sua adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem” (p. 26).

Na perspectiva de Rabelo (1998, p.73), “a avaliação formativa assume uma função reguladora, quando permite tanto os alunos como os professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas”.

Tendo a finalidade de regulação do processo de ensino-aprendizagem, implica que o professor proceda a uma gestão flexível do currículo, organizando o programa em função das características dos seus alunos, adequando as estratégias de ensino aos alunos, interpretando-o, adaptando-o, gerindo-o em função das necessidades e dos interesses dos alunos visando conduzir os alunos ao alcance dos objetivos (Ferreira, 2007). Por sua vez, Hadji (2001) acrescenta à esta função de regulação a função corretiva, porque o professor, assim como o aluno, deve poder corrigir a sua ação, modificando, se necessário, o seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos, pela utilização de estratégias de ensino diversificadas tendo em conta que os alunos têm igualmente estratégias diversas de aprendizagem.

Daí que a avaliação formativa esteja relacionada com o ensino individualizado e com a pedagogia para a mestria (Pacheco, 1994), entendida como o meio de conduzir cada um a uma igual mestria. Sendo os ritmos, as estratégias de aprendizagem dos alunos, as suas dificuldades e as suas causas diferentes de uns para os outros, a intervenção pedagógica terá de ser diferenciada, embora no sentido de levar os alunos a adquirirem as aprendizagens necessárias. Por outro lado, a avaliação formativa também pressupõe uma pedagogia compensatória, pela adoção de medidas de apoio educativo traduzidas em adaptações curriculares” (Ferreira, 2007, p. 29).

Ainda em torno do mesmo assunto, Ferreira (2007, p. 84) refere que:

A prática da avaliação formativa deve ser estabelecida considerando as funções de informação e de regulação do processo de ensino-aprendizagem, na lógica da criação de condições pedagógicas que possibilitem que o maior número possível de alunos tenha sucesso educativo, mesmo que estes sigam diferentes caminhos para o conseguir. Deste modo, a utilização de estratégias diferenciadas serve para a alteração da trajetória dos alunos em caso de dificuldades e de reforço das aprendizagens conseguidas.

Ainda na mesma linha de pensamento, Lopes e Silva (2012) referem:

A avaliação formativa de elevada qualidade esbata as barreiras artificiais entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, contribuindo para fomentar na sala de aula um clima de cooperação que permite que professores e alunos se tornem parceiros de aprendizagem. À medida que a parceria de aprendizagem se torna mais forte, professores e alunos unem esforços e trabalham juntos para recolher informações sobre os pontos fortes e fracos dos seus desempenhos, de maneira a informar todos os alunos e toda a aprendizagem na sala de aula. Fazem isso falando uns com os outros, planificando juntos, comparando evidências de aprendizagem e estabelecendo metas de aprendizagem partilhadas, que estabelecem os parâmetros do que conta como evidência de que a aprendizagem, de facto, ocorreu (p. 19).

Contudo, consideramos como Ferreira (2007) que nem toda a comunicação estabelecida entre professor e alunos pode ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades em ordem a aquisição do aprendizado, pois depende muito da intenção com que a comunicação é estabelecida em sala de aula. A comunicação pode ser utilizada pelo professor com a finalidade de punir, de reprimir, de excluir e de controlar o aluno. Por outro lado, pode ser utilizada pelo aluno para mentir, enganar o professor e falsificar, manipular para construir uma fachada ilusória, para se defender. Assim sendo, a comunicação estabelecida não estará ao serviço das aprendizagens dos alunos. Para que proporcione uma regulação das aprendizagens entre professor e alunos, é preciso que seja criado um verdadeiro diálogo entre ambos e que a comunicação entre os dois proporcione informações importantes para a regulação da aprendizagem.

Uma vez que a avaliação formativa visa melhorar as aprendizagens dos alunos, através do acompanhamento regular do seu progresso e dificuldades enfrentadas ao longo do percurso escolar, para depois eliminá-las, ela jamais poderá ter apenas a intenção de atribuição de notas. Entendendo-se a avaliação formativa neste sentido, Rabelo (1998) expressa-se nos seguintes termos:

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinónimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente o diálogo entre alunos e professores, permitindo a ambos uma relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarece-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhe situar-se melhor na sua jornada estudantil (p. 81).

Pronunciando-se a respeito da finalidade formativa da avaliação, Lopes e Silva (2012, p.13) consideram tal como Rabelo, que “a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é objetivo da avaliação do tipo sumativo”. A este respeito Hadji (2001, p.27) sustenta também que “a medida é uma operação de descrição quantitativa da realidade. Mas a avaliação, pelo menos em sua forma dominante de prática de notação, não equivale precisamente a atribuir números a coisa”.

Porém, Rabelo (1998) alerta que se a avaliação formativa constituir apenas um instrumento de terror, um elemento rotulador em que se preocupa apenas para classificar pessoas, referindo quanto elas valem em termos numéricos seria melhor que não existisse, uma vez que não estaria ao serviço da progressão dos alunos. Porém, é necessário saber que informação veicula essa nota. Se a informação veiculada pela nota permite ao professor fazer o ponto de situação, com vista a diagnosticar as reais dificuldades dos alunos, em ordem a apoiá-los então é lugar que importa e não o resultado numérico. Assim sendo, consideramos como Sant’Anna (1999) que “os testes não mais deverão ser utilizados como uma arma contra o aluno, causando-lhe todo tipo de trauma. Deverão ser, acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos” (p. 65). Como sustenta Zabalza (1992), podemos fazer uma avaliação muito correta do ponto de vista técnico mas, se dela derivarem consequências negativas, de nada terá valido (p.238).

Nesta perspetiva, poder-se-á entender que:

O que torna qualquer avaliação formativa não é a técnica ou o instrumento específico que é usado, mas o modo como as informações obtidas a partir desse instrumento ou técnica são utilizadas. Se um professor usa as informações de uma avaliação para acompanhar a aprendizagem, dar feedback aos alunos e ajustar as estratégias de ensino com o objetivo de

que estes avancem em direção as metas de aprendizagem, o professor esta a realizar uma avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012, p.21).

Assim sendo, se por exemplo um professor usa um teste, um questionário, um trabalho, ou qualquer outro tipo de atividade para verificar a aprendizagem dos alunos e, de seguida, usa os dados recolhidos para apoiar os alunos nos aspetos em que têm dificuldades e para informar os seus alunos do progresso que conseguiram até então, neste caso está a realizar uma avaliação formativa. Em contrapartida, se o professor usa o mesmo instrumento ou técnica de avaliação com o objetivo único de reunir dados, classificar, punir e rotular os alunos, está a realizar uma avaliação sumativa (Lopes & Silva, 2012).

Portanto, consideramos como Lopes e Silva (2012, p.6) que “embora as avaliações continuem a ser rotuladas de formativa e sumativa, o que determina se a avaliação é formativa ou sumativa é a forma como os resultados são utilizados. Desta forma, a diferença mais radical entre a avaliação formativa e sumativa está na sua finalidade”. É com base nesta lógica que Ferreira (2007, p.30) enfatiza que “é pela intenção, pela atitude, pela finalidade e pelo tipo de informações recolhidas e, ainda, pelas decisões tomada que se distinguem as duas formas de avaliação”.

Por seu turno, Ferreira (2007) defende que ao destinar-se a informar os vários intervenientes do processo de ensino-aprendizagem (professor, alunos, pais) sobre o rendimento dos alunos e, sobretudo, a orientar, a controlar em que medida os alunos estão se modificando em relação aos objetivos propostos, numa perspetiva de diagnóstico das necessidades, das dificuldades, dos erros dos alunos e da adequação das metodologias usadas no ensino, a avaliação formativa integra-se numa dimensão diagnóstica, na medida em que o professor procura detetar as dificuldades, os erros dos alunos e as suas causas, para que possa intervir com estratégias adequadas à sua resolução. É nesta perspetiva que Hadji (2001) refere que toda avaliação podia ser considerada diagnóstica, na medida em que identifica as dificuldades, erros e certas características do aluno possibilitando o conhecimento de seus pontos fortes e fracos para intervir com estratégias de ensino adequadas para a sua resolução. Tal visão encontra o seu sustento em Morales (2003, p.45) ao sublinhar também que “a avaliação formativa é pela sua própria natureza uma avaliação diagnóstica (detetar falhas), embora também seja cabível fazer uma avaliação diagnóstica propriamente dita (por exemplo, ao começar o curso para ver se os alunos têm conhecimentos suficientes, solucionar deficiências de formação logo no início etc.)”. Na mesma perspetiva, Ferreira (2007, p.26) enfatiza que “é da

função da avaliação formativa diagnosticar as dificuldades e as suas causas no decorrer do processo de aprendizagem”.

Com base nas percepções acima apresentadas, parece-nos possível concluir que “trata-se de uma função pedagógica da avaliação que não visa a sanção e a punição do aluno, porque os seus erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo, por isso, ser objeto de exploração e de análise” (Ferreira, 2007, p. 28).

A importância da exploração do erro na prática da avaliação formativa é inegável, já que permite ao professor e ao aluno reconstituírem o modo de funcionamento cognitivo do aluno e, deste modo, haver mais possibilidades para a criação das condições pedagógicas adequadas à sua superação, pelo aluno. Daí o erro ser considerado um estímulo não só para quem aprende, como também para quem ensina (Ferreira 2007, p. 62).

Ferreira (2007) enfatiza ainda que:

Os erros cometidos na resolução das tarefas não são objeto de punição mas objeto de análise, porque são reveladores das estratégias cognitivas utilizadas pelo aluno. Deste modo, a estratégia cognitiva da avaliação formativa tem como finalidade a recolha, a análise e a interpretação contínuas de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de orientar e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as suas causas (p.93).

A exploração do erro pelo professor implica, que ele o analise sob vários pontos de vista, escutando e prestando atenção no aluno de modo a observar as estratégias por ele utilizadas na resolução de uma tarefa, com vista a perceber o que leva o aluno a cometer os erros. Desta forma, o professor poderá selecionar as estratégias adequadas por forma a fazer face as dificuldades do aluno. Sendo utilizada não só pelo professor mas com a colaboração do aluno, a exploração do erro permite ao aluno não só consciencializar-se deles mas também conhecer os fatores que estiverem na sua origem. Para isso, é importante o estabelecimento de uma relação de confiança entre os dois intervenientes, de modo a não haver medos, nem hesitações do aluno na apresentação das suas dúvidas, dificuldades, raciocínios e estratégias de aprendizagem (Ferreira 2007).

Por outro lado, através da exploração e análise do erro, o aluno pode, por tentativas, através de erros e acertos, ir descobrindo a forma correta da resolução da tarefa, o que já pressupõe a autorregulação da sua aprendizagem, possibilitada pela interiorização dos critérios de avaliação estabelecidos pelo professor. Daí que se considera que a avaliação está ao serviço das aprendizagens dos alunos na medida em que informa o professor e o aluno sobre o

desenvolvimento do processo de aprendizagem e da realização das tarefas, possibilitando a modificação de estratégias de ensino que levem a apropriação do conhecimento (Ferreira 2007).

É por essa razão que Lopes e Silva (2012) fazem uma analogia entre a avaliação formativa com a atividade do treinador na medida em que um treinador propõe exercícios de curta duração para avaliar o ritmo, a velocidade e a técnica de um corredor e, em seguida proceder não só a classificação final, mas também no que respeita a melhoria do seu desempenho individual.

Ainda na mesma linha de pensamento, Lopes e Silva (2012) comparam a avaliação sumativa a 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 perspetiva preventiva.

Lopes e Silva (2012) fazem ainda uma outra analogia da avaliação formativa com a jardinagem, pois na sua opinião o processo de simplesmente medir as plantas de um jardim é fazer uma avaliação sumativa. Pode ser interessante comparar e analisar as suas medidas, mas em si, esta operação não afeta o crescimento das plantas. Por outro lado, nutrir e regar as plantas de forma adequada às suas necessidades (o que afeta diretamente o seu crescimento) equivale a fazer uma avaliação formativa.

A avaliação formativa ajuda a identificar o que os alunos conseguem fazer com ajuda e de forma independente. A participação na avaliação formativa envolve-os numa aprendizagem ativa, mantem-nos concentrados na tarefa e nos objetivos de aprendizagem. Mas mais importante, a avaliação formativa permite aos alunos receber feedback especificamente sobre o que precisam de fazer para melhorar. Mostra-lhes o que fazer a seguir para serem mais bem-sucedidos (Lopes & Silva, 2012, p. 21).

Autores como Ferreira (2007), Lopes e Silva (2012), Morales, (2003) refletiram um pouco em torno das possíveis razões que levam os professores a enveredar apenas pela atribuição de notas em detrimento do acompanhamento e do apoio ao aluno tal como recomenda a avaliação formativa. Assim, de acordo com o testemunho de Ferreira (2007):

Apesar de a avaliação ser de natureza subjetiva, as instituições e as impressões têm pouco crédito e são vistas como causadoras de desigualdades e de injustiças por parte das pessoas externas ao processo avaliativo, realizado dentro da sala de aulas. Estas pessoas externas preferem a medição dos resultados de aprendizagem dos alunos por neles verem mais rigor e objetividade na avaliação (p. 47).

Por outro lado, Lopes e Silva (2012) consideram que:

Os professores por vezes têm perceções negativas sobre a avaliação formativa pelo facto de acharem que este tipo de avaliação interrompe o processo de ensino (a aula); faz perder tempo precioso que deve servir para dar as matérias; aumenta o trabalho de correção; aumenta igualmente o tempo exigido para a preparação das aulas; é pouco valorizada pelos alunos, porque este tipo de avaliação não é para atribuição de notas (p.19).

Morales (2003) reforça também esta visão ao considerar que:

O problema da avaliação frequente, e que pode desanimar muitos professores, esta no trabalho extra e no tempo extra que ela supõe para o professor: preparar as avaliações, corrigi-las, comentá-las... Frequentemente, outras obrigações exigem nosso tempo e nossas energias e sentimos que não é tao fácil avaliar com frequência (p.46).

Pacheco (1994) vai um pouco noutra linha ao apelar a observância dos ritmos de aprendizagem na avaliação formativa. É nesta vertente que Pacheco refere que “a avaliação formativa se destina a dinamização da aprendizagem, de acordo com os ritmos individuais e diferenciados dos alunos, à localização e resolução das dificuldades ou ao incentivo à melhoria, e como tal mais centrada nos processos do que nos produtos” (p. 37). Esta visão é sustentada por Correia (2002, p. 26) ao enfatizar que “a avaliação formativa é sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino, de modo que as aprendizagens e competências se estendam a todos e se efetuem de facto, embora de modos diferentes. Permite a individualização do atendimento didático e pedagógico, de acordo com cada caso- a diferenciação pedagógica”. Partilhando deste fio de pensamento, Ferreira (2007) refere:

A avaliação formativa esta relacionada com o ensino diferenciado, entendido como a adoção de estratégias diversificadas em função das necessidades, problemas, dificuldades e interesses dos diferentes alunos, possibilitando a (re) construção contínua do percurso de aprendizagem. No entanto, o professor também responsabiliza o aluno pela sua aprendizagem, consciencializando-o do seu percurso e apresentando-lhe, ou negociando com ele, alternativas de aprendizagem que lhe permitam ultrapassar os obstáculos ultrapassados (p. 64).

É nesta perspetiva que Correia (2002) enfatiza que:

Na sua forma ideal, a avaliação formativa ocorre num clima de confiança passível de informar das dificuldades de cada aluno, e seus motivos, e também dos progressos dos alunos, do modo como cada um aprende e usa o saber, para que seja possível reorientar o processo de ensino-aprendizagem, ajustando com oportunidade, os meios didáticos e relacionais aos contextos em que a aprendizagem se realiza – adequando-os aos diferentes níveis do saber, a modos peculiares de aquisição dos saber, a competências manifestadas ou não, a motivações e a ritmos de aprendizagem, respeitando esses mesmos ritmos e, simultaneamente, procurando incentivar o seu “ encurtamento (p. 26).

No que concerne aos modos de avaliação formativa, autores como Correia (2002), Rabelo (1998) e Ferreira (2007) refletiram em torno desta temática, enunciando diferentes modos que a avaliação formativa pode tomar. Desta feita Correia (2002) enuncia 3 modos, a saber: avaliação formativa pontual, avaliação formativa interativa e avaliação formativa mista. Quanto a avaliação formativa pontual, esta realiza-se em momentos previstos na programação, administrando-se pontualmente, formas de recolha de informação através de fichas de avaliação formativa ou tarefas de avaliação capazes de fornecer dados sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem com a finalidade de apoiar os alunos a ultrapassá-las. Por seu turno, a avaliação formativa interativa realiza-se continuamente, em forma de diálogo, onde o aluno esclarece as dificuldades de aprendizagem que encara, permitindo ao professor intervir de imediato, melhorando a compreensão e envolvimento nas tarefas de aprendizagem. E por último, a avaliação formativa mista conjuga a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa interativa, realizando-se cada um destes modos em momentos aconselhados do processo de ensino, conforme necessidades manifestadas.

À estes modos de avaliação formativa, Ferreira (2007) acrescenta para além da avaliação formativa pontual, a avaliação formativa contínua. Para este autor, a avaliação formativa pontual, surgiu inicialmente no contexto da pedagogia de mestria, onde o ensino é uniforme, centrado no professor e na transmissão de conhecimentos. E quanto a avaliação formativa contínua, esta tem como preocupação fundamental a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta tendo os resultados de aprendizagem uma importância secundária. Sendo desencadeada durante a realização do processo de ensino-aprendizagem, e por isso integrada nesse mesmo processo, os dados recolhidos relacionam-se, sobretudo, com as representações do aluno sobre a tarefa em que está envolvido, com as estratégias e com os raciocínios que utiliza para chegar a um determinado resultado. Tal como simplifica Rabelo (1998, p.72), “avaliação contínua

como o próprio nome diz, é aquela que acontece de forma regular, continuamente, em sala de aula. Não se espera chegar ao final de um trabalho para proceder a uma avaliação. Ela se dá durante todo o processo de ensino aprendizagem”.

Assim sendo, “podemos concordar facilmente que a avaliação frequente é proveitosa para os alunos e também para os professores. O fracasso dos alunos é de alguma maneira o fracasso do professor, embora ele não se veja como responsável pelo fracasso e não o seja realmente: sempre se trata de uma atividade profissional que não teve êxito ou que teve um êxito menor que o desejável” (Morales, 2003, p. 46).

Tal perspectiva é também sustentada por Pacheco (1994, p. 19) ao defender que “o sucesso ou o insucesso dos alunos deve ser interpretado não apenas como o esforço destes, mas igualmente como o sucesso ou o insucesso dos professores. Os resultados escolares dependem de múltiplos fatores que não podem ser unicamente explicados pela competência do professor”.

Um aspeto relevante a considerar no âmbito da avaliação é a partilha dos critérios de sucesso e dos objetivos da aprendizagem. Neste contexto, Lopes e Silva (2012) referem que uma característica importante da avaliação formativa é a partilha com os alunos quer dos objetivos da aprendizagem quer dos resultados e metas esperados para a mesma (critérios de sucesso) de forma clara e explícita, pois pressupõe-se que estes aprendem mais quando compreendem os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem, onde estão em relação a esses objetivos e como podem alcançá-los. Por outro lado, se o professor pretende que os alunos realizem uma tarefa com sucesso, é essencial que estejam conscientes dos objetivos pretendidos, assim como dos critérios de avaliação por forma a que estes saibam o que se espera que eles façam em termos de atividades, pois quando o indivíduo não sabe para onde vai, isto é, não tem a certeza do caminho a seguir e onde quer chegar acaba indo para onde não pretendia, daí que seja essencial que o professor determine logo a partida o que os alunos devem ser capazes de fazer ao final do aprendizado.

Em termos de conceito, “os critérios de sucesso são indicadores estabelecidos com referência aos objetivos de aprendizagem. Descreve o que os alunos terão de saber ou saber fazer para conseguirem alcançá-lo” (Lopes & Silva, 2012, p. 38).

O propósito de definir critérios de sucesso é assegurar que os alunos compreendam o que o professor pretende com uma aula ou sequência de aulas e assegurar que assumem maior responsabilidade e maior autonomia pela sua aprendizagem. O estabelecimento de critérios de sucessos claros e explícitos e o envolvimento dos alunos no processo da sua definição é fundamental para o processo de avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012, p. 38).

Para que esta prática surta os efeitos desejados, é necessário que os professores reconheçam a necessidade de os alunos aprenderem a avaliar o trabalho por si realizado, com recurso a autoavaliação e a coavaliação. A autoavaliação e a coavaliação destinam-se a permitir que os alunos assumam mais responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem através da reflexão e pela reação dos colegas e por outro lado os alunos só podem autoavaliar-se quando têm uma imagem clara do que é suposto atingir (Lopes & Silva, 2012). É com base nesta perspetiva que Lopes e Silva (2012) referem que:

Os alunos são um dos fatores-chave para assegurar o sucesso da avaliação formativa, devendo, por isso, ser, juntamente com o seu professor, parceiros integrantes do processo da sua implementação na sala de aula. Para o conseguirem têm de ser capazes de estruturar a sua própria aprendizagem, envolvendo-se de forma ativa na autoavaliação e na coavaliação (heteroavaliação), e de conhecer os critérios de sucesso e os objetivos que necessitam de alcançar (p. 17).

A este respeito, Rabelo (1998, p.70) enfatiza que “os critérios são o referencial da avaliação. O critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa”.

Terminada a reflexão em volta da avaliação formativa, iremos agora nos debruçar um pouco sobre a avaliação sumativa.

De acordo com Piletti (2006), a “a avaliação sumativa é aquela de decorre no fim do processo de ensino-aprendizagem e que tem uma função classificatória, isto é, classifica os alunos no fim de um semestre, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento” (p. 191). Na linha de pensamento de Pacheco (1994) entendemos que a avaliação sumativa está ligada a medição e a classificação do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano) por meio de atribuição de notas ou valores numéricos, com a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento para decidir sobre o êxito ou fracasso do aluno.

Tal perspetiva é também partilhada por Hadji (1994) ao afirmar também que a avaliação sumativa tem lugar no final do processo de ensino-aprendizagem (trimestre, semestre, ano ou ciclo de estudos) através de administração de testes e exames, e consiste na soma das aprendizagens dos

alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem de modo a certificar, selecionar, medir, atribuir notas e promover, sendo por isso também designada por avaliação certificativa.

Ferreira (2007, p.30) partilha da mesma opinião e refere que:

Este tipo de avaliação visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos). Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adotada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que servirão de base para os balanços pontuais e para o final, conduzindo a hierarquização dos alunos.

Convergindo com os autores acima citados, Pacheco (1994) salienta que a avaliação sumativa faz referência ao juízo final e global de um processo e sobre o qual se emite uma valoração final que se passa a exprimir por juízos de aprovado e não aprovado no final de cada ciclo, exprimindo-se de forma quantitativa, através da atribuição de notas, ocorrendo no final de cada período letivo e no final de cada ciclo. Por esse motivo, Hadji (2001) designa de cumulativa, porque faz um balanço das aquisições visadas, sendo global, e incide sobre tarefas socialmente significativas.

Apoiamo-nos também na conceção de Correia (2002) onde afirma que:

Este tipo de avaliação torna possível a tomada de decisões acerca da progressão ou retenção do aluno, num dado ano de escolaridade, de acordo com as competências demonstradas até aí e conforme for previsível ou não que as competências essenciais definidas nos projetos curriculares sejam inteiramente manifestadas até ao final de cada ciclo respetivo” (p.28).

Arends (2008) compartilha também da mesma opinião expressando-se do seguinte modo:

As avaliações sumativas, constituem a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de atividades educativas. A sua finalidade é resumir o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor perante um conjunto de objetivos de aprendizagem. As avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados (p.11).

Embora se considere a avaliação sumativa como um processo de tomada de decisão acerca da progressão ou retenção do aluno, Morales (2003) contraria esta visão e defende que:

A avaliação sumativa (como os exames finais) também pode e deve cumprir finalidades da avaliação formativa, mas em outro nível. Para os alunos é tarde demais, mas não para o professor e para a instituição, que podem e devem utilizar esses dados (por exemplo, número de reprovações) para avaliar o processo e tomar decisões que ajudem a melhorá-lo. Em alguns países e em boas universidades a nova ênfase e a tendência emergente no que diz respeito à avaliação é levar em conta os resultados finais dos alunos, no nível institucional, para tomar decisões (de política educacional, de formação de professorado, de inovações metodológicas) que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (p.46).

É por esta razão que Lopes e Silva (2012) reforçam a ideia de que os testes de avaliação sumativa devem tornar-se uma parte positiva do processo de aprendizagem, onde os resultados dos testes sumativos constituem uma ocasião para a avaliação formativa, na medida em que os alunos são informados sobre os seus erros através dum feedback construtivo, permitindo deste modo que os alunos se beneficiem desta avaliação, pois pode ajudá-los a melhorar a sua aprendizagem. Assim, “um sistema de notas que esteja voltado para objetivos qualitativos da avaliação é, pois, perfeitamente possível e conveniente” (Rabelo, 1998, p.81).

Portanto, é nesta vertente que Lopes e Silva (2012) aconselham que “devem ser dados aos alunos meios e oportunidades para trabalharem as dificuldades que os testes sumativos destacam. Apenas um teste no final de um bloco de ensino é inútil, para fins formativos, porque será tarde demais para trabalhar com os resultados obtidos e melhorá-los” (p. 28).

Pacheco (1994) e Correia (2002) fazem menção a uma outra modalidade de avaliação, para além das três sobejamente conhecidas e mencionadas acima, que é a avaliação aferida. Assim, na ótica de Pacheco (1994) “a avaliação aferida visa o controlo da qualidade do sistema de ensino, contribuindo para a confiança social no sistema escolar, consistindo na realização de provas cuja finalidade principal é a de medir o grau de consecução dos objetivos curriculares, com base em padrões comuns no domínio dos saberes e aptidões” (p. 53).

No entender de Correia (2002):

A avaliação aferida tem como finalidades obter dados acerca do desenvolvimento do currículo nacional, através da aplicação de provas de aferição e/ ou outros instrumentos que possibilitem conhecer as competências essenciais evidenciadas pelos alunos; É uma avaliação externa, da responsabilidade dos serviços centrais do ministério da educação – não tem implicações no progresso escolar dos alunos auscultados (p. 29).

É com base nesta lógica que Pacheco (1994) salienta que “pretende-se com a avaliação aferida medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares mínimos, definidos a nível nacional, por

cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema educativo, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar” (p. 45).

### 3.2 Técnicas e instrumentos de avaliação

Entende-se por técnica de avaliação “qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (Zabalza, 1992, p. 230).

Importa salientar que existem várias técnicas e instrumentos de avaliação desenvolvidos por vários investigadores. Na perspetiva de Pacheco (1994), antes da escolha das técnicas, é necessário em primeiro lugar ver o que efetivamente se pretende avaliar e depois é que se escolhe o instrumento, uma vez que as escolhas das técnicas e dos instrumentos depende do que se quer avaliar. Apoiando-se neste ponto de vista, Ferreira (2007) repisa que:

A seleção dos instrumentos e das técnicas a utilizar na realização da avaliação formativa depende: do tipo de informação a recolher, do momento e da forma da recolha de informação, da finalidade com que é recolhida, dos intervenientes no processo de recolha, das características específicas do instrumento, das condições da prática e do trabalho dos professores (número de alunos, número de anos de escolaridade por turma, formação dos professores, etc.). Estes fatores fazem com que umas técnicas e instrumentos sejam mais viáveis de serem utilizados do que outros (p. 126).

Piletti (2006) não foge à regra anteriormente enunciada por Pacheco e Ferreira e reitera esta tese expressando-se do seguinte modo:

As técnicas e instrumentos de avaliação variam de acordo com o tipo de avaliação. Sendo assim, para a *avaliação diagnóstica* por exemplo, pode-se utilizar o pré-teste, o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor. Para a *avaliação formativa* temos as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas, etc. e finalmente para a *avaliação sumativa*, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas subjetivas (p.197).

Embora exista esta diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação já mencionadas anteriormente por Piletti, Pacheco (1994) lamenta o facto de que “os instrumentos de avaliação formativa: listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, registos de incidentes críticos, entrevistas, etc., são muito pouco usados pelos professores” (p. 118). Entretanto, Ferreira (2007) lembra que na prática da avaliação formativa clássica, o teste constituía o instrumento que permitia verificar os objetivos cumpridos pelo aluno e aqueles que não o tinham

sido. Embora considerado clássico, atualmente o teste continua sendo ainda utilizado na avaliação formativa e em todos os níveis de ensino com a finalidade de detetar dificuldades de aprendizagem dos alunos, e para verificar os progressos obtidos. A este respeito, Hadji (1994) ressalta que “considerando-se que os testes só nos dão informações sobre resultados de aprendizagem no domínio cognitivo e partilhando-se uma perspectiva cognitivista da avaliação formativa, entende-se que “ o instrumento de avaliação formativa mais adequado seria, [...] um instrumento que permitisse dialogar com o aprendente enquanto este efetua a sua aprendizagem” (p. 168). Daí que se enfatize a utilização de instrumentos e de técnicas que possibilitem a interação entre professor e aluno, entre aluno e colegas e entre aluno e material didático. É através desta interação que é possível ao professor e ao próprio aluno acederem a informações sobre o modo de funcionamento cognitivo no processo de realização de uma tarefa/ situação de aprendizagem, com vista a regulação da mesma (Ferreira, 2007).

Estando ao serviço das aprendizagens dos alunos, a avaliação formativa pressupõe determinadas técnicas e instrumentos para a recolha e para a análise das informações, assim como a determinação dos intervenientes na avaliação, do tipo de informação que deve ser recolhida, dos momentos em que a recolha e a análise vão efetuar-se e, ainda da finalidade da avaliação (o esclarecimento da função da avaliação formativa a realizar) (Ferreira, 2007).

É nesta vertente que Lopes e Silva (2012) enunciam 50 técnicas da avaliação formativa, a saber:

Bilhetes a entrada e bilhetes a saída; minitestes construtivos; cantos; galeria; caça ao intruso; cartões coloridos; boletins de voto; dedos para cima; filas ordenadas; organizadores gráficos; eu costuma a pensar... mas agora já sei; questionamento; pensar-formar pares-partilhar; em poucas palavras ou o mais resumidamente possível; pingue-pongue ou lançar a bola; fazer questões e misturar respostas; tirar do saco; o ponto enlameado ou pedra no caminho; duas estrelas e um desejo; do punho a cinco dedos; diário de bordo do aluno; grelhas de avaliação; enunciados C e D; desenhos anotados do aluno; notas em cadeia- o acordeão-harmónica; dia de limpeza-lavandaria ou barreira; verificação para-brisas; cartões semáforo; copos coloridos; etiquetas autocolantes coloridas; círculo de acordo/desacordo; pausa de três minutos; 3-2-1; trocar perguntas; o ponto mais importante; variações K-W-L; polegar para cima – para o lado-para baixo; primeira palavra-última palavra; questionamento recíproco guiado pelos pares; pensar em voz alta na rodinha ou painel de discussão em aquário; correções colaborativas com sugestão; cabeças numeradas juntas; questionar o facto; preenchimento de lacunas num texto-técnica cloze; o portfólio de aprendizagem; já podem mostrar; observação direta; a reunião individual; olhar para trás; venham cinco (p. 45).

Porém, Lopes e Silva (2012) advertem que não basta apenas selecionar, as técnicas, pois as técnicas de avaliação formativa só surtem efeitos quando estas facilitam a compreensão da matéria e por consequência possibilitarem a apropriação do conhecimento através dum feedback claro e construtivo. Portanto mesmo com a seleção, planificação e implementação cuidadosas, as técnicas de avaliação formativa só terão uma dimensão formativa se os professores usarem os dados obtidos para agirem na sala de aulas, isto é, se os professores através dos resultados das técnicas da avaliação formativa interpretarem de modo a reverem as suas páticas, modificarem as suas metodologias para que os objetivos do processo de ensino-aprendizagem sejam atingidos.

Dada a importância das técnicas e instrumentos de avaliação, Ferreira (2007) aconselha para a diversificação dos mesmos:

Porque interessa diagnosticar as dificuldades/erros no momento em que surgem e as suas causas, bem como verificar os êxitos conseguidos, reforça-se a importância da utilização de instrumentos variados que se centrem mais no processo de aprendizagem, do que aqueles que nos dão só informações sobre resultados de algumas aprendizagens feitas pelos alunos e sobre as dificuldades sentidas após estas terem surgido (p.127).

A semelhança de Ferreira, Fernandes (2008) vê também a necessidade e importância da triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos e realça que:

É necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal. É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitude, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é manifestamente insuficiente. É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturada, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversas naturezas realizados pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação os alunos percebem que não chega estudar para o teste e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens (p. 81).

É com base nesta lógica que Ferreira (2007) refere que “com a utilização de instrumentos diversificados é possível ver os alunos sob diversos ângulos e compreender a complexidade da aprendizagem, na individualidade de cada aluno. Consequentemente também é possível delinear uma intervenção mais adequada face ao percurso de aprendizagem avaliado” (p. 128). Tal visão é sustentada por Fernandes (2008) ao referir que “a diversificação de métodos de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação” (p. 81).

Na prática da avaliação formativa é necessário conciliar estratégias de avaliação formal, tradicionalmente associadas a utilização de testes/exames escritos ou orais, com registos informais estruturados dos processos de aprendizagem dos alunos no quotidiano escolar. Por outro lado, as informações recolhidas através das técnicas e/ou instrumentos tradicionais devem ser orientadas para alguma forma de regulação do processo de ensino-aprendizagem, o que pressupõe que sejam usadas de formas diferentes das habituais e que as informações através delas obtidas sejam utilizadas com esta finalidade (Ferreira, 2007, p. 129).

Por seu turno, Pacheco (1994, p.119) alerta que “ a avaliação formativa, ainda que seja passível de instrumentação, depende mais de uma avaliação informal, contínua, surgindo como uma componente principal da atividade do professor”. Sendo assim, “na avaliação formativa, procurar-se-á formalizar esta avaliação informal com o recurso a registos estruturados de observação que possibilitem que um professor, sempre que isso se torne necessário, seja capaz de fazer o diagnóstico de um dos seus alunos, com a descrição do grau de domínio das diversas competências que lhe são exigidas” (Pacheco, 1994, p. 119).

Analisando especificamente a técnica de observação, Ferreira (2007) enaltece a observação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem ao referir-se nos seguintes termos:

A observação, enquanto processo de pesquisa de informações, apresenta várias vantagens relacionadas com a exploração da aula e do processo de aprendizagem dos alunos, que possibilita a recolha direta de informações e a sua contextualização. Com a observação durante a aprendizagem, associada a pequenas entrevistas realizadas no sentido da exploração do funcionamento cognitivo dos alunos, o professor obtém informações sobre os percursos efetuados, sobre as estratégias e os raciocínios utilizados, diagnosticando as dificuldades dos alunos e suas causas, verificando o seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades. Daí que a observação facilite o processo de recolha de informações sobre os vários componentes da aprendizagem e permita uma melhor adequação entre a maneira de aprender dos alunos e as atividades propostas (p. 130).

Correia (2002) também sustenta a visão anterior de Ferreira (2007) ao enfatizar que:

A observação, processo de olhar e escutar, dando conta dos aspetos essenciais dos acontecimentos de aula- como desempenham os alunos as tarefas? Que competências revelam? Que capacidades manifestam? Quais os comportamentos típicos? Que atitudes exteriorizam? Integram-se no processo de ensino-aprendizagem- os dados são colhidos no decurso de aula, enquanto os alunos realizam as tarefas de aprendizagem e em interação comunicacional (p.37).

Uma vez que a observação aos alunos em sala de aulas permite a obtenção de várias informações relevantes ao professor, tal como tivemos a oportunidade de ver a partir do testemunho de Ferreira, Pacheco (1994) por sua vez ressalta a dupla utilidade destas informações:

Do trabalho quotidiano na sala de aula e na escola, os professores recolhem informação muito diversa em relação aos seus alunos, uma que é obrigatoriamente formalizada num registo estruturado – a pauta, por exemplo -, outra que fica como simples observação e apreciação. Apesar da sua informalidade, é nesta última informação recolhida dia a dia que está a avaliação contínua (p. 71).

Para além da observação que permite colher informações no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, uma outra componente completar também é indispensável neste processo, que é o questionamento oral do aluno no decorrer da aprendizagem.

Ferreira (2007) destaca a importância da utilização do questionamento oral do aluno em sala de aulas, durante a realização de uma tarefa uma vez que possibilita averiguar se a matéria foi ou não assimilada, permitindo deste modo perceber onde reside a dificuldade do aluno, conhecer as causas das dificuldades e por via disso reformular as estratégias de ensino que se adequem ao aluno. Como sustenta Correia (2002), “perguntando pode-se obter informação variada acerca de processos cognitivos, atitudes, predisposição face à aprendizagem, interesses, hábitos, motivações e relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula, na interação entre professor e aluno” (p.37).

Para que o questionamento surta os efeitos desejados, Morales (2003, p. 50) sugere que “as boas perguntas podem ser pensadas de antemão e ser anotadas, pois nem sempre é fácil improvisar boas perguntas no meio do caminho. Se, ao preparar a aula, o professor conceber boas perguntas – por exemplo perguntas que requeiram a aplicação de princípios ou outras que exijam que se pense mais -, é útil levá-las anotadas”

Morales (2003) refere também que devemos pensar não apenas no que perguntamos, mas como perguntamos. Para tal, é preciso dar tempo ao aluno para que pense na resposta; é preciso saber esperar... pelo menos por alguns momentos, antes de fazer outra pergunta ou de interrogar outro aluno. O aluno sempre deve se sentir respeitado; Se um aluno responde mal... é bom dar-lhe outra oportunidade; pode ser feita outra pergunta que o ajude a pensar. Pode-se reconhecer o certo parcial, que a resposta indica a direção mas não chega ao final; É útil pedir para que o aluno reformule ou esclareça mais a resposta dada por outro... mantem-se melhor a atenção e facilmente a compreensão de perguntas e respostas.

Morales (2003) aconselha ainda que:

Para que nossas perguntas sejam eficazes devemos pensar em primeiro lugar, e de maneira mais refletida, nas funções que podem cumprir essas perguntas, sobretudo em relação a avaliação formativa. Podemos pensar em finalidades específicas, e em função da finalidade que pretendemos, podemos pensar em certas perguntas e não em outras. Desta feita, podem ser feitas perguntas com as seguintes finalidades: a) para revisar e verificar o progresso da turma: podemos formular a alguns alunos perguntas de revisão para verificar se ainda restam pontos obscuros ou se esta faltando uma maior exemplificação; b) para consolidar o que já foi aprendido: podemos perguntar o que já sabemos que eles sabem. Essas perguntas orais durante a aula prestam-se a corrigir erros generalizados em uma situação de não risco e mostram aos alunos a boa vontade do professor, que não guarda determinadas perguntas para surpreender os alunos durante a prova; c) para fazer um diagnóstico dos problemas de aprendizagem (p.48).

Portanto, dada a esta diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação, que fornecem ao professor de igual modo uma diversidade de informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem, defendemos claramente a ideia de que “o professor ao avaliar deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno. Assim, comparando os resultados obtidos, ao final, com a sondagem inicial, observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para um trabalho futuro” (Sant’Anna, 1999, p. 24)

Partilhando a posição dos autores acima, Pacheco (1994) considera que falar de avaliação integrada pressupõe falar da conjugação de diferentes técnicas de avaliação, assim como dos diferentes tipos de avaliação que são usados em sala de aulas, tais como a diagnóstica, contínua e sumativa.

Porém, Pacheco (1994) mostra uma preocupação em relação aos procedimentos informais, ao lembrar que “se por um lado, a avaliação integrada é uma prática que faz parte das práticas de avaliação dos professores, por outro, o seu maior obstáculo esta precisamente na falta de legitimidade científica do conhecimento obtido pelo aluno através dos procedimentos informais de avaliação e na impossibilidade de a traduzir numa nota ou classificação” (p. 139).

### 3.3 O feedback no processo de ensino-aprendizagem

O feedback acontece em todos os aspetos da atividade humana e em todos os momentos em que se estabelece uma comunicação. Torna-se necessário a existência do feedback entre o emissor e o recetor da informação (ou retroalimentação, na tradução livre para o idioma português), seja para confirmar o que foi emitido, seja para orientar novas práticas ou para corrigir o que já foi dito ou executado (Fluminham, Arana & Fluminham, 2013).

A respeito do feedback, Minicucci (2009) realça:

Feedback é uma palavra inglesa, traduzida por realimentação, que significa “verificar o próprio desempenho e corrigi-lo, se for necessário. Como estou agindo? Vocês estão me entendendo? Estou sendo claro? Ao obter respostas a essas perguntas, estarei usando o feedback (realimentação), isto é, estou verificando meu desempenho através da comunicação com outras pessoas e dentro do possível, modificando-o (p. 257).

A posição anterior é também sustentada por Almeida (200) que se pronuncia do seguinte modo:

Feedback é o processo pelo qual nos certificamos de que algo que dissemos foi corretamente percebido pelo interlocutor. Quanto mais complexa for a mensagem que queremos comunicar, mais se deve estimular o recetor a fazer perguntas e solicitar clarificações. Sinais não-verbais que podem ser preciosos são expressões faciais. Por vezes as pessoas refletem na sua expressão dúvidas em relação ao que está a ser comunicado; é necessário estar atento a estes sinais. A melhor forma de assegurar que a sua mensagem é entendida é fazer perguntas sobre o conteúdo do que acaba de transmitir (p. 263).

É nesta lógica que Minicucci (2009) refere que “o bom professor por exemplo, está sempre interessado na reação dos seus alunos, na atenção deles. Se estes parecem confusos, retoma o assunto (realimenta-se) e volta ao início” (p. 257). Minicucci (2009) refere ainda que “as vezes, a linguagem não-verbal realimenta a pessoa que comunica. Quem está recebendo a mensagem pode expressar corporalmente diversas manifestações de atenção ou desagrado. Um bocejo, o cenho franzido de atenção, o olhar vago e distante, os olhos que se fecham, a expressão de dúvida são indícios significativos para quem quer receber uma mensagem” (p. 257).

Moscovice (2009) reflete um pouco noutra sentido e refere que:

No processo de desenvolvimento da competência interpessoal, feedback é um processo de ajuda para mudanças de comportamento; é comunicação a uma pessoa, ou grupo, no sentido de fornecer-lhe informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas. Feedback eficaz ajuda o indivíduo (ou grupo) a melhorar seu desempenho e, assim, alcançar seus objetivos (p. 94).

Portanto, “todos nós precisamos do feedback, tanto do positivo quanto do negativo. Precisamos saber o que estamos fazendo de forma inadequada, de modo a podermos corrigir as deficiências e mantermos os acertos” (Moscovice, 2009, p. 98).

Ao refletir no feedback especialmente em contexto de sala de aula, Vrasidas e Mclsaac (1999) consideram o feedback como um conjunto de respostas que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades propostas, como, por exemplo, deveres de casa, trabalhos extra classe e contribuições em sala de aula. A este respeito, é pertinente lembrar a visão de Machado e Pinto (2014) que entendem igualmente o feedback como um comentário escrito ou oral dado por um avaliador. Ele possui mensagens cujo propósito é dar aos alunos informação útil que os ajuda a alterar e melhorar os seus pensamentos, ideias e respostas

Dias e Santos (2006, p.2) concordam com esta linha de pensamento e referem que “o feedback são comentários feitos sobre produções escritas dos alunos que tomam como referência os critérios de avaliação definidos para cada tarefa. Mas, o objetivo é orientar o aluno e promover a reflexão sobre o seu próprio trabalho”. Porém, Lopes e Silva (2012) recomendam que o feedback dos professores, seja escrito ou oral, deve inicialmente concentrar-se no que o aluno tenha feito bem, antes de destacar as áreas que carecem de melhorias. O feedback deve igualmente incluir orientações claras sobre como o aluno pode fazer as melhorias necessárias.

Para Sadler (1989), o feedback que o professor recebe dos alunos, fornece informações críticas, que este precisa para identificar o estado atual da aprendizagem dos alunos, permitindo ao professor desenhar estratégias de intervenção para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. E quanto ao feedback fornecido aos alunos, este deve conter orientações claras e descritivas que possibilitam a percepção sobre os erros cometidos e as devidas sugestões de melhoria, para que as dificuldades possam ser ultrapassadas, pois o feedback que não é concebido para colmatar as lacunas de aprendizagem não cumpre a função de feedback de avaliação formativa. Neste contexto, Shute (2007) enfatiza que o feedback deve ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho assumindo deste modo um papel formativo no processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão, Shute define o feedback como sendo a “ informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem” (p. 1).

Como já se referiu, o feedback é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma a sua natureza

formativa. De facto, através de um feedback regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e de autorregulação das suas aprendizagens *durante*, e não apenas no *final*, de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o feedback como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo (Fernandes, 2008, p. 84).

É neste contexto que Fernandes (2008) recomenda que o feedback deve fornecer instruções claras aos alunos sobre o seu estado atual perante os objetivos da aprendizagem e igualmente dar-lhes informação que os ajude a superar as suas dificuldades em ordem a melhoria do seu desempenho. Enquanto o feedback não fornecer instruções claras que auxiliem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, o feedback não estará a assumir um papel formativo.

Fernandes (2008) reforça a ideia do papel formativo do feedback e refere que “o feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos standards, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos” (p. 84).

Por seu turno, Lopes e Silva (2012) alertam que:

Para os alunos em situação de insucesso, o feedback deve lidar, em primeiro lugar, com os sentimentos negativos, para quebrar o ciclo de fracasso. Para esses alunos, a avaliação formativa pode ajudar a identificar os próximos passos específicos que podem realizar para fazerem melhor. Logo que os alunos vejam que estão a fazer progressos em direção aos objetivos pretendidos, são mais propensos a pensar que vale a pena continuar. Assim, para os alunos em situação de insucesso, o feedback formativo deve começar com afirmações de realização e de pequenas etapas (passos) realizáveis para a melhoria (p. 32).

Nesta perspetiva, poder-se-á perceber que “o feedback é um conceito tão central pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação as aprendizagens e as orientações que, supostamente ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades” (Fernandes, 2008).

É através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver. É através da comunicação que os professores também poderão perceber as alterações que necessitam de fazer para que o seu ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos. É evidente que na ausência de qualquer informação por parte dos professores, os alunos terão certamente mais dificuldades em situar-se perante os desafios que têm de enfrentar, os esforços que têm de fazer ou os métodos de estudo que devem utilizar (Fernandes, 2008, p. 83).

Machado e Pinto (2014) nas suas reflexões sobre as diferentes tipologias que o feedback pode assumir, distinguem o feedback em dois tipos diferentes: o feedback avaliativo ou o feedback descritivo. O feedback avaliativo se equipara a uma avaliação sumativa, onde o feedback preocupa-se apenas em fazer juízos de valor através de uma informação escrita indicando o certo vs errado/correto vs incorreto, respetivamente, sem no entanto fornecer instruções claras para a melhoria do desempenho dos alunos. Neste tipo de avaliação, o erro é desvalorizado, não sendo considerado como parte da aprendizagem, representando apenas a incompetência do aluno. Por seu turno, o feedback descritivo assume um papel formativo em que o professor partilha o seu poder de avaliador com os alunos, responsabilizando-os do mesmo modo pelas suas aprendizagens e pela utilização das estratégias autorreguladoras no processo de aprendizagem.

Especificamente, a utilização do feedback descritivo valoriza o erro, na medida em que a partir dele procura-se orientar e incentivar os alunos a melhorarem o seu desempenho através de questões, pistas, análise e reflexão, especificamente qual o caminho para o progresso. Neste sentido, o feedback descritivo deve possuir determinadas características para que tenha qualidade e provoque um efeito positivo, como: ser claro, informativo e objetivo para que os alunos o compreendam; ser diversificado e adequado a cada aluno, pois o mesmo feedback tem efeitos diferentes em alunos diferentes; ser descritivo e incidir na tarefa em análise; possuir pistas de ação futura detalhadas que conduzam o aluno a prosseguir; salientar o que está correto para que seja perceptível; e reconhecer o esforço do aluno para que promova a sua autoconfiança (Machado & Pinto, 2014, p. 322).

Ainda na senda das tipologias do feedback, Fluminham, Arana e Fluminham (2013) fazem menção ao feedback complexo e não complexo. O feedback é complexo quando apresenta mensagens extensas ou de difícil compreensão que levam os alunos a perderem o foco, uma vez que pode não comunicar o que se deseja, constituindo assim num entrave para a melhoria do desempenho do aluno. Por seu turno, o feedback do tipo não complexo é claro, eficaz, comunicando com clareza em que é que os alunos erraram e como devem ultrapassar.

É nesta lógica que Fernandes (2008) refere que:

Devolver qualquer trabalho a um aluno em branco, sem qualquer comentário escrito, com uma mera designação ou com uma apreciação escrita são certamente situações muito diferentes. Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de feedback acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais (p. 83).

Portanto, o feedback, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não fornecer pistas claras aos alunos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, isto é, não basta apenas fazer anotações nos trabalhos dos alunos, sendo necessário que a mensagem anotada seja efetivamente clara por forma a ser percebida pelo aluno. Assim, a percepção do feedback permite interpretá-lo e conduz a um conjunto de ações desenvolvidas pelo aluno para poder melhorar a sua aprendizagem. Daí que os professores são chamados a dar orientações precisas e claras nas tarefas dos seus alunos, para que estes possam de forma independente realizar as tarefas, sem terem que perder o foco (Fernandes, 2008).

Fernandes (2008) chama atenção para com o modo com se distribui o feedback na sala de aulas, ao se referir do seguinte modo:

Um dos aspetos que merece ponderação relaciona-se com a distribuição do feedback, seja ele de natureza escrita, oral ou não verbal. Pode haver a tendência para que, numa turma, o feedback seja mal distribuído pelos diferentes alunos. Pode acontecer que os bons alunos, os alunos que apresentam mais respostas certas, os rapazes, os alunos, das etnias dominantes, os que estão sentados nos lugares da frente ou os alunos das classes média e média alta recebam mais feedback do que os alunos mais fracos, do que os que apresentam mais respostas erradas, do que as raparigas, do que os alunos de minorias étnicas, do que os que estão sentados nas carteiras do fundo da sala ou do que os alunos das classes sociais mais desfavorecidas (p.84)

Fernandes (2008) recorda por outro lado que:

Para além de ser necessário distribuir equilibradamente o feedback, é importante ponderar a forma e a natureza que ele deve assumir. Convém equilibrar a proporção do feedback oral, escrito ou não verbal, a oportunidade para o fazer em público ou em privado, dentro ou fora da sala de aula ou de o focar exclusivamente nos aspetos referentes a conteúdos disciplinares específicos ou também noutros aspetos como, por exemplo, nas aprendizagens de natureza transversal (p.85).

Por conseguinte, Fluminham, Arana e Fluminham (2013) lamentam a seguinte situação:

Observa-se, entretanto, que o feedback é importante recurso de comunicação, porém tem sido negligenciado por professores que, por falta de tempo em sala de aula, por excesso de trabalho, por desconhecimento de sua eficácia, ou por inabilidade em tratá-lo como um ato de orientação, de acompanhamento e de avaliação, simplesmente se omitem em praticá-lo de forma regular e consistente (p. 721).

Moscovice (1999, p. 94) recomenda que “para se tornar realmente um processo útil, o feedback precisa ser, tanto quanto possível: descritivo em vez de avaliativo; específico em vez de geral; dirigido; oportuno; esclarecido para assegurar comunicação precisa”.

Sob ponto de vista de Fernandes (2008), o feedback pode assumir várias formas, conteúdos e processos:

Pode estar mais centrado nos resultados e levar as chamadas atividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, a melhores aprendizagens; Pode estar associado a ideia de recompensar o esforço, melhorando a autoestima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem; Pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planeado que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam de desenvolver para que aprendam, compreendendo (p. 84).

#### **Capítulo 4 – Diferenciação pedagógica**

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. Nesta ótica, parece-nos pois importante que cada indivíduo entanto que aluno seja tratado de forma particular, tendo em conta as suas individualidades. Partimos do pressuposto de que o aluno aprende melhor quando o professor leva em conta as suas necessidades educativas individuais e os seus interesses. Portanto, é nesta perspetiva que neste capítulo refletimos em torno da diferenciação do ensino, prática esta que tem de ser levada a cabo pelos professores de modo a que os alunos se sintam valorizados e incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

É nesta lógica que Campos (2000) realça que:

Lidar com uma população escolar heterogénea exige que o professor adapte o ensino à diversidade das características pessoais e sociais de cada aluno, recorrendo a estratégias diferenciadas, abandonando a estratégia mais corrente em que é proporcionada a todos os alunos da turma a mesma situação de aprendizagem e tornando-se capaz de organizar as turmas em grupos com estratégias diferentes ou, até, de individualizar as oportunidades de aprendizagem. A heterogeneidade pode ainda implicar a utilização da língua de ensino como segunda língua (p. 18).

Na ótica de Heacox (2006, p. 10), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”. Esta visão é também partilhada por Arends (2008) ao referir que “a diferenciação consiste na adaptação do currículo e das abordagens educativas pelo professor, para que cada aluno possa aprender de acordo com o seu potencial (p. 447).

A perspetiva assumida por Heacox, é também reforçada por Pacheco (1994) o qual realça que “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, possibilitando a construção contínua do percurso de aprendizagem” (p. 109).

Como é evidente, esta orientação somente se consegue pela implementação de um ensino diferenciado ou da chamada pedagogia da mestria, definida por Pacheco (1994) como o meio de conduzir cada aluno a uma igual mestria, residindo neste aspeto o maior contributo da avaliação formativa para os alunos.

Em termos de conceito, Resendes e Soares (2002) referem que “a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a 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). Nesta ótica, diferenciar significa romper com a pedagogia magistral, onde se concede a mesma metodologia de ensino, a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, sem no entanto considerar as características individuais de cada aluno, e pôr em funcionamento uma metodologia de trabalho valendo de técnicas didáticas de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável, que lhe propicie a aprendizagem (Resendes & Soares, 2002). Tal como refere Heacox (2006, p.13), “no ensino diferenciado, os professores elaboram atividades que apoiam as preferências de aprendizagem e os pontos fortes dos alunos, ao mesmo tempo que lhes apresentam tarefas que encorajam o seu desenvolvimento nas áreas em que são mais fracos”. Este ponto de vista é suportado por Ferreira (2007) ao enfatizar que a pedagogia diferenciada, constituindo-se num ensino individualizado, pressupõe a ideia de oferecer aos alunos situações educativas diferenciadas em função das características, dificuldades, necessidades pessoais dos alunos, promovendo-se deste modo, iguais oportunidades de sucesso educativo. Portanto, “o ensino diferenciado é uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem. É

também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula” (Heacox, 2006, p. 6).

O acesso alargado dos cidadãos à escolaridade básica, o crescente desenvolvimento da diversidade e as orientações de uma escola para todos, levaram ao estudo da relação entre o desenvolvimento dessa diversidade e os resultados escolares obtidos. Os resultados científicos desse estudo são encorajadores e vieram comprovar que não existe uma relação determinista entre a cultura, a classe social e os resultados escolares obtidos; os resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionados com as características dos processos educativos que desenvolvem; uma escola que é capaz de promover o progresso educativo de um grupo de alunos, também o promove nos outros alunos, ou seja, a eficiência ou ineficiência de uma escola afeta todos os alunos que a frequentam, independentemente de diferenças de sexo, classe social e etnia. Esses dados vieram chamar atenção para o facto de que as causas do insucesso não estão só nas crianças, nas famílias e no meio social, mas em grande parte no processo de escolarização e daí decorrem os esforços da recentração no currículo com referência fundamental da ação educativa para todos os alunos (Resendes & Soares, p. 12).

Tal visão é sustentada por Ferreira (2007, p.69) ao referir que “só diferenciando as estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com uma função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade”.

Daí que o ensino diferenciado implique a reorganização dos procedimentos de desenvolvimento do currículo e didáticos, de modo que o professor, pela recolha contínua e sistemática de informações sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, possa utilizar as estratégias e as atividades que melhor se adequem aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, às diferentes dificuldades e aos erros diagnosticados na prática da avaliação formativa (Ferreira 2007, p.69).

Só com a individualização do ensino, entendida como o reconhecimento da existência de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, é que se criam efetivamente condições que promovam a qualidade da educação escolar e do sucesso de cada aluno, na medida em que o aluno de forma individual percebe que as suas dificuldades particulares são atendidas pelo professor. Por outro lado, com o reconhecimento da individualidade de cada aluno e do seu processo de aprendizagem permite ao professor a implementação de estratégias de ensino diferenciadas, em função dos dados recolhidos pela avaliação formativa, por forma a permitir que a totalidade dos alunos, ou pelo menos a maior parte, consiga o sucesso educativo (Ferreira, 2007).

O ensino diferenciado melhora a aprendizagem de todos os alunos, envolvendo-os em atividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências. Os objetivos do ensino diferenciado são: desenvolver tarefas estimulantes e interessantes para cada aluno; oferecer abordagens flexíveis ao conteúdo, ao ensino e aos produtos; responder à disponibilidade, às necessidades de aprendizagem, aos interesses e às preferências de aprendizagem dos alunos; fornecer aos alunos oportunidades de trabalharem em vários formatos de ensino (Heacox, 2006, p. 6).

Heacox (2006) refere ainda que:

Quanto maior for o número de formas que o professor utilizar para envolver os seus alunos na aprendizagem- dando-lhes mais oportunidades de usar as suas maneiras preferidas de pensar – maior será a capacidade de estes aprenderem. Quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta as necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte de todos os alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais quer no caso de alunos com problemas de aprendizagem, ou daqueles que não dominam a língua predominante (no caso de alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais) (p. 13).

Cortesão e Torres (n.d) refletem noutra sentido e alertam que “não basta estar atento as diferenças de ritmo entre as crianças, mas também as suas diferentes culturas, aceitando as suas vivências que não são necessariamente as mais conhecidas da escola, admitindo a sua linguagem, as suas expressões, estimulando a sua capacidade de comunicação, valorizando-a” (p.74).

Neste sentido, Heacox (2006) sustenta que:

O passado dos alunos e as suas vidas em família têm um efeito profundo no seu desempenho escolar. O professor não pode partir do princípio de que todos os alunos têm ambientes familiares semelhantes ou as mesmas oportunidades fora da sala de aula. Se uma criança tem fome, se está cansada, ou exhibe sinais de stress, ou não tem um local onde possa estudar, a sua capacidade para aprender é afetada. Os membros da sua família poderão dispor de apenas um tempo limitado para ajudar as crianças na sua vida escolar, por exemplo por terem de se dedicar à lida da casa” (p. 14).

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. As crianças que têm famílias que se envolvem na educação delas e que se apoiam recebem uma importante mensagem sobre o valor da aprendizagem, uma mensagem que pode afetar os seus níveis de motivação e de empenhamento. O ensino diferenciado não parte do princípio de que todos os estudantes estão a começar no mesmo nível de aprendizagem, com o mesmo apoio e envolvimento familiar (Heacox, 2006, p. 14).

Tendo em conta que “a diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino- aprendizagem” Resendes e Soares (2002, p. 25), referem que tal perspectiva requer por parte do professor a utilização de estratégias diversificadas que visam atender os interesses e necessidades de cada aluno. Assim sendo, Cortesão e Torres (n.d) recomendam que:

É sobretudo muito importante que os professores aprendam a aceitar e valorizar os seus alunos tal como eles são, com os seus gostos e interesses, códigos de comportamento e culturas por vezes diferentes dos seus próprios, diferentes dos que a escola estabeleceu como válidos. Que ser diferente não significa obrigatoriamente ser pior ou melhor, é algo que o professor tem de se habituar a aceitar. Pelo contrário, uma diversidade de culturas, de

interesses e de pontos de vista é um acontecimento de que se pode tirar muito partido numa atividade de aprendizagem participada por professores e alunos (p.63).

A este propósito, Postic (1995) defende que:

É necessário que o professor adquira uma verdadeira capacidade de ouvir o aluno, uma capacidade de resposta às necessidades que este sente de ser conhecido e apoiado. Isto pressupõe que ele manifeste, pelo seu comportamento, uma confiança real nas possibilidades do aluno, que o ajude a construir uma nova imagem de si próprio. Mas os comportamentos não se modificam verdadeiramente se não através de uma alteração profunda da atitude perante os alunos com dificuldades e pela convicção íntima da necessidade de assumir novos papéis (p. 23).

Sendo assim, Cortesão e Torres (n.d) recomendam que o professor terá de acreditar e ter confiança de que o aluno será capaz de aprender, isto é terá de apresentar-se frente aos seus alunos com “otimismo pedagógico”, devendo empenhar-se em insuflar-lhes confiança nas suas próprias possibilidades. Para tal, Será necessário conhecer as características e dificuldades de cada aluno, encarando os seus erros como parte integrante do processo de ensino e aprendizagens e passíveis de serem ultrapassados. Deste modo, os alunos ganham confiança em si mesmo, encarando as suas dificuldades com um certo otimismo.

Ferreira (2007) reforça a visão anterior e sublinha que “perante os erros e/ou dificuldades diagnosticados, o professor deve ainda procurar entender as estratégias e os raciocínios utilizados pelos alunos na resolução das tarefas de aprendizagem e que os conduziram ao erro e/ou à dificuldade, podendo fazê-lo através de um diálogo induzindo para a perceção das representações que os alunos fizeram da tarefa e dos procedimentos utilizados na sua resolução” (p. 88).

Analisando numa outra vertente, Ferreira (2007) adverte que:

Será com a implicação do aluno no processo de avaliação e de regulação da sua aprendizagem, na interação com o professor e com os colegas e com a criação de um ambiente propício a este processo, que efetivamente, se procederá a uma diferenciação do ensino, em função das situações com que o professor se depara e dos ritmos, dificuldades e necessidades dos vários alunos. Evita-se assim, que a diferenciação caia em simples atividades de remediação, que podem conduzir a estigmatização do aluno e, conseqüentemente ao seu insucesso e até abandono escolares, o que deturparia o sentido e a finalidade com que se utiliza a pedagogia diferenciada (p. 72).

Aliado a diferenciação pedagógica, surge também uma teoria desenvolvida por Gardner (1994) que reforça a necessidade de os professores ensinarem de acordo com as características individuais de cada um, denominada teoria das inteligências múltiplas.

Esta teoria sugere, entre outras coisas, que os pontos fortes e as limitações de raciocínio dos alunos afetam não só a sua facilidade em aprender, como a forma de eles poderem fazer uma representação mais adequada daquilo que sabem. Por exemplo, quando a atividade é ler, escrever ou falar, um aluno com boas competências verbais /linguísticas estará sempre numa posição vantajosa em relação a um aluno com menores capacidades verbais. Por outro lado, o aluno com grandes capacidades verbais/linguísticas pode encontrar-se em situação de desvantagem se a medida-padrão usada para avaliar a aprendizagem for o seu desempenho de um papel numa dramatização ou numa peça satírica, que exija competências corporais/cinestésicas (Heacox, 2006, p. 13).

Importa salientar que a teoria das inteligências múltiplas aplicada no processo de ensino-aprendizagem, não significa que o professor tenha de ensinar a mesma coisa de oito maneiras diferentes. Significa que o professor tem de conhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos, demonstradas através do tipo de inteligência que possuem, e tê-las em consideração ao planificar as aulas, ao gerir o processo de ensino-aprendizagem, bem como ao avaliá-los (Resendes & Soares, 2002).

Heacox (2006) reforça a teoria das inteligências múltiplas e salienta que:

Os alunos aprendem e produzem mais facilmente quando estão a usar uma das suas áreas fortes. O professor não deve esquecer, no entanto, que as inteligências múltiplas podem ser desenvolvidas através de um treino apropriado. Solicitar aos alunos que trabalhem em áreas em que revelam uma menor capacidade ajuda-os a fortalecer essas inteligências e a ampliar o seu repertório de aprendizagem. Nem todos os conceitos podem ser ensinados de 8 formas, nem é necessário que todas as tarefas de aprendizagem e de avaliação estejam em sintonia com os pontos fortes no domínio de pensamento de cada aluno. Porém, quanto maior for a variedade que o professor oferece aos alunos, no que diz respeito aos modos como lhes solicita que aprendam e que demostrem que aprenderam, maiores serão as probabilidades de ele ensinar com sucesso todos os alunos (p. 77).

Arends (2008) faz também menção a três perspetivas que ajudam a contextualizar a razão pela qual a diferenciação é importante, a saber:

- a) Diferenças no desenvolvimento e nas capacidades cognitivas: teoria sobre desenvolvimento infantil postula que existem diferenças e semelhanças no desenvolvimento normal e que as crianças e jovens evoluem através de estádios de desenvolvimento a diferentes velocidades. Diferenças no desenvolvimento cognitivo justificam a utilização da diferenciação instrucional;
- b) Inteligências múltiplas: o desenvolvimento cognitivo e mental não constitui uma capacidade única ou indiferenciada. Em vez disso, a inteligência pode ser definida e medida de múltiplas maneiras, e é dinâmica- pode mudar durante a vida da pessoa em resultado da aprendizagem;
- c) Estilos e preferências de aprendizagem: os seres humanos diferem nas maneiras como aprendem. Eles abordam as tarefas de aprendizagem de diferentes formas (p.456).

De acordo com Heacox (2006), o ensino diferenciado envolve, normalmente uma ou mais das seguintes áreas: conteúdo, processo e produto. Tendo em conta que cada aluno tem a sua inclinação

em termos de capacidades cognitivas, o professor terá de diferenciar o conteúdo. Este diferencia o conteúdo quando faz uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos, atribuindo-lhes assim atividades apropriadas, de acordo com o seu nível de conhecimento; e também quando oferece aos alunos opções entre tópicos a serem explorados em maior profundidade. Por outro lado, o professor diferencia o processo, quando diferencia as metodologias do ensino (como ensinar) tendo em conta os estilos e as preferências dos seus alunos. Supomos que numa turma, o professor atribui uma tarefa que tem em vista comparar e estabelecer o contraste entre duas versões da *Cinderela* de culturas diferentes. Tendo decidido atribuir tarefas com base no estilo de aprendizagem, o professor distribui os alunos por grupos de *visuais*, *auditivos* e *cinestésicos*. Os alunos que pertencem ao grupo dos *visuais* desenham imagens dos elementos similares e dos elementos diferentes das duas versões da história. Por sua vez, os alunos do grupo *auditivo* discutem as similaridades e as diferenças entre as duas versões com os seus colegas e preparam uma apresentação oral. E os alunos do grupo *sinestésico* recriam cenas de trinta segundos que representam as semelhanças e as diferenças entre as duas versões da história. Portanto, apesar de o conteúdo ser o mesmo, as formas que permitem aos alunos aprenderem ou processarem a informação são diferentes tendo em conta as suas diferenças individuais de aprendizagem. Quanto aos *produtos*, estes têm a ver com os resultados finais de aprendizagem. Por exemplo, um produto pode ser alguma coisa tangível, como um relatório, uma brochura ou um modelo; pode ser verbal como um diálogo, um discurso ou um debate; assim, os produtos têm a ver com a ação, com a aplicação do conhecimento, refletindo aquilo que os alunos compreenderam e são capazes de aplicar.

Para além da diferenciação do conteúdo referido acima por Heacox, Arends (2008) propõe por outro lado uma diferenciação de tarefas:

Em salas de aula diferenciadas ocorrem em simultâneo múltiplas tarefas de aprendizagem. Alguns grupos de alunos podem estar a trabalhar em diversos subtópicos na aula, enquanto que outros podem estar na biblioteca, e outros ainda na comunidade de aprendizagem ou online. Os alunos podem utilizar centros de interesses onde trabalham sozinhos, aos pares ou em pequenos grupos em tarefas de aprendizagem criadas de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades particulares (p. 467).

Ferreira (2007) faz também referência a uma outra componente a ter em consideração para diferenciação do ensino, que são os objetivos. Este autor refere que:

Uma vez que os alunos têm características pessoais e recursos de aprendizagem próprios, os meios pelos quais conseguem os objetivos terminais podem ser diferentes, o que justifica a necessidade da formulação de objetivos intermédios diferenciados para os alunos, em função das suas características, das suas necessidades, dos seus interesses e êxitos conseguidos nas aprendizagens pontuais (p. 87).

Pacheco (1994, p.111) alinha-se a esta visão e refere que “por conseguinte, a diferenciação do ensino pressupõe a formulação de objetivos individualizados e uma avaliação global e integrada do aluno, só possível pela implementação de uma estratégia curricular individualizada (não por aluno mas por grupos de alunos) ”.

Tendo por finalidade adaptar o ensino às diferenças dos alunos, o ensino individualizado é, habitualmente, associado às seguintes características: Os conteúdos programáticos são cuidadosamente estruturados e distribuídos por pequenas unidades de aprendizagem (...); Os alunos prosseguem o seu próprio ritmo, através de partes do programa. Podem escolher as lições e as atividades de aprendizagem que consideram necessárias para alcançar os objetivos (que são definidos com clareza e minúcia, tais como os critérios e os procedimentos de avaliação). Podem decidir o tempo que dedicam a cada assunto e o momento em que o fazem; As funções dos professores modificam-se: orientação e aconselhamento em vez de transmissão de informação (Ferreira, 2007, p. 66).

Uma vez que “todos os alunos têm as suas próprias preferências de aprendizagem, experiências anteriores e necessidades” (Heacox, 2006, p. 13), torna-se por isso essencial que elas sejam levadas em conta pelo professor, tornando deste modo a sala de aula num ambiente inclusivo, que favorece a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

É com base nessa lógica que Resendes e Soares (2002) referem que:

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças (p. 14).

Cortesão e Torres (n.d) alertam para o facto de se prestar mais atenção aos alunos que apresentam mais dificuldades. “É preciso “dar a mão” às crianças com dificuldades. Apenas se poderão considerar bons professores os que conseguirem adequar o seu ensino a cada criança, os que conseguirem que os seus alunos se desenvolvam, munindo-os para isso de “bússolas” que os orientem pela vida fora” (p.73).

Para Arends (2008, p.123), “os professores podem utilizar a planificação para individualizar a instrução e para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Ao fazerem uma planificação cuidadosa, os professores podem dar mais tempo para que alguns alunos completem os trabalhos, ajustar o nível de dificuldade dos materiais instrucionais e proporcionar atividades de ensino variadas para outros alunos”.

Sendo assim, Arends (2008) apresenta algumas formas para individualizar o ensino através da planificação:

- a) *Variar o tempo*: todos os professores experientes sabem que alguns alunos levam mais tempo que outros a dominar um dado conteúdo. Para harmonizar estas diferenças, os professores concebem planificações com trabalhos comuns mas dão mais tempo aos alunos que dele precisam para concluir o trabalho. Para que isto resulte, no entanto, os professores têm que planificar para os alunos que provavelmente completam o trabalho antes dos outros. Normalmente, isso significa proporcionar atividades de enriquecimento para os alunos que completam o trabalho rapidamente, ou tornar os centros tecnológicos disponíveis para esses alunos para que possam continuar com tópicos avançados de sua escolha.
- b) *Adaptar matérias*: os professores também podem elaborar as aulas planificando a variação do nível de dificuldades dos materiais instrucionais.
- c) *Utilizar diferentes atividades de aprendizagem*: os alunos divergem na maneira como preferem aprender. Alguns alunos conseguem recolher uma grande quantidade de informação de um texto, enquanto outros gostam mais de ouvir o professor explicar as coisas. Alguns alunos gostam de lidar com ideias abstratas, enquanto que outros tem mais êxito quando trabalham com materiais e projetos mais manipuláveis. Ainda há outros que aprendem ao falar entre si sobre as suas ideias. Os professores eficazes variam as estratégias de ensino e dão aos alunos diferentes opções de atividades de aprendizagem que podem ser utilizadas por forma a atingir objetivos de aprendizagem comuns (pp.123-124)

Para além da planificação que pode ser usada para a diferenciação do ensino, Pacheco (1994, p.104) refere que “a avaliação formativa é um recurso privilegiado para a individualização quer da aprendizagem do aluno, quer das alterações curriculares”.

Pacheco (1994) enaltece ainda que:

Se o ensino for individualizado, a avaliação formativa entender-se-á como um instrumento de ajuda ao aluno, que o consciencializa para as dificuldades e para os percursos alternativos e complementares de modo a colmatá-las, requerendo por parte do professor a recolha de dados mediante procedimentos formais e/ ou informais e por parte do aluno uma autoavaliação constante e motivadora (p. 110).

É com base nesta lógica que Ferreira (2007) sustenta que procurando a regulação do processo de aprendizagem do aluno, a avaliação formativa pressupõe a individualização do ensino, através da diferenciação dos procedimentos pedagógicos (objetivos, estratégias, atividades, recursos) em função das características dos alunos e dos seus percursos de aprendizagem. Torna-se necessário que o professor diferencie os procedimentos pedagógicos porque se considera que todo e qualquer método pedagógico que trate todos os alunos da mesma forma, não pode dar resposta às diferentes necessidades de cada estudante, individualmente considerado.

Consideramos como Resendes e Soares (2002) que:

Os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje. Daí os dramas que os professores sentem cada vez mais. A organização do trabalho é desadequada aos objetivos e as políticas da educação. Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo. Praticamente os professores só usam estes modos de trabalhar, as lições e o modo simultâneo de aplicação e treino, e com isto não é possível construir uma profissão. O que está em causa é avançar ou não para a profissionalidade docente, modernizando as formas de organização do trabalho de aprendizagem dos alunos (p. 24).

Com base nas ideias acima, pode-se perceber que Resendes e Soares (2002) concluem que o que se faz ainda hoje nas nossas escolas é o resultado de uma herança pedagógica não adequada a realidade. Nesta perspetiva, poder-se-á sugerir que “sendo a escola para todos uma das grandes frentes de afirmação do processo de democratização do ensino, há necessidade de proporcionar aos professores os conhecimentos e a formação necessária para que essa democratização se torne possível” (Resendes & Soares, 2002, p. 11).

#### 4. 1 Estilos de aprendizagem

Como referimos anteriormente aquando da reflexão em torno da diferenciação de ensino, cada indivíduo possui necessidades, características e particularidades individuais próprias que fazem com que se distinga dos demais. Uma das componentes que diferem um indivíduo do outro no âmbito do processo de ensino-aprendizagem é o estilo de aprendizagem. Neste sentido, apoiamos em Heacox (2006) que considera os estilos de aprendizagem como “preferências individuais que determinam onde, quando e como cada aluno obtém e processa a informação” (p.13).

Entendemos como Resendes e Soares (2002) que por terem características diferentes, cada aluno tem a sua própria estratégia e forma de adquirir a aprendizagem. Por isso, proporcionar igualdade de oportunidades educativas aos alunos não quer dizer terem todos o mesmo livro, o mesmo horário, ou as mesmas atividades, mas ter-se em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, dado que têm estilos individuais de aprendizagem.

Ao refletir em torno dos estilos de aprendizagem, Heacox (2006) refere que:

Algumas teorias de aprendizagem focam elementos, como os do ambiente (luz, temperatura, som), os da organização social (trabalho individual, com um colega ou em grupo), os das circunstâncias físicas (grau de mobilidade, momento do dia), os do clima emocional (motivação, grau de estruturação) e os dos fatores psicológicos (se um aluno é reflexivo, impulsivo ou analítico). Outras teorias centram a sua atenção nos modos sensoriais: visão, audição e tato. Os alunos visuais processam a informação de maneira mais eficaz quando podem ver aquilo que está a ser ensinado – por exemplo, através da leitura, da escrita e da observação. Os alunos auditivos precisam de escutar a informação para aprenderem mais facilmente – por exemplo, através de apresentações orais e de explicações. Alunos cinestésicos ou tácteis aprendem melhor quando podem manipular objetos ou materiais – por exemplo, fazendo, tocando e movendo coisas (p.13).

Resendes e Soares (2002) consideram fundamental o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos, visto que na sua opinião “o levantamento dos estilos de aprendizagem dos alunos proporciona também, informação importante ao professor. Conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (p. 17). É com base nesta ordem de ideias que consideramos como Resendes e Soares (2002) que os alunos aprendem melhor quando têm conhecimento do seu próprio estilo de aprender, evitando deste modo bloqueios na aprendizagem dado que podem otimizar as suas capacidades. Ter conhecimento dos estilos e estratégias de aprendizagem é importante não só para o aluno mas

também para o professor, na medida em que este último pode adaptar o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos seus alunos.

Partilhando na íntegra a posição de Resendes e Soares (2002), Arends (2008) enfatiza que é importante que os professores reconheçam que por serem diferentes, os alunos têm diferentes formas de processar a informação e métodos/estratégias de aprendizagem preferidos de aluno para aluno. Uma vez que os professores têm igualmente diferentes métodos de ensino, estes terão de fazer um esforço de modo a adaptar a sua maneira de ensinar à estilos preferências de aprendizagem.

É nesta vertente que Resendes e Soares (2002) realçam que:

O próprio estilo de ensino do professor é uma forma de, inconscientemente, favorecer os alunos que têm o estilo de aprendizagem que o professor usa na aula, desfavorecendo os que têm outros estilos de aprendizagem. Por exemplo, suponhamos que o estilo de ensino mais usado pelo professor é o expositivo, teórico. Os alunos cujo estilo de aprendizagem é teórico vão beneficiar enquanto os alunos cujos estilos são o prático ou o ativo vão ser prejudicados (p.18).

Entendemos como Resendes e Soares (2002) que a maneira de ensinar do professor pode refletir a formação que recebeu (em termos pedagógicos), isto é, a maneira como foi ensinado, assim como o seu próprio estilo de aprendizagem e o seu tipo de inteligência mais acentuado. Portanto, frequentemente, o professor ensina como gostaria que lhe ensinasse, isto é, ensina segundo o seu próprio estilo de aprendizagem. Daí que seja necessário que professor faça uma análise da sua inteligência mais acentuada e esteja consciente do seu próprio estilo de aprendizagem visto que estes se vão refletir no modo como ele ensina.

A este respeito, Heacox (2006) lembra ainda que:

O tempo necessário para dominar uma competência ou para aprender um conceito varia de aluno para aluno. Alguns aprenderão a maior parte do material de imediato; por exemplo, muitos alunos dotados aprendem três vezes mais rapidamente do que um aluno médio. Uma vez que aprendem mais depressa, os alunos dotados precisam de menos exemplos, de menos tempo para praticar e de menos feedback para terem sucesso. A diferenciação ajuda os professores a desenvolverem planos de lições e atividades que podem impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem para a próxima unidade (p. 14).

Porém, Arendes (2008) adverte que:

Existem claras desvantagens em planificar exclusivamente em torno das diferenças existentes nos estilos de aprendizagem, pois o seu número é, por vezes, demasiado variado para permitir que os professores atendam ao estilo de todos os alunos. No entanto, tal não significa que os professores não devam respeitar as diferenças nos estilos preferenciais e aprender a diversificar e diferenciar estratégias que vão ao encontro das várias necessidades dos alunos (p. 51).

Numa outra vertente, Heacox (2006) discute a questão do sexo como uma outra forma de encarar a diversidade e sua influência na aprendizagem, pois estudos feitos sobre o sexo fornecem informações relevantes sobre a influência do sexo na aprendizagem, visto que se notou por exemplo, que os rapazes precisam de mais tempo para dominar a leitura do que as raparigas.

O sexo é meramente uma outra forma de encarar a diversidade dos alunos. Se o professor tiver algum conhecimento das similaridades e das diferenças nas estratégias de aprendizagem e nos pontos fortes dos alunos de ambos os sexos, pode estabelecer um equilíbrio nos métodos de ensino, de maneira que todos os alunos tenham mais probabilidades de serem bem-sucedidos (Heacox, p. 15).

Outra questão tem a ver com o valor que se dá a uma atividade, pois consideramos como Heacox (2006) que:

As diferenças de valor que os alunos atribuem a aprendizagem e a educação também afetam a diversidade na sala de aula. Os professores sabem que, quando os alunos estão interessados naquilo que estão a aprender, e lhe dão valor, se envolvem nas atividades com mais desempenho, entusiasmo e motivação. Alguns alunos interessam-se pelo que os professores querem que eles aprendam e outros não mostram esse interesse. O valor atribuído a atividade ou a um tópico pode refletir o sentimento individual de cada aluno sobre a sua relevância ou utilidade (p.16).

Heacox, (2006) destaca ainda que:

Os alunos também são afetados pelas atitudes familiares. Se os pais ou outros adultos relevantes na vida de um aluno valorizam, particularmente uma matéria específica, é provável que este lhe atribua também um valor elevado. Do mesmo modo, se os adultos não atribuírem grande importância a uma matéria, podem dar ao aluno “autorização” (tácita ou diretamente) para não se preocupar muito com ela (p. 16).

## 4.2 Metodologias de ensino

Depois de termos analisado a diferenciação do ensino tendo em conta as características e os estilos de aprendizagem de cada aluno, vamos agora focar a nossa reflexão nas metodologias de ensino.

Libâneo (1994) entende o método como o “caminho para atingir um objetivo. Na vida quotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingí-los. Os métodos são assim, meios adequados para realizar objetivos” (p. 150).

Por seu turno, Barbosa (1996) define o método como:

O modo consciente de proceder para alcançar um fim definido. Um método de formação define um conjunto coerente de ações do formador, destinadas a fazer desenvolver nas pessoas a capacidade de aprender novas habilidades, obter novos conhecimentos e modificar atitudes e comportamentos. Implica a ordenação de meios e a direção a um fim e consiste na aplicação coordenada de um conjunto de técnicas e procedimentos. Numa linguagem mais prática poder-se-á dizer que o método é a descrição particularizada dos passos a cumprir, segundo uma dada ordem, para conseguir uma determinada finalidade (p.120).

Libâneo e Barbosa convergem na medida em que consideram o método como ações a desenvolver a fim de alcançar determinadas finalidades ou objetivos. Porém, Sant’Anna e Menegolla (2013) entendem o método numa outra vertente, ao considerarem-no 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).

Desenvolvendo o seu conceito de método, Libâneo (1994) acresce ainda que:

O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Por exemplo, a atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; a atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta. Os alunos por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, servem-se de métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo, a atividade de os alunos de resolverem tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; a atividade que visa o domínio dos processos do conhecimento científico numa disciplina corresponde o método de investigação; a atividade de observação corresponde o método de observação e assim por diante (p. 150).

Considerando que existe uma gama diversidade de metodologias de ensino, a perspetiva que assumimos é a de concordar com a ideia de Libâneo (1994) de que:

Não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos, cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características sócio-culturais e do desenvolvimento mental dos alunos. Por exemplo, o ensino da leitura pode ser feito por meio de sílabas isoladas ou de palavras completas, que são entre outros, métodos peculiares do ensino da língua portuguesa; mas esses métodos específicos são inseridos em métodos gerais tais como a explicação verbal, o trabalho independente ou a elaboração conjunta. A escolha dos métodos mais apropriados depende, pois por parte do professor, tanto do domínio dos princípios e leis do processo de ensino aplicáveis a todas as matérias quanto do domínio dos conteúdos e métodos de cada uma (p. 152).

Na tentativa de classificação dos métodos, Barbosa (1996) distingue quatro tipos de métodos, a saber: expositivos, ativos, interrogativos e demonstrativos. No que tange ao método expositivo, este tem a vantagem de poder ser utilizado para um grande número de pessoas, domínio da programação e a possibilidade de seguir e cumprir na íntegra um programa previamente estabelecido. O método interrogativo por sua vez, tem a vantagem de dispor de mais tempo, na medida em que os alunos participam ativamente nas aulas, diferentemente do método expositivo. Quanto ao método ativo, verifica-se o desenvolvimento harmonioso de todos os participantes e do próprio professor, havendo deste modo oportunidades de todos intervirem. E por último, o método demonstrativo é usado para a exibição de uma correta execução de cada uma das tarefas básicas.

Libâneo (1994) não foge muito da tipologia apresentada por Barbosa e distingue os seguintes tipos de métodos: método de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta, método de trabalho em grupo e atividades especiais. No método de exposição pelo professor, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor. Neste método, o professor assume um papel ativo e a atividade dos alunos é recetiva. Quanto ao método de trabalho independente dos alunos, este consiste na realização de tarefas, orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo independente e criador. É um método que pressupõe a compreensão da tarefa a ser realizada e do seu objetivo. Pressupõe ainda o domínio do método de solução, de modo que os alunos possam aplicar conhecimentos e habilidades sem a orientação direta do professor. Daí que o professor precisa de atribuir tarefas claras, compreensíveis e que estejam ao nível do conhecimento dos alunos. No que respeita ao método de elaboração conjunta, este pressupõe a participação e interação ativa entre o professor e os alunos visando a obtenção de novos conhecimentos. Neste método, os alunos discutem de forma aberta em torno de um dado tema, argumentam e expressam

as suas opiniões. Daí que se considera a conversação didática a forma mais típica do método de elaboração conjunta. Relativamente ao método de trabalho em grupo, este consiste basicamente em distribuir temas de estudo aos grupos com a finalidade de obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa. Por fim, temos as atividades especiais que complementam os métodos de ensino e que concorrem para a assimilação ativa dos conteúdos.

Dos métodos acima apresentados, o método expositivo é o que é bastante utilizado em nossas escolas apesar das críticas que lhe são feitas. Por isso, de seguida, passamos a centrar nele a nossa reflexão.

No que respeita a relevância do método expositivo, Libâneo (1994, p.161) defende que “a exposição lógica da matéria continua sendo, pois um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, com o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo”. Tal opinião é partilhada por Piletti (2006, p.106) o qual refere que “o método expositivo ainda é muito útil e mesmo necessário. A maneira de utilizá-la, no entanto, deve ser adequada às novas exigências do ensino”.

Libâneo (1994) enfatiza ainda que:

O método de exposição verbal ou aula expositiva, é um procedimento didático valioso para a assimilação de conhecimentos. Se o conteúdo da aula é suficientemente significativo para canalizar o interesse das crianças, se vincula-se com conhecimentos e experiências que os alunos trazem, se os alunos assumem uma atitude recetivo-ativa, a exposição verbal deixa de ser simplesmente um repasse de informações (p.161).

Considerando-se como um método ainda útil, Masseto (2005) sugere os melhores momentos e aos modos em que ao seu ver, ele deve ser usado:

Trata-se de usar a aula expositiva como uma técnica, isto é, quando ela for adequada aos objetivos que temos. Isso quer dizer que ela cabe, por exemplo, no início de um assunto para motivar os alunos a estudá-lo ou para apresentar um panorama do tema que será estudado posteriormente, ou como síntese de um estudo feito individual ou coletivamente, ao final dos trabalhos. Sempre usando de 20 a 30 minutos da aula (não mais do que isso), pois é o tempo no qual conseguimos manter a atenção dos alunos, e assim mesmo usando alguns recursos adicionais, por exemplo, slides, filmes, retroprojeter, apresentação de casos chamando a atenção para notícias recentes que se relacionam com o que estamos falando, provocando o diálogo com os alunos, fazendo perguntas, solicitando a participação dos alunos, por vezes convidando algum professor colega nosso da mesma universidade para discutir o assunto com os alunos, e assim por diante (pp. 95-96).

Sustentando a tese de Masseto (2005), Bireaud (1995) sublinha:

Parece-nos óbvio que o modelo tradicional, de resto em acentuada decadência, é incapaz de dar resposta aos requisitos de formações diversificadas de um número de estudantes em constante crescimento, o que não significa, no entanto, que não haja nada a aproveitar nesse modelo. Uma aula magistral, com efeito, não deixa por vezes de ser útil, embora não seja o único e exclusivo modelo pedagógico a aplicar sistematicamente em todas as circunstâncias. Trata-se portanto, de modular as técnicas em função dos objetivos e do público (p. 175).

Arends (2008) converge com os autores acima e enfatiza que:

Ao mesmo tempo que ajuda os alunos a adquirirem novos conhecimentos, o professor pode ter outras razões para utilizar a exposição. Por exemplo, uma apresentação feita com entusiasmo e inspiração pode estimular o interesse dos alunos sobre um tema e motivá-los a aprender. 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).

Contudo, algumas inconveniências foram observadas na utilização deste método expositivo, das quais Libânio (1994) faz referência:

Sendo a aula expositiva um método muito difundido em nossas escolas, torna-se necessário alertar sobre práticas didaticamente incorretas, 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; usar linguagem e termos inadequados, distantes da linguagem usual das crianças e dos seus interesses; usar palavras que não têm correspondência com o vocabulário das crianças; aprender noções, factos, assuntos sem ligação com a matéria anterior; expor a matéria sem antes despertar a atenção e a concentração dos alunos; expor a matéria sem a preocupação de atingir cada aluno individualmente, mesmo se dirigindo a classe com um todo; exigir silêncio com ameaças e intimidações, transformando a aula num desprazer para o aluno, usar métodos de avaliação que apenas exijam respostas decoradas ou repetidas exatamente na forma transmitida pelo professor ou pelo livro didático (p. 161).

A partir das reflexões feitas em torno da utilização do método expositivo, parece-nos possível aferir que, o método apresenta algumas vantagens e inconveniências. Daí que Piletti (2006) sugere que ao utilizar o método expositivo, o professor pode assumir duas posições, a saber: a posição dogmática e posição de diálogo. A posição dogmática é uma posição em que o professor é o detentor do conhecimento, razão pela qual a mensagem transmitida não pode ser contestada e nem questionada, devendo ser aceita sem discussões e com obrigação de repeti-la taxativamente como

foi transmitido pelo professor; por seu turno, a posição de diálogo é uma posição em que os alunos participam ativamente em sala de aula, podendo haver contestação, pesquisa e discussão, sempre que oportuno e necessário.

Piletti (2006) realça ainda que:

Hoje, a técnica expositiva só é viável quando o professor assume a segunda posição. Além disso, ao utilizá-la, o professor deve observar os seguintes procedimentos: estabelecer com clareza os objetivos da exposição; planejar a sequência dos tópicos que constituirão a exposição; procurar manter os alunos em atitude reflexiva, propondo de tempo em tempo, questões que exijam raciocínio, com apresentação de situações problemáticas, relacionadas com o tema; utilizar gravuras, gráficos ou painéis que melhor ilustrem o tema apresentado; efetuar recapitulações das noções apresentadas para facilitar a compreensão de outras que virão a seguir; explorar vivências dos alunos para enriquecer ou comprovar a exposição; observar, durante o desenvolvimento da aula, os sinais de aborrecimento e cansaço que denunciam problemas na comunicação durante a aula expositiva, tais como a forma dos alunos se sentarem, sua sonolência e o burburinho da sala; ficar visível para toda classe e movimentar-se durante a aula (p.106).

É nesta perspectiva que Arends (2008) sugere que:

Se adaptem as exposições às diferentes capacidades dos alunos: “ Com a exceção de raras circunstâncias, nenhuma exposição será igualmente adequada a todos os alunos de uma turma, porque eles têm conhecimentos prévios e níveis de desenvolvimento intelectual diferentes. Têm também diferentes inteligências e estilos de aprendizagem. Como tal, é importante que os professores adaptem as suas exposições por forma a irem ao encontro das diferentes necessidades dos alunos das suas turmas (pp.270-271).

Na perspectiva de tornar o método expositivo eficaz, Arends, (2008) sugere várias formas de adaptar uma exposição de modo a torná-la relevante e significativa para o máximo de alunos possível:

a) Fazer bom uso de imagens e de ilustrações: existe muita verdade no ditado “uma imagem vale mais que mil palavras”. As imagens e as ilustrações podem iluminar as ideias e os conceitos de uma forma que as palavras não conseguem, em especial no caso de crianças mais novas e de alunos que não lidam bem com abstrações;

b) Utilizar várias pistas e exemplos: a utilização de pistas e de exemplos é uma forma de os professores ajudarem os alunos a ligar a nova informação ao que já sabem. Visto que o conhecimento prévio é muito variável na maioria das salas de aula, os professores que utilizam pistas e exemplos variados podem ajudar a tornar a informação mais significativa para todos os alunos.

c) Ser mais ou menos concreto: os alunos mais velhos e com um nível mais elevado de desempenho conseguem pensar de forma mais abstrata do que os alunos mais novos e com um baixo nível de desempenho. Quando ambos estiverem na mesma sala de aula, é importante que os professores expliquem as ideias quer de uma forma concreta, para irem ao encontro das necessidades dos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento intelectual (pp.270-271).

Sustentando a posição de Arends, Piletti (2006) sublinha que a aula expositiva pode ser enriquecida através da utilização da técnica de perguntas e respostas, de modo a evitar tornar a aula monótona para os alunos. Ao fazer o uso desta técnica, o professor dirige perguntas aos alunos sobre algo que estudaram ou sobre sua experiência, estimulando-os e abrindo assim espaço para a participação ativa dos alunos. À estas formas de enriquecer a aula expositiva, Libâneo (1994) acrescenta a demonstração, a ilustração e a exemplificação, pois na sua opinião estas formas em geral podem ser conjugadas, possibilitando o enriquecimento da aula expositiva.

Entendemos que embora exista esta diversidade de metodologias de ensino, a sua utilização não deve ser aleatória. Daí que consideramos como Sant'Anna e Menegolla (2013, p.46) que “ a escolha do método é determinada pela matéria a ser ensinada, pela maneira como o professor considera o aluno e pelos objetivos. Assim, o professor seleciona o método de ensino de acordo com os seus alunos, com a matéria específica e os objetivos visados”.

É com base nesta lógica que Libâneo (1994) enfatiza que:

Em primeiro lugar, os métodos de ensino dependem dos objetivos. Em segundo lugar, a escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina e dos métodos da sua assimilação. Em terceiro lugar, em estreita relação com as condições anteriores, a escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto a capacidade de assimilação conforme idade e nível de desenvolvimento mental e físico e quanto as suas características sócio-culturais e individuais (p. 149).

Nesta vertente, poder-se-á depreender que “os métodos não têm vida independentemente dos objetivos e conteúdos, assim como a assimilação dos conteúdos depende tanto dos métodos de ensino como dos de aprendizagem. Podemos dizer, assim, que o conteúdo determina o método, pois é a base informativa concreta para atingir os objetivos” (Libâneo, p.153).

### 4.3 Estratégias de ensino

Na visão de Roldão (2010), “uma estratégia justifica-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental operacionaliza-se respondendo à questão – com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê? (p. 29). Neste sentido, “a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2010, p. 68).

Porém, o que se designa por estratégias em muitos documentos curriculares da escola e turma, ou nas próprias planificações que as escolas produzem regularmente nos respetivos departamentos, são tipos genéricos de atividade- trabalho de grupo, pesquisa, execução de fichas, etc.- que não explicitam nem implicam as opções estratégicas para a prática do ensino naquela situação particular (Roldão, 2010, p. 29).

De acordo com Roldão (2010, p.58), “planejar ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura *estratégica*, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos”.

Nesta perspetiva, poder-se-á depreender que:

Um mesmo conjunto de atividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar. Por exemplo, uma sequência de atividades- leitura de um texto, análise em pares, apresentação ao grande grupo- num tema de história, pode ser orientada para a finalidade de precisar os conceitos-chave ou de elaborar uma sistematização, de confrontar com o conhecimento anterior ou de identificar a divergência de interpretações” (Roldão, 2010, p. 59).

Roldão (2010) alerta ainda que “desenhar uma estratégia requer, como num espelho, a consideração intencional do que está a passar-se – e do que pretendemos que se passe – do “lado de la”, isto é, no processo de apropriação cognitiva pelo aprendente” (p. 67). Sendo assim, “o primeiro passo a considerar para qualquer análise – ou construção – de uma estratégia de ensino consiste em estabelecer quais as operações e dispositivos que, do lado do professor que concebe a estratégia, lhe permitem concretizá-la com passos estruturadores do processo concebido no seu todo” (Roldão, 2010, p. 94).

#### 4.4 Planificação de aulas

O planeamento é, hoje, uma necessidade em todas as esferas da atividade humana, quer seja na vida social assim como profissional. A cada momento o ser humano pensa em torno do que vai fazer e como vai fazer determinada tarefa.

Neste âmbito, Vieira e Testa (2009) recordam que:

Um casamento, uma gravidez, uma mudança de cidade, a compra de um veículo ou de um imóvel dificilmente será acertada ou tranquila se não for planificado. Esta é uma característica do ser humano que a diferencia dos demais animais, pois afasta elementos puramente instintivos e impulsivos. Nota-se que em geral uma pessoa que não possui o hábito de planear é vista como desorganizada (p. 28).

Por seu turno, Piletti (2006) enfatiza que “no processo de planeamento procuramos responder as seguintes perguntas: o que pretendo alcançar? Em quanto tempo pretendo alcançar? Como posso alcançar isso que pretendo? O que fazer e como fazer? Quais os recursos necessários? O que e como analisar a situação a fim de verificar se o que pretendo foi alcançado?” (p. 61). Sendo assim, “dentro da sala de aula não poderia ser diferente. Planificar uma aula é fazer uma previsão do que irá acontecer dentro da sala ou fora dela, no tão esperado instante mágico, onde infinitas relações se estabelecem” (Vieira & Testa, 2009, p. 28).

Na ótica de Arends (2008), “a planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem. Não são apenas os planos de aula criados para o dia seguinte, mas também os ajustamentos rápidos que fazem ao ensinar, bem como a planificação feita após a instrução como resultado da avaliação” (p. 101).

Piletti (2006) partilha da mesma opinião e define a planificação de aula como sendo:

A sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. É a especificação dos comportamentos esperados do aluno e dos meios – conteúdos, procedimentos e recursos – que serão utilizados para a sua realização. Assim, o planeamento de aula é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (p. 73).

À semelhança de Piletti (2006), Libâneo (1994) concebe o planeamento escolar como sendo:

Uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, o planeamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (p. 221).

É nesta ótica que Vieira e Testa (2009) enfatizam ser necessário definir em primeiro lugar as finalidades da aula, ou seja, pensar nos objetivos a serem atingidos através da aula. Tendo com clareza os objetivos da aula, possibilitará ao professor de selecionar os métodos e estratégias adequadas para os fins propostos.

Relativamente aos elementos a serem considerados aquando da elaboração do plano de aula, Tucunduva e Arns (2008) acrescentam os seguintes componentes fundamentais: conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas) de modo a possibilitar escolher as metodologias adequadas, conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, e por último conhecer o contexto social dos seus alunos para compreender eventuais bloqueios a aprendizagem. Conhecer todos os componentes acima possibilita ao professor escolher as estratégias que melhor se encaixam nas características citadas aumentando as possibilidades de se obter sucesso nas aulas.

Tal como enfatiza (Gil, 2007):

O professor do ensino superior, ao assumir uma disciplina, precisa tomar uma série de decisões. Precisa por exemplo, decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, do conteúdo programático adequado para o alcance desses objetivos, das estratégias e dos recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, dos critérios de avaliação, etc. Todas estas decisões fazem parte do processo de planeamento de ensino que cada vez mais se configura como condição essencial para o êxito do trabalho docente (p. 34).

Sendo a preparação de aulas uma tarefa indispensável no processo de ensino-aprendizagem, Piletti (2006) sugere que o plano de aula “deve resultar num documento escrito, que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e o aprimoramento de ano para ano” (p. 241). Por outro lado, considerando o plano de aula uma previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula, este terá de ser devidamente preparado, de modo que os conteúdos a ser transmitidos sejam facilmente assimilados por parte do aluno, pois defendemos claramente a ideia de que o plano por si só não garante o sucesso de uma aula, pois

uma coisa é o plano físico e outra completamente diferente é saber como implementá-lo (Libâneo, 1994).

A elaboração de um plano requer passos a serem seguidos, de modo que o professor saiba quais as atividades a serem seguidas no âmbito na elaboração do plano. Assim sendo, Piletti (2006) sugere que:

O primeiro passo é indicar o tema central da aula. A seguir deve-se estabelecer os objetivos da aula. Em terceiro lugar, indica-se o conteúdo que será objeto de estudo e em quarto lugar estabelecem-se os procedimentos e recursos de ensino, isto é, estabelece-se as formas de utilizar o conteúdo selecionado para atingir os objetivos propostos (p. 73).

É pelas razões enunciadas por Piletti (2006), que Libâneo (1994) sugere que os planos de aulas devem ser como um guia de orientação para o professor pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Uma vez que o plano tem o objetivo de orientar o trabalho docente, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do plano de aula é a flexibilidade, isto é, está sujeito a alterações na medida em que o professor está sempre a modificar e a reorganizar o seu trabalho.

A planificação de aulas desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, entre outras relevâncias, consideramos como Arends (2008) que “os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (p. 95).

Refletindo em torno da relevância do plano, Libâneo (1994) refere que o planejamento escolar tem as seguintes funções:

Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e as suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação que esta intimamente relacionada aos demais. Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, planejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas (p. 223).

Piletti (2006) associa-se aos autores acima e enfatiza que “planificar as atividades de ensino é importante pelos seguintes motivos: evita a rotina e a improvisação; contribui para a realização dos objetivos visados; promove a eficiência do ensino; garante maior segurança na direção do ensino; garante economia de tempo e energia” (p. 75).

Terminada esta parte, onde trouxemos a reflexão sobre as principais teorias relacionadas a formação pedagógica de professores de ensino superior, iremos a seguir desenvolver as opções metodológicas, como linhas orientadoras do nosso estudo.

## **Parte II – Opções metodológicas**

## **Capítulo 5. Metodologia e contextualização do estudo**

Depois de termos analisado as teorias e orientações conceituais defendidas por diversos autores em torno da formação pedagógica, é chegado o momento de descrever o percurso metodológico ou seja, o rumo da investigação. O desenho metodológico é uma etapa fundamental e indispensável na elaboração duma pesquisa, dado que é através dele que se descreve o percurso de toda a investigação. Portanto, é nesta etapa onde se apresenta de forma pormenorizada as metodologias usadas no trabalho, ou seja é o momento em que se responde à pergunta: “como” se vai executar determinada atividade?

É nesta perspetiva que neste capítulo refletimos em torno da metodologia adotada no estudo, o tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados e por fim os participantes do estudo e a sua caracterização.

### **5.1 Opções metodológicas**

#### **5.1.1 Tipo de estudo**

Como foi referido anteriormente, o objeto do nosso estudo é a formação pedagógica de professores de ensino superior, dado que esta formação embora importante, tem sido relegada para o segundo plano pelas universidades, pois basta apenas que os professores tenham a formação de nível superior que lhes dá direito para lecionar.

Embora esta prática de formação pedagógica não se faça sentir na maior parte das universidades, há no entanto algumas que têm levado a cabo formações específicas neste campo de forma espontânea/pontual para suprir algumas dificuldades do momento.

Como não poderíamos estudar todas as universidades, selecionamos deste modo a Universidade João Luís Cabral por esta estar a desenvolver recentemente algumas práticas de formação pedagógica de professores em exercício. Com base neste contexto real, pretendemos compreender a formação pedagógica dos professores desta instituição de ensino superior e as suas implicações

no modo como eles ensinam. A nossa opção, encontra o seu sustento em Amado (2014) o qual refere que “ o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar” (p.44).

É de salientar que a seleção do local a estudar deve-se ao facto de esta universidade ser uma das que tem levado a cabo ações contínuas de formação pedagógica, isto é, duas vezes por ano. Por considerarmos uma prática fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, procuramos neste estudo responder à seguinte questão: como se caracterizam as práticas de formação pedagógica dos professores do ensino superior desenvolvidas na Universidade João Luís Cabral e que implicações são reconhecidas e podem ser observadas no modo como eles ensinam.

Para responder à nossa questão de investigação, optamos pelo estudo de caso uma vez que o fenómeno em estudo ocorre num determinado contexto. É neste contexto particular que pretendemos estudar de forma aprofundada o fenómeno em estudo. Como o objetivo primordial do estudo de caso é a particularização, e não a generalização (Stake, 1998, p.20), pretendemos desta maneira particular o caso por nós selecionado por forma a estudá-lo detalhadamente em vista ao atingimento do nosso objetivo. A este propósito, Guijarro e Velazquez (2007) sublinham que “o estudo de caso é um tipo de investigação particularmente apropriado para estudar um caso ou situação com certa intensidade num período de tempo curto” (p. 181).

Na mesma visão, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Daí que uma das propriedades essenciais do estudo de caso é o de ser particular e descritivo. É particular na medida em que o estudo de caso se centra numa situação, programa ou fenómeno particular. É descritivo porque pretende realizar uma rica e densa descrição do fenómeno em estudo.

Ainda na mesma linha de pensamento, Vilelas (2009) enfatiza de forma detalhada que o caso: “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).

Os conceitos acima desenvolvidos explicam a nossa opção pelo estudo de caso, dado que o nosso caso é uma instituição, onde o nosso objetivo central é a compreensão deste caso já selecionado (Stake, 1998). O mesmo autor acrescenta ainda que “o caso pode ser uma criança, um grupo de

alunos ou um determinado movimento de professores que estudam alguma situação da infância” (p.14).

Uma vez que pretendíamos compreender e interpretar um determinado fenómeno, (Erikson (1986, citado por Stake, 1998), optamos assim por um paradigma interpretativo. A opção por este paradigma deve-se ao facto de este se enquadrar na nossa preocupação de procurar compreender as práticas de formação pedagógica de professores. Tal como salienta Amado (2014), “central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, que os seres humanos colocam nas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (p.40). A nossa opção encontra também o seu sustento em Vilelas (2009) ao afirmar que “a investigação qualitativa centra-se no modo como os seres humanos interpretam e atribuem o sentido à sua realidade subjetiva” (p.106).

O autor acrescenta sublinhando ainda que a investigação interpretativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem com o objetivo de compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. Como refere 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). Aliado a esta ideia, Sampieri, Collado e Lúcio (2006) sublinham que “um estudo qualitativo busca compreender seu fenómeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam, o que pensam, quais as suas atitudes, etc” (p. 11).

### **5.1.2 Campo de estudo**

Dentre as várias universidades existentes na província de Nampula, selecionamos para o nosso estudo a universidade João Luís Cabral para percebermos a partir desta, as ações de formação pedagógica levadas a cabo, tendentes à melhoria do desempenho dos professores.

Esta universidade, com sede na província de Maputo, foi fundada em 1995, sendo uma das primeiras universidades privadas do país a oferecer cursos superiores numa primeira fase na cidade de Maputo, capital do país.

Com o intuito de abranger maior número de candidatos, a universidade expandiu-se para o norte do País, tendo aberto as suas portas em 2007, com a Escola Superior de Estudos Universitários de Nampula, situada na cidade de Nampula, oferecendo até então os seguintes cursos de licenciatura: Contabilidade e Auditoria, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Administração e Gestão de Empresas, Informática de Gestão, Ciências Jurídicas e Estudos de Desenvolvimento.

O edifício onde funciona a universidade é composto por quatro (4) blocos e dois pisos, sendo dois blocos para aulas e dois blocos administrativos onde funciona a secretaria, tesouraria, biblioteca, registo académico e outros serviços. Existe igualmente um auditório, um anfiteatro, um laboratório de engenharia, uma lanchonete e um banco comercial.

A escola funciona com uma média de 60 professores por semestre, na sua maioria externos, a tempo parcial e com apenas 4 professores efetivos, a tempo inteiro. Uma vez que os cursos oferecidos não são da área da educação, a maior parte dos docentes que lecionam nestes cursos não tiveram ao longo da sua formação a componente pedagógica que os habilite a orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a direção da universidade achou por bem promover formações pedagógicas a estes professores por forma a dotá-los de ferramentas didáticas para poder lecionar com o objetivo final de melhorar as aprendizagens dos alunos. Esta prática tornou-se de tal forma fundamental e imprescindível constituindo-se num dos requisitos essenciais para poder fazer parte do quadro do pessoal docente da universidade.

### 5.1 3 Participantes do estudo

Uma vez que pretendíamos compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994 p. 70), selecionamos alguns sujeitos que consideramos serem apropriados e indicados para descrever com propriedade as práticas de formação pedagógica na universidade em questão.

Por termos como preocupação compreender como se caracterizam as práticas de formação pedagógica dos professores do ensino superior desenvolvidas e que implicações são reconhecidas e podem ser observadas no modo como eles ensinam, consideramos que seria mais prudente trabalhar com professores por estes serem os agentes principais que conduzem o processo de ensino e os sujeitos da formação em estudo. E também professores que já tiveram a formação, pois estes falarão com mais propriedade sobre a formação tida e por consequência verificar as implicações dessa formação no modo como eles ensinam. Portanto, o critério de seleção dos professores obedeceu, precisamente, ao critério de ter participado nas formações. Assim, trabalhamos com um total de 9 professores.

Elegemos também um formador com vista a colher a sua perceção em torno da formação que tem levado a cabo, um diretor uma vez que é ele que define as políticas de formação e assim, a partir dele ouvir a sua perceção em torno das formações que tem levado a cabo.

Considerarmos que seria também enriquecedor para o nosso estudo, trabalhar com os alunos, uma vez que eles são o grupo a quem se destina a formação, isto é, os beneficiários de todo o esforço empreendido pelo professor para que a aprendizagem ocorra. Assim sendo, selecionamos um total de 24 alunos que têm também aulas com os professores em estudo. Outro critério de seleção usado passou pela disponibilidade demonstrada pelos mesmos para participarem no estudo.

No quadro 1 abaixo, pode-se ver o resumo dos participantes do estudo:

Quadro 1: Participantes do estudo

<i>Participantes</i>	<i>Quantidade</i>
Professores	9
Formadores	1
Diretor	1
Alunos	24

Como ilustra o quadro 1, fizeram parte do no nosso estudo, os professores, que constituem figuras indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, os formadores que são os responsáveis pela implementação do programa de formação, o diretor o qual definiu e promoveu a formação e por último, os alunos, que são os beneficiários da formação dos professores.

#### **5.1.4 Técnicas de Recolha de dados**

Tendo em conta a natureza do nosso estudo que visa compreender como se caracterizam as práticas de formação pedagógica dos docentes do ensino superior e suas implicações no modo como eles ensinam, selecionamos algumas técnicas de coleta de dados que nos permitiram alcançar o nosso objetivo já previamente definido.

Sendo assim, elegemos as seguintes técnicas de recolha de informação:

- i) Entrevista semi-estruturada (onze sujeitos).
- ii) Observação de aulas (nove professores).
- iii) Focus group (vinte e quatro alunos).

### **i) Entrevista semi-estruturada**

Optamos pela entrevista semi- estruturada aplicada aos professores, formador e diretor por considerarmos como Vilelas (2009) que “o material primordial da investigação qualitativa é pois a palavra que expressa a fala, sendo a sua pretensão compreender profundamente os valores, as práticas, as lógicas de ação, as crenças e hábitos, as atitudes e as normas culturais que asseguram aos membros de um grupo ou de uma sociedade a atuação no seu quotidiano” (p. 108).

Tal como refere Richardson (1999, p. 208) “a entrevista semi- estruturada procura saber que, como, e porque algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.” Na ótica deste autor, com este tipo de entrevista, o pesquisador pode saber a opinião do informante e explorar ao máximo as suas sensibilidades. Esta ação é possível na medida em que “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 & Velásquez, 2008, p. 322).

Como a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos de linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994), pretendemos com este tipo de técnica colher perceções, perspectivas, em relação as práticas de formação pedagógica dos professores. Entendemos que esta seria a melhor forma de colher as suas opiniões em relação ao assunto pois a entrevista permite colher dados em profundidade e opiniões diversas.

Esta técnica é vantajosa na medida em que são os próprios atores sociais que proporcionam os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas, os quais pela natureza é quase impossível observar de fora (Vilelas, 2009).

Quanto ao diretor, optamos por uma entrevista individualizada, por forma a perceber as filosofias e políticas da formação que se tem levado a cabo, pois só estas individualidades do topo é que detêm esta informação.

Consideramos também que seria enriquecedor para o nosso estudo entrevistar individualmente os formadores a fim de percebermos as suas percepções em volta da formação que têm levado a cabo e o seu contributo para a melhoria do desempenho docente.

Desta feita, foram redigidos guiões de entrevista (cf. apêndices 11, 12 e 13) que continham categorias e subcategorias, contendo questões abertas por forma a encorajar respostas livres e abertas com vista a recolha de informações em torno da percepção dos sujeitos sobre o conhecimento profissional docente, metodologias de ensino, desenvolvimento profissional docente, conceções do processo de ensinar e aprender, avaliação, planificação, e conceções sobre a diferenciação pedagógica.

Importa igualmente salientar que não houve diferenças significativas entre os guiões de entrevista aplicados a alunos e professores na medida em que ambos pretendiam esclarecer os mesmos aspetos, havendo apenas ligeiras diferenças com o guião de entrevista aplicado à diretora e formador por estes pretenderem esclarecer questões relacionadas com as políticas e objetivos da formação.

Assim sendo, foram avançadas as seguintes categorias e subcategorias que se podem ver no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado aos professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Conhecimento profissional docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação pedagógica</li> <li>2. Formação específica/conhecimento na área a lecionar</li> </ol>
Métodos de ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participação</li> <li>2. Teoria e prática</li> <li>3. Diversificação de métodos</li> <li>4. Exposição</li> </ol>
Formação pedagógica/ desenvolvimento profissional docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participação em formações pedagógicas</li> <li>2. Consolidação das técnicas de ensino/ outras aprendizagens</li> </ol>

Conceções do processo de ensino-aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Facilitador da aprendizagem/transmissor de conhecimento</li> <li>2. Gestor de conhecimento</li> <li>3. Organizador de tarefas</li> </ol>
Tipo de avaliação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sumativa</li> <li>2. Formativa</li> </ol>
Feedback	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regulação do trabalho autónomo (promoção das aprendizagens)</li> </ol>
Planificação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão do programa</li> <li>2. Gestão da interação</li> </ol>
Conceções de diferenciação pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dificuldades/particularidades</li> </ol>

Quanto às entrevistas dirigidas à diretora e ao formador, elaboramos um guião de entrevista (cf. apêndices 11 e 13) específico que pretendia colher perceções sobre as filosofias e políticas da formação pedagógica, bem como o objetivo que se se pretende alcançar com as formações.

Assim sendo, foram avançadas as seguintes categorias e subcategorias que se podem ver no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado a diretora e ao formador

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Conceções sobre a formação pedagógica	1. Relevância da Formação pedagógica
Desenvolvimento profissional docente	1. Domínio na transmissão dos conteúdos 2. Mediador da aprendizagem
Avaliação	1. Melhorias na avaliação/ rendimento dos alunos

## **ii) Observação de aulas**

Como as entrevistas não excluem as técnicas de observação, já que ambos os procedimentos podem ser combinados sem nenhuma dificuldade e assim obter uma informação muito mais fíável e ampla (Vilelas, 2009), optamos por uma observação às aulas dos professores a fim de observar o modo como eles ensinam, concretamente as metodologias que mobilizam para lecionar, o modo como avaliam e dão o feedback.

Foi aplicada a técnica de observação, com recurso a grelhas de observação (cf. apêndice 14) com o intuito de explorar os aspetos que não são necessariamente recolhidos por outras técnicas, como o contexto social e físico, as características das pessoas, a dinâmica de grupo e a vida quotidiana (Vilelas, (2009). Como pretendíamos compreender o modo como os professores lecionam, a técnica que nos pareceu mais viável para atingir este objetivo é a observação, uma vez que ela possibilita estudar a conduta não verbal, tais como: movimentos, expressões corporais e faciais, tom de voz, entre outros (Guijarro & Velászques, 2008).

A opção pela observação prende-se pelo facto de esta constituir um elemento fundamental para a recolha de dados uma vez que foi através dela que observamos no terreno o modo como os professores lecionam. Consideramos também como Vilelas (2009, p.270) que “a observação permite-nos explorar os aspetos que não são necessariamente recolhidos por outras técnicas, como o contexto social e físico, as características das pessoas, a dinâmica de grupo e a vida quotidiana”.

O recurso à observação permitiu também confrontar as respostas das entrevistas com a realidade em sala de aula, permitindo assim obter uma visão integral do modo como os professores ensinam com vista a compreender o contributo das práticas de formação pedagógica dos professores no modo como eles ensinam.

Por outro lado, o recurso à observação permitiu verificar como os diferentes atores do processo de ensino aprendizagem (professor e aluno) interagem, bem como confrontar as respostas obtidas em sede de entrevista sobre os diferentes aspetos relacionados a formação pedagógica.

Optamos por uma observação estruturada uma vez que considerarmos como Rudio (2003, citado por Vilelas, 2009) que “neste tipo de observação, deve-se preparar atempadamente um plano/guião de observação que permitirá fazer uma ordenação antecipada de dados em que os comportamentos a observar estejam previamente definidos para que o investigador saiba de antemão o que vai efetivamente observar (p. 271). O mesmo autor sublinha ainda que numa observação estruturada, o observador tem a sua atenção centrada em aspetos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registo simples, rápido, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívoco (p.271).

Ainda em torno desta questão, Guijarro e Velászques (2008) definem a observação científica como uma “técnica que recolhe a informação sobre os factos tal como se apresentam, em seu contexto natural, de acordo com um objetivo específico e seguindo um plano sistemático de atuação. Esta informação é registada e por escrito, servindo de base para análises que permitam estabelecer inferências legítimas desde o nível expesso ao nível oculto” (p. 271).

Recorremos à observação não participante, pois de acordo com Vilelas (2009, p. 273) “a observação não participante é útil para evitar as inibições ou alterações na conduta dos sujeitos observados, pois o observador deve passar o mais despercebido possível, atuando de tal maneira que não apareça como um sujeito ativo, face aos observados”. Para além de que, “através dos processos de observação não participante, o investigador recolhe a informação sem desenvolver nenhum tipo de interação com os sujeitos de seu estudo. Portanto, é uma forma de observação desde fora, causando assim menos reatividade a conduta dos indivíduos observados”(Guijarro & Velászques, 2008, p. 280).

Importa salientar que, no âmbito da observação de aulas, pretendia-se observar a modalidade de avaliação usada, a diferenciação pedagógica, o feedback e as metodologias de ensino usadas.

Em síntese, podemos dizer que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se reproduzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.196).

Referir igualmente que foi realizada em primeiro plano a observação de aulas e em seguida as entrevistas com o intuito de clarificar em sede de entrevista o que foi observado em sala de aulas.

Recorremos também à análise de conteúdo como uma técnica central para analisar todos os dados obtidos do terreno, quer das entrevistas, observações e respetivos registos. Tal como refere Bardin (1977), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38).

Ruiz Olabubuénaga (1999, citado por Guijarro e Velásquez, 2008 p. 384) “vincula o âmbito da aplicação da análise de conteúdo a todo texto que pode ser lido. A leitura de textos engloba textos escritos, gravados, pintados, filmados e preferentemente serão os textos escritos os que ocupem o centro de interesse para a análise de conteúdo”.

### **iii) Focus group**

Uma vez que a formação pedagógica promovida pela universidade tem em vista melhorar o desempenho dos professores para que por via destes possa se melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, consideramos que seria enriquecedor para o nosso estudo entrevistar também os alunos com o intuito de colher as suas perceções em torno do desempenho dos seus professores. Para colher ao mesmo tempo diferentes perceções, optamos pela técnica de focus group, uma vez que ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde (Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse (Morgan, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.138).

Assim sendo, foram redigidos guiões de entrevista (cf.apêndice 10) que continham categorias e subcategorias, com questões abertas por forma a encorajar respostas livres e abertas com vista a recolha de informações em torno da perceção dos alunos sobre as metodologias de ensino usadas, as modalidades de avaliação, o feedback, a capacidade de exposição da matéria e as conceções sobre a diferenciação pedagógica.

No quadro 4 abaixo, pode-se ver de forma sumária as categorias e subcategorias usadas no guião de focus group:

Quadro 4: Categorias e subcategorias do guião de focus group aplicado aos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Métodos de ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposição</li> <li>2. Participação</li> </ol>
Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação da participação/ não avaliação da participação</li> <li>2. Nível de desempenho/boas notas e fracas</li> <li>3. Recuperação de notas baixas</li> <li>4. Reclamação de notas/ não reclamação das notas</li> <li>5. Sanção</li> </ol>
Feedback	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção /falta de correção</li> <li>2. Compreensão do feedback/falta de compreensão</li> </ol>
Competência pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competência</li> <li>2. Incompetência</li> </ol>
Conceções sobre a diferenciação pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção</li> <li>2. Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada</li> </ol>

### 5.1.3 Tempos e procedimentos

Por constituir-se um trabalho científico, a presente tese seguiu diversos procedimentos recomendados para a efetivação da mesma. Assim sendo, o estudo desenvolveu-se, essencialmente, em três fases:

- A primeira fase reservada à revisão de literatura, onde foram convocadas teorias de diferentes autores por forma a dar um sustento teórico sobre questões ligadas ao conhecimento profissional docente e o seu contributo/influência na melhoria do desempenho dos professores. O sustento teórico mobilizado contribuiu igualmente na leitura da realidade e na definição das diretrizes da investigação, bem como na definição do rumo da mesma.
- A segunda fase consistiu na condução do trabalho empírico, através da aplicação das diversas técnicas de recolha de dados, seleccionadas e, no posterior tratamento e interpretação dos dados recolhidos;
- A terceira fase, consistiu na redação da presente tese, com base na revisão de literatura e no trabalho de campo realizados.

A seguir, procedemos a apresentação dos procedimentos metodológicos relativos ao estudo empírico realizado.

#### **A realização das entrevistas e do focus group**

Como foi referido anteriormente, a entrevista constitui uma técnica por nós seleccionada para colher percepções dos diferentes sujeitos participantes do nosso estudo.

Como era a nossa pretensão colher percepções dos diferentes sujeitos diretamente envolvidos na formação pedagógica e os beneficiários desta, no que respeita aos professores, consideramos que seria mais prudente entrevistar professores que já tinham beneficiado das formações pedagógicas da instituição em estudo. Portanto, este constituiu o critério da seleção dos professores.

Pretendíamos de início trabalhar com uma amostra de 15 professores mas a instituição disponibilizou somente 9 que lecionam as disciplinas de Química Geral, Relações Interpessoais, Microeconomia, Introdução a Gestão, Gestão de Pessoas, Planeamento e Controle de Gestão, Contabilidade Financeira, Contabilidade de Gestão e Contabilidade de Seguros. A seguir a esta seleção, os professores foram previamente informados pela direção da universidade sobre a realização deste estudo de modo a que não constitui-se surpresa a minha presença diante deles.

O quadro 5 a seguir mostra de forma sumária a caracterização geral dos professores:

Quadro 5: Caracterização geral dos professores

<b>Professores/disciplina</b>	<b>Grau</b>	<b>Área/ curso</b>	<b>Tempo de serviço</b>
Química Geral	Licenciatura	Química	3
Relações Interpessoais	Licenciatura	Psicologia	7
Microeconomia	Mestrado	Economia	4
Introdução a Gestão	Licenciatura	Administração pública	4
Gestão de Pessoas	Licenciatura	Psicologia e Pedagogia	12
Planeamento e Controle de Gestão	Licenciatura	Contabilidade	3
Contabilidade Financeira	Mestrado	Administração e Gestão	10
Contabilidade de Gestão	Licenciatura	Gestão de Contabilidade	4
Contabilidade de Seguros	Licenciatura	Gestão de Contabilidade	4

Como se pode ver no quadro 5, a maior parte dos docentes têm o nível de licenciatura e apenas dois com o nível do mestrado. É de notar também que apenas dois professores têm formação virada para a área da educação (psicologia e pedagogia). Os restantes docentes, que são a sua maioria não têm formação superior virada para área de educação que lhes confere o conhecimento profissional docente para poder lecionar.

Como referimos anteriormente, as nossas entrevistas foram extensivas também ao formador e a diretora da universidade, e apresentamos a seguir alguma caracterização destes que se pode ver no quadro 6 abaixo:

Quadro 6: Caracterização do diretor e formador

<b>Entrevistado</b>	<b>Grau</b>	<b>Área/ curso</b>	<b>Tempo de serviço</b>
<b>Diretora</b>	Mestrado	Antropologia	4
<b>Formador 1</b>	Mestrado	Psicologia e Pedagogia	10

A partir do quadro 6, é possível ver que tanto a diretora assim como o formador têm o nível de mestrado. A diretora que tem apenas 4 anos de serviço, é formada em Antropologia e o formador tem a sua formação em psicologia e pedagogia.

Uma vez que pretendíamos colher diferentes perceções por forma a colher mais subsídios sobre a problemática em estudo, consideramos que seria enriquecedor entrevistar também os alunos de modo a que estes pudessem em primeira mão partilhar as impressões sobre o modo como os seus professores ensinam. Assim sendo, por via da entrevista de focus group, foram constituídos 6 focus group contendo 4 estudantes em cada grupo.

Os alunos selecionados para fazer parte do focus group foram aqueles que tinham aulas com os professores que participaram do estudo de modo a permitir emitir uma opinião sobre o desempenho dos seus professores. Outro critério de seleção dos alunos obedeceu a disponibilidade demonstrada pelos mesmos para participarem no nosso estudo.

Uma vez que trabalhamos com 9 professores, pretendíamos inicialmente obter também 9 focus group, isto é, um focus group de alunos de cada professor, porém, constatamos no terreno que em algumas turmas passavam 2 professores participantes do estudo. Daí que consideramos que seria mais prudente nestes casos formar apenas 1 focus group de alunos para refletir em torno das aulas destes dois professores.

Assim sendo, formamos 6 focus group distribuídos da seguinte maneira:

1(um) focus group de alunos do professor Arlindo e Paulo

1(um) focus group de alunos do professor Fausto e Ermelinda

1(um) focus group de alunos do professor Fábio e Arnaldo

1 (um) focus group de alunos do professor Muhamad

1 (um) focus group de alunos do professor Nordine

1 (um) focus group de alunos do professor Tobias

Ressaltamos que os nomes acima referidos são pseudónimos como forma de garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados.

Apresentamos a seguir o quadro 7 que contém a distribuição do focus group por professor e os respectivos cursos:

Quadro 7: Distribuição do focus group por professor e respectivos cursos

Focus group	Professor	Curso dos estudantes	Ano
Focus group 1	Arlindo e Paulo	Contabilidade e Auditoria e Gestão e Administração de empresa (2 cursos na mesma turma)	1º ano
Focus group 2	Fausto e Ermelinda	Contabilidade e Auditoria e Gestão e Administração de empresa (2 cursos na mesma turma)	2º ano
Focus group 3	Fábio e Arnaldo	Gestão e Administração de Empresa	4º ano
Focus group 4	Muhamed	Engenharia Civil	2º ano
Focus group 5	Nordine	Engenharia Civil	1º ano
Focus group 6	Tobias	Contabilidade e Auditoria	4º ano

No focus group um, estavam alunos dos professores Arlindo e Paulo, sendo que uma parte destes alunos faz o curso de Contabilidade e Auditoria e outros do curso de Gestão e Administração de Empresas. O focus group dois, foi também constituído por alunos de dois professores (Fausto e Ermelinda) em que um grupo destes faz o curso de Contabilidade e Auditoria e outro grupo, o curso de Gestão e Administração de Empresas. À semelhança do focus group um e dois, o focus group 3 foi também constituído por alunos de dois professores (Fábio e Arnaldo) que fazem o curso de Gestão e Administração de Empresas. E os restantes focus group foram constituídos por alunos de um professor.

Para permitir descrever na íntegra as opiniões dos nossos entrevistados, as entrevistas feitas foram gravadas com recurso a um gravador áudio, facto que veio a facilitar a sua fiel transcrição. A gravação das entrevistas foi feita com o consentimento dos entrevistados, após terem sido assegurados de que as informações seriam mantidas no anonimato e para fins meramente académicos.

Uma vez feitas as entrevistas, estas foram por sua vez transcritas, descrevendo taxativamente o discurso dos sujeitos por forma a perceber a sua real opinião relativamente as questões colocadas. Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se de seguida a redução das palavras dos sujeitos a um pequeno conjunto de categorias de conteúdo, a partir das unidades de registo que constituem a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (Bardin, 2014).

As categorias foram codificadas e segmentadas em unidades de sentido, tal como refere Bardin, (2014) “a codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (p. 129).

Assim sendo, codificamos as categorias, usando as letras que partem de A a I, onde para a categoria Conhecimento profissional docente atribuímos a codificação (A), para a categoria, estratégias de ensino/métodos de ensino foi atribuído o código (B), quanto à categoria formação pedagógica/desenvolvimento profissional docente a codificação foi (C), no que respeita à categoria conceções do processo de ensino-aprendizagem o código atribuído foi a letra (D), para a categoria tipo de avaliação usado a codificação foi (E), para a categoria Feedback, (F), em relação a categoria Planificação foi atribuído o código (G), quanto a categoria conceções de diferenciação pedagógica atribuímos a codificação (H), e, por último, para a categoria competência pedagógica foi atribuído o código (I).

As entrevistas não fugiram a esta regra, tendo sido também codificadas através da abreviatura das palavras de acordo com cada entrevista. Assim, a entrevista realizada aos professores foi codificada como EP (E=Entrevista e P = Professores). A entrevista feita à diretora foi codificada como ED (E=Entrevista e D = Diretora). E, por último, a entrevista ao formador foi codificada enquanto EF (E=Entrevista e F = Formador).

Quanto às entrevistas coletivas (focus group) aos alunos, foi codificada enquanto FG ( F= Focus e G= Group) e seguiu-se à esta abreviatura os números 1 a 6, isto é FG1, FG2, FG3, FG4, FG5, FG6.

Foram também codificadas as unidades de registo que foram recortadas a partir do discurso dos sujeitos, tendo-se procedido a sua codificação através da utilização de letras P para designar professores e E estudantes seguidas de números, isto é, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 P8, P9 e E1, E2, E3, E4 por forma a identificar a unidade de contexto a qual pertencem.

Procedeu-se de seguida à análise de conteúdo por meio das categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo tendo dado origem as grelhas de análise de conteúdo que podem ser consultadas nos apêndices.

Referir ainda que maior parte das entrevistas decorreu no 2º semestre de 2016, sendo que algumas entrevistas dirigidas aos professores decorreram nas instalações da universidade e outras nos postos de trabalho dos professores. Quanto às entrevistas à diretora e aos alunos, todas decorreram nas instalações da universidade. Quanto à entrevista ao formador, esta teve de ser feita ao telefone uma vez que ele já não reside na cidade de Nampula.

### **A realização das observações de aulas**

A observação às aulas dos professores foi a atividade que levou mais tempo a ser realizada (Abril a Julho de 2016) devido à disponibilidade dos professores, pois embora tivesse o horário das aulas, dependia do aval destes para que se realiza-se as observações. Acrescido a isso, algumas aulas eram lecionadas no período pós-laboral, a partir das 20 horas e como a instituição em estudo se encontrasse longe da cidade, tornava-se assim difícil de assistir a estas aulas.

Coincidimos igualmente com o período de realização de testes, pelo que tivemos de esperar até que estes terminassem para dar continuidade às observações das aulas. Contudo, no fim do período acima referido, foram realizadas uma média de 36 observações de aulas, sendo 4 aulas de cada professor.

Referir também que observamos aulas das seguintes disciplinas: *Microeconomia* do curso de engenharia civil (2º ano); *Planeamento e controle de gestão* do curso de Gestão e Administração de empresas (4º ano); *Gestão de Pessoas* do curso de Gestão e Administração de empresas e Contabilidade e Auditoria (2º ano); *Contabilidade de Gestão* do curso de Gestão e Administração de Empresas e Contabilidade e Auditoria; *Química Geral* do curso de Engenharia Civil (1º ano); *Introdução a Gestão* do curso de Gestão e Administração de Empresas e Contabilidade e Auditoria (1º ano); *Contabilidade de Seguros* do curso de Contabilidade e Auditoria (4º ano); *Contabilidade Financeira* do curso de Gestão e Administração de empresas e Contabilidade e Auditoria (1º ano); *Relações interpessoais* do curso de Gestão e Administração de empresas (4º ano);

A seguir apresenta-se a síntese das aulas observadas, que se pode ver no quadro 8 abaixo:

Quadro 8: Síntese das aulas observadas

<b>Aula observada</b>	<b>Duração da observação</b>	<b>Número de aulas/tempos</b>	<b>Data e hora</b>
Microeconomia	100 minutos	2 Aulas / 2 tempos	09/05/16- das 18 as 19:40
Microeconomia	95 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	23/05/16 das 18 as 19:35
Planeamento e Controle de Gestão	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	26/04/16- das 16 as 17:50
Planeamento e Controle de Gestão	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	27/05/16- das 16 as 17:50
Gestão de Pessoas	100 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	06/04/16- das 16 as 17:40
Gestão de Pessoas	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	04/05/16- das 16 as 17:50
Contabilidade de Gestão	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	16/05/16- das 18 as 19:50
Contabilidade de Gestão	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	18/05/16 das 18 as 19:50
Química Geral	95 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	13/05/16- das 18 as 19:45
Química Geral	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	08/04/16 - das 16 as 17:50
Introdução a Gestão	90 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	16/05/16- das 16 as 17:30

Introdução a Gestão	95 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	25/05/16 das 16 as 17:45
Contabilidade de Seguros	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	28/04/16 das 18 as 19:50
Contabilidade de Seguros	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	26/05/16 das 18 as 19:50
Contabilidade Financeira	110 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	17/05/16 das 18 as 19:50
Contabilidade Financeira	95 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	20/05/16 das 18 as 19:35
Relações interpessoais	90 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	03/06/16 das 16:30 as 18
Relações interpessoais	90 minutos	2 Aulas/ 2 tempos	09/06/16 Das 18 as 19:40

Uma vez que fizemos a observação de aulas com recurso a uma grelha de observação (cf. apêndice 14) devidamente categorizada, foi possível fazer o registo da atuação do professor tendo em conta cada atividade realizada. Por outro lado, a grelha de observação permitiu igualmente manter o foco da nossa observação evitando desse modo registar atividades que estivessem fora do contexto.

A grelha de observação de aulas foi codificada como GOAP (G=Grelha; O= Observação; A =Aula e P = Professores).

Após a realização das observações de aulas, procedeu-se à contagem da frequência, dando origem aos gráficos que se apresentam e interpretam no capítulo da análise e interpretação dos dados.

## **Parte III- Apresentação e Discussão dos Resultados**

## **Categorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados**

Este capítulo dedicar-se-á a apresentação e discussão dos resultados obtidos por via da análise dos dados colhidos na universidade referida.

Deve-se salientar também que os resultados serão apresentados por categorias de análise provenientes do cruzamento de informação adquirida através do quadro teórico e das fontes empíricas como: a *entrevista*, *focus group* e *observação de aulas*.

Para melhor compreensão e seguimento deste capítulo, apresentamos abaixo, o quadro número 9 que tem como objetivo explicitar as categorias de análise, bem como as respetivas fontes mobilizadas para a leitura da realidade.

Quadro 9: Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados

<b>Categorias de análises dos dados</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Fontes mobilizadas para a análise dos dados</b>
1. Conhecimento profissional docente	a) Formação pedagógica b) Formação específica/conhecimento na área a lecionar	- Entrevista a professores
2. Métodos de ensino	a) Participação b) Teoria e prática c) Diversificação de métodos d) Exposição e) Projeção/exposição f) Exercícios/casos práticos g) Participação h) Teoria e prática i) Pesquisa	- Entrevista a professores - Focus group aos alunos - Observação de aulas
3. Formação pedagógica/desenvolvimento profissional docente	a) Participação em formações pedagógicas b) Consolidação das técnicas de ensino/ outras aprendizagens c) Relevância da Formação pedagógica d) Domínio na transmissão dos conteúdos	- Entrevista a professores - Entrevista a diretor - Entrevista a formador

	e) Mediador da aprendizagem	
4. Conceções do processo de ensino-aprendizagem	a) Facilitador da aprendizagem/ transmissor de conhecimento b) Gestor de conhecimento c) Organizador de tarefas	- Entrevista a professores - Observação de aulas
5. Tipo de avaliação usado	a) Sumativa b) Formativa c) Avaliação da participação/ não avaliação da participação d) Nível de desempenho/boas notas e fracas e) Recuperação de notas baixas f) Reclamação de notas/ não reclamação das notas g) Sanção h) Melhorias na avaliação/ rendimento dos alunos	- Entrevista a professores - Focus group aos alunos - Entrevista a director - Entrevista a formador - Observação de aulas
6. Feedback	a) Regulação do trabalho autónomo (promoção das aprendizagens) b) Correção /falta de correção c) Compreensão do feedback/falta de compreensão	- Entrevista a professores - Focus group aos alunos - Observação de aulas
7. Planificação	a) Gestão do programa b) Gestão da interação	- Entrevista a professores - Observação de aulas
	a) Dificuldades/particularidades b) Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção	- Entrevista a professores - Focus group aos alunos - Observação de aulas

8. Concepções de diferenciação pedagógica	c) Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada	
9. Competência pedagógica	a) Competência/Incompetência	- Focus group aos alunos

## 1. Conhecimento profissional docente

Questionados sobre o conhecimento profissional docente, os nossos entrevistados destacaram a formação pedagógica e o conhecimento da disciplina a lecionar como os dois elementos essenciais de que o professor deve ter no processo de ensino e aprendizagem por forma a que o aluno se aproprie do conhecimento.

### 1.1 Formação pedagógica

A formação pedagógica foi percebida por todos os professores como uma ferramenta essencial e imprescindível para poder orientar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. Referiram igualmente que não basta apenas possuir o conhecimento científico, ou seja, ter a formação numa determinada área do saber, sendo necessário também saber como se deve transmitir esse conhecimento:

“A formação psicopedagógica é a base, considero principal para dar aulas” (P1).

“Não basta só termos o conhecimento científico. É preciso sabermos como é que devemos orientar o processo de ensino, falo das técnicas pedagógicas” (P2).

Dados obtidos da entrevista à diretora da Escola, parecem indiciar também esta valorização da formação pedagógica, pelo facto de reconhecer que é por meio desta formação que se pode melhorar a qualidade de ensino:

“É importante para melhorar a qualidade de ensino. O objetivo da formação tem a ver com a melhoria da qualidade na prestação de serviços, na transmissão dos conhecimentos, a postura, a abordagem, não só, mesmo os elementos fundamentais dum

docente, como elaborar as avaliações, como avaliar cada estudante e como interagir com eles. Nós gostamos e queremos que a qualidade de ensino melhore, porque temos ouvido muitas queixas. Nós estamos muito a quem pra nos compararmos com os países que tem um desenvolvimento adequado na área de ensino. Com esta formação psicopedagógica o professor ajuda os alunos que têm mais dificuldades, o professor já tem uma visão diferente” (D).

Como se pode constatar, parece revelar uma preocupação por parte da direção em capacitar os seus docentes em matéria de pedagogia sendo por isso percecionada esta formação como tendo contribuído para a promoção de melhorias significativas de aprendizagem dos alunos, assim como para o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que contribuíram para uma forma de trabalhar diferente por parte dos professores.

O discurso da diretora parece estar alinhado com a visão defendida por Marcelo (2009) ao considerar o desenvolvimento profissional docente como um processo que tem em vista a modificação das práticas de ensino-aprendizagem, a modificação das atitudes dos professores de modo a melhorar o desempenho destes e conseqüentemente os resultados escolares dos alunos.

À semelhança da diretora, os docentes deixaram também transparecer a ideia de que a componente psicopedagógica ser bastante valorizada na instituição em estudo uma vez que a direção define como requisito essencial para dar aulas, a formação pedagógica:

“ A nossa universidade valoriza bastante. Até porque um dos requisitos para ter o acesso a vaga de professor é ter esta formação, e se não tem, num período de no mínimo um ano deve ter esta formação” (P2).

“Dá algum valor. Há muitas formações aqui. As formações pedagógicas que acontecem aqui é mesmo no sentido de ajudar o docente a cultivar essa questão de metodologias. Agora virou regra em que todo docente que queira colaborar com a universidade, primeiro tem que passar por essas formações” (P1).

“A nossa instituição está vocacionada ao ensino e prima pela formação pedagógica porque alguns dos nossos professores só são formados academicamente ao nível da

licenciatura e mestrado e falta esta componente de pedagogia. E ao recrutar professores uma das condições que exigimos é ter participado duma formação pedagógica” (P4).

Como se pode constatar, pelos testemunhos acima transcritos, a componente pedagógica é indicada por eles como fundamental para melhorar as práticas profissionais do professor no exercício da sua função. Esta consideração pode dever-se ao facto de esta componente ser valorizada pela instituição e também pelo facto de conhecerem a relevância das temáticas que são desenvolvidas nas formações sem as quais o docente fica desprovido de ferramentas didático-pedagógicas que o auxiliem no ato de ensinar.

Não obstante esta valorização e reconhecimento que se tem em torno da formação pedagógica, algumas práticas observadas em contexto de sala de aula revelam escasso impacto da formação na medida em que aspetos relevantes que tendem a promover a aprendizagem por parte dos alunos como o feedback, diferenciação do ensino, avaliação formativa, foram bastante deficientes, e na maioria dos casos não houve observância destes aspetos em sala de aulas.

Por outro lado, constatou-se a predominância de metodologias de ensino expositivas que concebem o professor como o detentor do conhecimento, onde a preocupação central é transmitir o conhecimento científico, contrastando desse modo com o discurso anteriormente proferido pelos sujeitos ao referirem que não bastava apenas obter o conhecimento científico. Desta feita, as práticas docentes verificadas em sala de aulas, parecem indiciar que o foco da ação docente continua a cingir-se mais no ensinar do que no fazer aprender (Roldão, 2010). Nota-se assim uma preocupação visível com a transmissão do conhecimento em detrimento da promoção efetiva da aprendizagem por parte dos alunos. Contudo, poder-se-á entender que a consciência que os professores têm sobre a importância da formação pedagógica revela o valor atribuído a ela embora se tenha verificado esta incoerência nos seus discursos.

Portanto, embora pareça visível esta preocupação de formação por parte da direção, os docentes não colocam em prática os conhecimentos adquiridos. Apesar de a formação ter proporcionado aos professores conhecimentos, parece não se ter verificado uma alteração das suas práticas em sala de aulas. Assim, somos levados a concluir que a formação parece ter apenas contribuído para a aquisição de conhecimentos teóricos.

Uma possível explicação para esta situação, poderá ficar a dever-se ao facto de a aprendizagem não ter sido significativa e ativa, na medida em que consideramos como Ferreira (2009) que a ênfase na aprendizagem ativa vai além de simples acumulação de conhecimentos teóricos, mas importa acima de tudo desenvolver aptidões que habilitem o indivíduo a colocar em prática o que aprendeu. Portanto, a aprendizagem efetiva terá de levar a mudança de comportamento. Tal como sustenta Roldão (2007) “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativo se ele se apropriar dele ativamente” (p.47).

Esta situação leva-nos a concluir que não basta apenas promover formações pedagógicas no âmbito do desenvolvimento profissional docente tendentes a melhoria de práticas pedagógicas para que a mudança de comportamento ocorra nos professores, sendo necessário também mudar mentalidades, de modo a que os professores possam desaprender os conceitos anteriores dando lugar a aquisição de novas aprendizagens.

Por outro lado, esta constatação pode justificar-se pelo facto de a formação não se ter focalizado e aprofundado apenas em conteúdos relacionados com o conhecimento profissional docente, dado que houve inclusão nos pacotes de formação, temáticas relacionadas a informática, metodologias de investigação, técnicas de expressão, o que poderá de alguma forma ter desviado a atenção dos docentes, facto que poderá ter contribuído para a falta de apreensão do essencial da formação.

“Tivemos também a componente de informática, técnicas de expressão, metodologias de ensino e investigação científica” (P6).

“Aprendi pacotes de informática: excel, word, internet. Em relação a linguística foi mais ou menos uma revisão de português, como saber corrigir os testes, como elaborar os testes, qual é o método de perguntas a usar de maneiras que seja acessível para os estudantes. E na parte de métodos de investigação foi mais como orientar trabalhos de investigação, como acompanhar as monografias” (P5).

Como podemos ver pelo testemunho acima descrito, parece-nos possível afirmar que existe alguma desarticulação da conceção da formação pedagógica na medida em que são ministradas temáticas

deslocadas da formação pedagógica propriamente dita como é o caso da informática, técnicas de expressão e métodos de investigação científica. Tal facto leva-nos a questionar o conceito de formação pedagógica que se tem levado a cabo.

### *1.2. Formação específica/conhecimento na área a lecionar*

Para além da formação pedagógica, destacada pelos entrevistados, a formação específica na área a lecionar também mereceu atenção dos entrevistados, na medida em que a consideram como um elemento importante para poder lecionar:

“Primeiro o professor deve dominar o próprio conteúdo a ensinar, isso é que é o fundamental” (P8).

“O primeiro conhecimento que o professor deve ter é sobre a matéria que vai lecionar” (P9).

O discurso dos sujeitos acima transcrito parece estar alinhado com a tese defendida por Shuman (1986) ao enunciar os elementos distintivos do saber docente nomeadamente: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimentos das finalidades, propósitos, filosofia da educação.

Porém, ao perceber o conhecimento da matéria como fundamental, receamos que esta posição defendida pelos professores poderá de alguma forma levá-los a pensar que seja suficiente apenas o domínio do conteúdo para poder lecionar relegando para o segundo plano o conhecimento pedagógico. Entendemos que não basta apenas ter o domínio do conteúdo, é preciso saber como transmiti-lo ao aluno, sob o risco de a matéria não ser assimilada de forma clara e perceptível pelo aluno.

Na verdade, o conhecimento do conteúdo é tao fundamental quanto o conhecimento pedagógico, na medida em que não se pode ensinar se não se tiver o conhecimento da matéria a ensinar, daí que seja necessário que o professor tenha em primeiro lugar o conhecimento da matéria e em segundo plano procurar as metodologias adequadas que permitam transmitir o conhecimento

anteriormente dominado. Assim, defendemos claramente a ideia de que estes dois elementos (conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico) devem ser combinados, devendo no entanto, caminhar sempre juntos.

## **2. Métodos de ensino**

Procuramos perceber dos nossos entrevistados os métodos de ensino que usam em sala de aulas. Para obtenção destas percepções recorreremos à entrevista a professores, a alunos e complementamos com a observação de aulas por forma a colher na íntegra as percepções sobre a questão em alusão.

Relativamente a esta questão, quando questionados os professores, estes referiram usar em suas aulas diferentes metodologias. Alguns fizeram menção ao uso do método participativo/ativo, outros a articulação entre a teoria e a prática e outros ainda fizeram referência ao uso do método expositivo.

O método participativo surge como o método que reuniu consenso mais alargado entre os professores (6 professores) e um número muito reduzido referiu fazer o uso do método expositivo em suas aulas:

“Eu uso mais estes métodos ativos. Primeiro pela característica dos nossos estudantes. Os nossos estudantes são pessoas que já trabalham e eles não iam perder muito tempo em ouvir teorias” (P1).

“Eu privilegio bastante a interação com os estudantes” (P7).

Os professores enfatizaram também que os métodos mais eficazes são os que privilegiam a participação dos alunos em sala de aulas. Daí a razão da preferência deste método em detrimento dos outros.

Quando questionados os alunos sobre as metodologias de ensino que os professores usam, estes por sua vez, referiram a exposição, projeção, exercícios/casos práticos, a participação, articulação entre teoria e prática e pesquisa. Destes métodos, os mais destacados pelos alunos foram a exposição e a participação:

“O nosso professor X gosta que nós participemos das aulas. É como se fosse um debate; ele pede ideias, opiniões” (E2 FG1).

“Acho que usam mais a interação. O método de participação porque eles interagem conosco, questionam” (E3, E1, FG1).

Este testemunho dos alunos vai de encontro ao discurso dos professores anteriormente referido sobre a preferência do uso de métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, as observações de aulas realizadas no terreno contrastam em algum momento com o testemunho dos professores ao referirem que têm mais preferência pelo método participativo, na medida em que os dados da observação permitiram verificar uma predominância do uso do método expositivo essencialmente centrado no professor e apontam igualmente para uma tendência de falta de promoção da participação dos alunos. Logo, o discurso pedagogicamente correto dos docentes deve ser analisado com uma certa prudência, sendo de admitir que o conhecimento teórico não conduz necessariamente à ação concreta.

Em suma, parece prevalecer a “educação bancária” (Freire, 2005) que torna o professor detentor do conhecimento cabendo ao aluno apenas a tarefa de memorizar e reproduzir o que foi transmitido pelo professor.

Pelos dados patentes nos gráficos 1 e 2 abaixo, construídos a partir da contagem das unidades de frequência obtidas através da observação de aulas, parece-nos possível indiciar que há mais preocupação com a exposição da matéria do que com o uso de metodologias de ensino participativas.

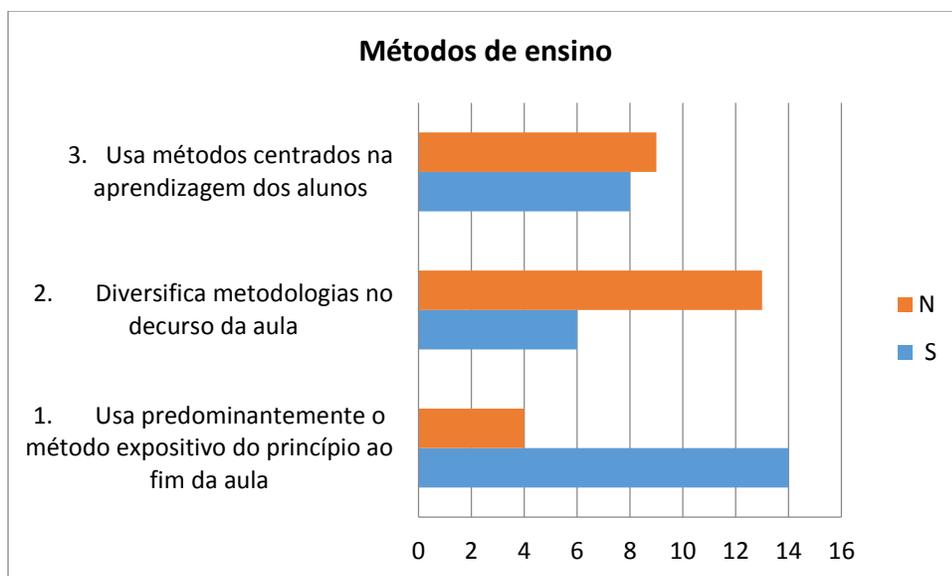


Gráfico 1: Métodos de ensino

Os dados patentes no gráfico 1 parecem demonstrar o uso de métodos centrados na aprendizagem dos alunos que se caracterizaram por questões que eram feitas ao longo da exposição da matéria. Pode-se constatar também que as metodologias de ensino não são muito diversificadas, havendo mais predomínio de metodologias de ensino tendencialmente expositivas, de tipo transmissivo e essencialmente centradas no professor.

A diversificação de metodologias de ensino foi também considerada por um número considerável de professores (7 professores) como uma prática fundamental a ser observada aquando da lecionação de aulas. Estes referiram que o professor não se deve limitar a usar um único método, sendo necessário intercalá-los, diversificá-los tendo em conta que existem em sala de aulas diferentes alunos ou seja, diversos estilos de aprendizagem, o que se pressupõe que não aprendem todos da mesma maneira, com a mesma metodologia de ensino:

“Há que intercalar muitos outros métodos para poder fazer chegar a informação de forma adequada no momento certo e para a pessoa certa e isso só acontece quando as pessoas se sentem tocadas num determinado método e que facilita a sua aprendizagem” (P1).

“Não existe um método mais eficaz que o outro, depende das circunstâncias. O que posso dizer é que o mais importante é que esses métodos devem ser portanto adequados em função de cada circunstância, tipo de aula, o tipo de estudantes que tem em sua frente” (P2).

“Se nós temos um determinado método e o aluno não capta podemos usar um outro. Por exemplo, se identificamos uma matéria que o aluno não percebe, devemos fazer uma interação, debate, trabalhos em grupo” (P3).

“Não há estratégias mais importantes ou métodos mais importantes. Todos eles são importantes. O que deve fazer o docente é estudar o ambiente, com que tipo de estudantes é que está lidar e vai buscar a melhor carta para poder apresentar” (P7).

O discurso destes professores leva-nos a perceber o conhecimento teórico que têm sobre a diferenciação pedagógica, na medida em que consideram que o tipo de método deve ser usado em função da natureza do estudantes, ou seja, estes consideram que os alunos não são iguais, que têm dificuldades/particularidades individuais e que precisam de tratamento diferenciado sob ponto de vista pedagógico sendo para tal necessário diferenciar a maneira de ensinar por forma a abranger a todos alunos.

Contudo, os dados das observações de aulas contariam este discurso pedagogicamente correto proferido pelos professores, na medida em que não foi possível constatar no decurso das aulas a aplicação da diferenciação do ensino.

Portanto, houve por parte dos professores uma tendência de representar uma prática de ensino que esteja de acordo com o pedagogicamente expetável.

Poder-se-á admitir no entanto que poderá existir uma vontade de aplicar pelo facto de reconhecerem a importância desta prática de ensino, o que nos leva a pressupor que a lacuna verificada no âmbito da observação de aulas, denota de alguma forma, um certo desconhecimento da aplicação da diferenciação pedagógica em sala de aulas e de algumas especificidades e particularidades que se devem ter em conta na implementação deste tipo de ensino.

Este contraste constatado entre o discurso e a realidade pode ficar a dever-se ao facto de os professores terem a noção do que seria o ideal a fazer mas terem a dificuldade de poderem colocar em prática, uma vez que o discurso nem sempre coincide com a prática.

Esta deficiente diversificação de metodologias vai contra a visão defendida por Campos (2000) ao realçar que:

Lidar com uma população escolar heterogénea exige que o professor adapte o ensino `a diversidade das características pessoais e sociais de cada aluno, recorrendo a estratégias diferenciadas, abandonando a estratégia mais corrente em que é proporcionada a todos os alunos da turma a mesma situação de aprendizagem e tornando-se capaz de organizar as turmas em grupos com estratégias diferentes ou, até, de individualizar as oportunidades de aprendizagem. A heterogeneidade pode ainda implicar a utilização da língua de ensino como segunda língua (p. 18).

### **3. Formação pedagógica/desenvolvimento profissional docente**

#### *3.1. Participação em formações pedagógicas*

Os dados das entrevistas a professores revelaram diferenças significativas de número de participação em formações pedagógicas na medida em que um reduzido número de professores (2) teve várias formações pedagógicas, tanto fora da universidade assim como dentro, enquanto a maior parte (7) dos sujeitos referiu ter tido poucas formações que variam entre uma a três formações.

É de destacar ainda que os sujeitos que participaram num número reduzido de formações pedagógicas não têm formação em cursos virados a educação, pois são formados em Contabilidade, Economia e Química. Tal facto pode contribuir para o deficiente desempenho do professor e consequentemente para o desempenho dos alunos, dado que as suas áreas de formação não são dotadas de um conhecimento profissional docente que os habilita a obter uma competência pedagógica. Sem este conhecimento o professor não poderá exercer a sua tarefa de ensinar adequadamente. Entendemos que para ser docente não basta apenas ter formação em qualquer área do saber e dominar o conteúdo, é necessário também mobilizar outros elementos pedagógicos que auxiliam significativamente o professor na sua tarefa de ensinar.

Consideramos como Roldão (2010) que a docência exige um saber específico, um saber docente que mune o professor de ferramentas para lecionar por forma a promover a aprendizagem, à semelhança de outras profissões tais como a (Contabilidade, Economia e Química) em que existe um saber específico exclusivamente para os profissionais da área.

Em suma, pelos dados apresentados, somos levados a constatar que as formações não são regulares ou mesmo suficientes para proporcionar aprendizagens efetivas aos docentes. Esta insuficiência de número de formações poderá justificar o uso de metodologias tendencialmente expositivas, centradas no professor, o deficiente feedback, a ausência da diferenciação do ensino e o deficiente uso da avaliação formativa.

### *3.2.Consolidação das técnicas de ensino*

De acordo com o testemunho dos professores entrevistados, estes referem que as formações levadas a cabo pela instituição onde trabalham visam consolidar as técnicas de ensino, facto que lhes dá alguma segurança na sua tarefa de ensinar:

“ Sinto-me munido de instrumentos. Sinto-me com alguma segurança daquilo que são as minhas obrigações como docente” (P2).

“ Sinto-me capacitado de realizar a minha tarefa de ensinar” (P2).

As inteligências múltiplas surgem como outro elemento concreto que um dos professores considerou importante na formação pelo facto de despertar-lhe a consciência de que os alunos podem ter várias inteligências e não somente a inteligência matemática como considerava anteriormente:

“Também há um aspeto que eu gostei muito numa das formações que são as chamadas inteligências múltiplas, porque há muito tempo a maior parte dos docentes estávamos mais concentrados a inteligência matemática” (P1).

O depoimento deste docente revelou o conhecimento teórico que tem sobre a diversidade de inteligências que os indivíduos possuem. Este conhecimento poderá levar o docente a encarar com naturalidade as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se tem a consciência de que cada aluno tem a sua inclinação, havendo de certa forma matérias em que não compreende pelo simples facto de não possuir essa inteligência. Esta situação lembra a teoria sobre as inteligências múltiplas desenvolvida por Gardner, na qual Heacox se refere abaixo:

Esta teoria sugere, entre outras coisas, que os pontos fortes e as limitações de raciocínio dos alunos afetam não só a sua facilidade em aprender, como a forma de eles poderem fazer uma representação mais adequada daquilo que sabem. Por exemplo, quando a atividade é ler, escrever ou falar, um aluno com boas competências verbais /linguísticas estará sempre numa posição vantajosa em relação a um aluno com menores capacidades verbais. Por outro lado, o aluno com grandes capacidades verbais/linguísticas pode encontrar-se em situação de desvantagem se a medida-padrão usada para avaliar a aprendizagem for o seu desempenho de um papel numa dramatização ou numa peça satírica, que exija competências corporais/cinestésicas (p. 13).

Foi também convocada a diferenciação pedagógica como um aspeto importante a ter em conta no ato da lecionação de aulas por forma a ajudar os alunos fracos a ultrapassar as suas dificuldades:

“Aprendi que quando numa turma nós temos estudantes que se destacam, médios e mais fraquinhos, os mais fraquinhos não é para serem deitados fora, são os nossos estudantes. Nós como docentes temos que nos colocar um desafio: o que fazer, que métodos, que estratégias é que pode usar para resgatar aquele estudante mais fraquinho, dar-lhe mais tpcs, chamar-lhe mais para o quadro” (P7).

### *3.3. Relevância da Formação pedagógica*

No que se refere a este aspeto, a diretora destacou a relevância da formação pedagógica como um contributo importante para a melhoria da qualidade de ensino:

“Nós sentimos que realmente a qualidade de ensino não é das melhores e é por isso que a direção central achou importante. O objetivo da formação tem a ver com a melhoria da qualidade na prestação de serviços, na transmissão dos conhecimentos, a postura, a abordagem, não só, mesmo os elementos fundamentais dum docente, como elaborar as avaliações, como avaliar cada estudante e como interagir com o estudante” (D).

O formador por sua vez, à semelhança da diretora, enfatizou a relevância destas formações para o professor:

“O objetivo foi mesmo como se tratou de psicopedagogia, fosse por parte da instituição o objetivo de formar, capacitar os docentes em matéria de psicopedagogia porque se trata duma área que lida com a psique e a própria condução da aula” (F).

“O que me interessou mais foi realmente o de transmitir esta componente docência e o aluno e que esta componente deve ser muito privilegiada” (F).

Os testemunhos acima transcritos parecem expressar o reconhecimento da importância da componente pedagógica e expressam igualmente a preocupação que a universidade tem para com a melhoria do desempenho dos professores assim como dos alunos.

Por outro lado, a diretora deixou transparecer que esta preocupação com o desempenho dos professores reflete-se também na supervisão de aulas que é feita aos professores com o intuito de apoiar o professor e fazer um acompanhamento por forma a melhorar cada vez mais o seu desempenho:

“Nós temos assistido as aulas, todos os semestres nós seleccionamos uns 8 a 12 professores e fazemos equipas de 3 pessoas para assistir as aulas desses colegas e

vemos como está a ser o desenvolvimento das suas atividades e temos notado que há grandes melhorias” (D).

“Muitos docentes agora sentem-se confortáveis” (D).

Uma vez que não nos foi possível verificar o desempenho dos professores antes da formação, convém interpelar esta situação com uma certa prudência. Porém, apesar de não possuímos os dados que antecedem a formação, pelos dados adquiridos através da observação as aulas, parecemos possível afirmar que há ainda um longo caminho a percorrer na profissionalidade dos docentes muito embora a diretora expresse uma opinião diferente.

Pode-se, no entanto, admitir em última análise a possibilidade de que os professores melhoraram os seus desempenhos como fruto da formação, tendo em conta o ponto de vista da diretora, pelo facto de esta ter o conhecimento real do antes e do depois da formação.

#### *3.4.Domínio na transmissão dos conteúdos*

O formador e a diretora foram unânimes em afirmar que as competências que se pretendem desenvolver nos formandos são as de domínio na transmissão de conteúdos:

“As competências de facto eram de serem capazes de saber transmitir esse conhecimento diversificado na sua aula. Terem a competência de poder em si saber preparar o conteúdo e terem a capacidade de transmitir essa informação aos outros, aos estudantes” (F).

“É uma boa prestação. Saber transmitir, saber ser, saber estar. O que é importante é que há muita gente que faz a formação, faz o seu curso, faz mestrado mas falta-lhes a componente pedagógica, como ensinar, porque eu tenho conhecimento numa matéria mas não sei como transmiti-la adequadamente” (D).

Porém, embora seja esse o objetivo da direção e do formador, tais competências parecem não ser encontradas ainda nos professores, pois o testemunho dos alunos indicia uma realidade completamente diferente em sala de aulas:

“Existem outros que é fácil perceber que eles sabem, que eles têm domínio daquela matéria mas não sabem transmitir, não têm o dom de transmissão” (E3FG2).

“Nem todos conseguem porque as capacidades não são iguais. Existem outros que explicam com esforço. Sabem mas tem dificuldades de transmitir. Na transmissão você vê que está a faltar algo para esta matéria ser bem transmitida” (E4 FG6).

Como se pode ver, embora a direção e o formador apontem para uma boa prestação referente a melhoria do desempenho do professor como resultado da formação, o testemunho dos alunos indicia para a incapacidade demonstrada pelos professores na transmissão do conteúdo. Este depoimento por parte destes alunos converge com os dados recolhidos a partir da observação de aulas na medida em que se constatou em sala de aulas uma certa insegurança dos professores aquando da lecionação das aulas. Poderá se admitir a hipótese de que tal insegurança e incapacidade demonstradas poderão ter a ver com o facto de os professores estarem a ser observados, tendo-lhes causado um certo desconforto ou poderá ter a ver com o défice de metodologias apropriadas para transmitir o conteúdo de forma clara e compreensível.

Contudo, pelo discurso da diretora e do formador, fica claro perceber que as formações levadas a cabo têm como objetivo proporcionar aos docentes habilidades para poder transmitir aos alunos o conteúdo que ele domina, uma vez que há por vezes uma distância entre o conhecimento do conteúdo e a capacidade de transmissão do mesmo. Portanto, há perceção segundo a qual o domínio do conteúdo e a capacidade de transmissão do mesmo são aspetos completamente diferentes.

O testemunho por parte destes sujeitos alerta-nos para a necessidade de refletir sobre a formação dos docentes que são contratados para lecionar pois poderão ter a formação académica e o domínio do conteúdo mas terem a dificuldade de não saber como transmitir tal conteúdo aos alunos, daí a necessidade e a preocupação de se desenvolver esta competência por parte dos docentes. A este respeito, Roldão, (2006) enfatiza que:

O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque *sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber contéudinal curricular pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. Saber produzir essa mediação

não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (p.11).

### *3.5. Mediador da aprendizagem*

Os dados das entrevistas obtidos, permitiram-nos inferir que o formador e a diretora percecionam a tarefa do professor como a de facilitador da aprendizagem, onde o professor deve assumir o papel de mediador cabendo-lhe a tarefa de apoiar o aluno na busca do conhecimento. Isto significa que o professor já não deve ser considerado o detentor do conhecimento:

“Eles já conseguem dismantelar o mito de que o professor é o papão e que está ali apenas para tirar toda informação, todo conhecimento e o aluno que se arranje” (D).

“O professor, quando não tem esta componente de diversidade acaba castigando o aluno de que ele não sabe e atribui alguma informação negativa ao aluno e acaba não fazendo o acompanhamento necessário que ajude a despertar a criança o saber, saber ser, saber fazer” (F).

O depoimento dos sujeitos vem a ser reforçado por Formosinho, Machado e Mesquita (2014, p.29) ao referir que “o professor perdeu, pois, o exclusivo privilégio do saber que, ainda por cima, se desvalorizou, precisamente porque mais cidadãos a ele têm acesso. O saber deixou de ser um bem de posse do professor para ser um bem de uso para todos”.

De facto, as observações às aulas pareceram confirmar de algum modo esta tendência na medida em que constatamos em contexto de sala de aulas algumas práticas de ensino tendencialmente participativas, na medida em que acolhiam as dúvidas dos alunos com bom grado bem como valorizavam as respostas dos alunos no âmbito da exploração dos conhecimentos prévios. Contudo, constatamos alguma lacuna no que respeita a promoção/estimulação da participação dos mesmos. Foi possível verificar que grande parte das intervenções e contribuições dos alunos eram da iniciativa dos próprios que tinham como objetivo questionar e refletir em torno da matéria apresentada pelo professor. Esta atitude dos alunos revelou de alguma maneira uma certa

maturidade destes e uma consciência do conhecimento do seu papel em sala de aula, facto que lhes permite a não receber passivamente o conteúdo transmitido e nem mesmo aceitá-lo cegamente.

Em suma, os dados obtidos através da observação às aulas parecem apontar para uma deficiente promoção e estimulação da participação tal como se pode ver no gráfico 2. Tal facto, levou-nos a depreender que a mediação da aprendizagem não é implementada eficazmente.



Gráfico 2: Abertura ao diálogo/participação

O gráfico 2 mostra que o professor aceita as contribuições dos alunos o que poderá significar que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, a participação dos alunos não é estimulada por todos os professores

Como temos vindo a constatar, é visível a preocupação da direção em promover formações aos seus professores de modo que eles possam se desenvolver profissionalmente. Contudo, este esforço empreendido pela direção não é no entanto proporcional ao desempenho dos professores, ou seja, as formações parecem não surtir os efeitos desejados na medida em que as temáticas desenvolvidas na formação não são, ao nosso ver, na maioria das vezes aplicadas pelos professores. Os dados obtidos revelaram que apesar de a formação ter proporcionado aos professores

conhecimentos, parece não se ter verificado uma alteração das suas práticas pedagógicas. Diante destas constatações nos perguntamos o que é que estará a falhar? Por que razão os docentes não aplicam os conhecimentos adquiridos na formação? Terão sido bem abordados e assimilados significativamente os conteúdos? Estas são questões para as quais não temos ainda resposta, mas que revelam-se como fundamentais, daí que convém levantar na tentativa de compreender as reais motivações que levam a ocorrência de tal situação.

Em suma, tanto o testemunho dos alunos como algumas das observações realizadas indiciam que haverá ainda muito trabalho a realizar com os professores no que respeita ao desenvolvimento profissional docente com vista a melhoria do desempenho dos professores.

#### **4. Conceções do processo de ensino-aprendizagem**

Pretendíamos com esta categoria perceber por parte dos professores as perceções que têm sobre o processo de ensino-aprendizagem, concretamente sobre o conceito que têm sobre o ato de ensinar, o ato de aprender e o papel do professor nessa nobre tarefa. Para tal, recorremos a entrevistas e observação de aulas por forma a obter estas perceções.

A posição dos professores, quando questionados sobre o conceito de ensinar não é consensual. Há quem afirme que ensinar significa orientar o processo de ensino-aprendizagem, assumindo desse modo o professor, o papel de facilitador da aprendizagem mas há também referência ao ato de ensinar como mera transmissão do conhecimento.

##### *4.1. Facilitador da aprendizagem/ transmissor de conhecimento*

Quando questionados os professores sobre o conceito de ensinar, estes como referimos anteriormente, centraram as suas respostas sobre ato de ajudar o aluno a aprender (facilitador da aprendizagem) e sobre o ato de transmitir conhecimento

Os discursos que apresentamos a seguir evidenciam as declarações dos professores que consideram o ensino como o ato de orientar o processo de ensino, ajudando o aluno a aprender:

“ Para mim ensinar é ajudar o educando a aprender” (P1).

“ Ensinar significa a tarefa de orientar o processo de aprendizagem” (P2).

“As teorias clássicas tinham o professor como alguém que abria a cabeça do estudante para meter lá os conhecimentos, portanto o processo era numa única direção, do professor para os estudantes mas as teorias modernas apontam que ensinar não é isso, ensinar é um processo que decorre nos dois sentidos. Um professor o que faz é dotar os estudantes de ferramentas básicas numa determinada área de conhecimento e mostrar-lhe o caminho para ele continuar sozinho a consolidar esse conhecimento” (P7).

“Ensinar alguém e fazer com que ele próprio possa aprender a adquirir conhecimento” (P9).

Partindo das afirmações acima transcritas, é possível depreender que os professores percecionam o ato de ensinar como o acompanhamento, a orientação e o apoio que se deve dar ao aluno nesse processo de busca de conhecimentos. Portanto, o discurso parece expressar a valorização que os professores têm sobre a participação/envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que significa que a tarefa de buscar o conhecimento não compete apenas ao professor na medida em que o aluno é também chamado a colaborar por forma a aceder ao conhecimento. Tal entendimento dos professores poderá justificar o facto destes aceitarem as contribuições dos alunos em sala de aulas assim como a liberdade para colocarem questões tal como foi constatado nas observações as aulas.

Esta perceção expressa pelos professores encontra-se alinhada em Freire (1996) o qual defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.22).

No entanto, nem todos os professores são da mesma opinião. Embora alguns dos nossos entrevistados consideram o professor como o facilitador da aprendizagem e o ato de ensinar como a orientação ao aluno, um número significativo de professores considera o ato de ensinar como mera transmissão do conhecimento:

- “ Ensinar é formação integral do aluno. Nós transmitimos o conhecimento, o saber estar na sociedade. Formamos e educamos” (P4).
- “ Eu penso que ensinar é transmitir o conhecimento a uma outra pessoa” (P5).
- “ Ensinar é moldar o estudante de modo a ter competências intelectuais” (P6).
- “ Ensinar não é só transmitir conhecimento mas também como receber conhecimento. Porque o professor também recebe conhecimento” (P3).
- “ Ensinar não é somente transmitir, é uma responsabilidade de formar alguém, incutir na pessoa um conjunto de valores” (P8).

Mais uma vez parece dominar a lógica burocrática do cumprimento cego do programa na medida em que o discurso destes sujeitos permite-nos inferir que estes consideram o ensino como a transmissão de conhecimentos, onde o professor é considerado o detentor do conhecimento e o aluno o agente passivo que lhe compete apenas a tarefa de memorizar e reproduzir de forma mecânica o que foi dito pelo professor em sala de aula. Por outro lado, as percepções que manifestam parecem traduzir uma realidade fiável e verdadeiro tendo em conta os dados colhidos da observação que apontam para a predominância de metodologias de ensino expositivas tornando assim claro um modelo didático transmissivo essencialmente centrado no professor.

Em termos de hipóteses a explorar, admite-se que os docentes estão mais focados no ensino e no cumprimento do programa do que nas aprendizagens, seguindo um modelo didático de tipo transmissivo do ensinar a todos como se todos fossem um só. É com base nesta perspetiva enunciada pelos docentes que Formosinho, Machado e Mesquita (2014) realçam que “esta pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que co-construtor da sua aprendizagem. Este educando, a entrada da escola, é como tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca a ser escrita, copo a encher” (p.19).

A aparente divergência de percepções demonstrada pelos professores no que respeita ao conceito de ensino poderá ter a ver com a assimilação individual do conhecimento diante da formação tida no que respeita a esta temática, ou em outra análise, poderá se levantar a hipótese de que os docentes

que concebem o ensino como transmissão do conhecimento não tenham participado da sessão em que se abordava este assunto.

#### *4.2. Gestor de conhecimento*

No que diz respeito ao conceito que os professores têm sobre a aprendizagem, um número significativo destes considerou a aprendizagem como a apreensão e assimilação dos conhecimentos. Alguns destes acrescentaram ainda que a aprendizagem deve levar a ação, isto é, o aluno deve aprender por forma a colocar em prática o que aprendeu em teoria:

“Aprender para mim é apreensão do conhecimento” (P1).

“Só podemos ter a certeza que o aluno aprendeu quando ele apreende, ou seja, transforma a aprendizagem para resolver os seus problemas” (P1).

“Consiste na assimilação dos conhecimentos que são transmitidos” (P4).

“Aprender é o apreender dum novo conhecimento mas também não basta apreender, é preciso aprimorar. E é essa aprimoração que vai nos conduzir a execução, a utilidade desse conhecimento na sociedade” (P8).

Como podemos ver, a aprendizagem é percebida pelos professores como assimilação e apreensão do conhecimento com vista a aplicação do mesmo. Este entendimento que os professores têm sobre a aprendizagem vai de encontro ao de Ferreira (2009) que refere que a ênfase na aprendizagem ativa vai além de simples acumulação de conhecimentos teóricos, mas importa acima de tudo desenvolver aptidões que habilitem o aluno a colocar em prática o que aprendeu. Portanto, mais importante do que saber apenas sob ponto de vista teórico, é necessário saber fazer. Bem como também, torna-se necessário desenvolver as habilidades comportamentais para que o aluno saiba ser e estar.

Contudo, apesar desta percepção que os professores revelam ter, facto curioso é que não foi possível observar em sala de aulas a preocupação por parte dos professores em averiguar continuamente em que medida os conhecimentos estão a ser assimilados, quais as suas causas, com o intuito de reorientar e reformular as suas práticas.

Esta realidade leva-nos mais uma vez a confirmar a posição que temos vindo a defender que parece reinar um modelo didático transmissivo essencialmente centrado no professor, tendo como preocupação central o cumprimento do programa.

Entendemos que esta falta de preocupação com a aprendizagem parece afastar-se da visão de Sant'Anna (1999) ao sugerir o uso da avaliação formativa com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor verificar como é que os alunos estão se modificando em direção aos objetivos, localizando deficiências de modo a possibilitar reformulações e assegurar o alcance dos objetivos.

#### *4.3. Organizador de tarefas*

Quando questionamos os professores sobre que atitudes têm tomado para os alunos que não aprendem, alguns destes referiram que têm dado tarefas por forma a ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades:

“ Os que aprendem com dificuldades, eu tenho dado muitas tarefas e se a coisa continuar eu tento mudar o estilo da tarefa” (P1).

“ O que eu faço é convidá-los ao quadro para resolverem as tarefas e quando me apercebo que ele não consegue dar os primeiros passos sozinho, convido a um outro estudante que entende para ajudá -lo lá no quadro” (P7).

“ Nós temos que acompanhar este aluno, levá- lo ao quadro, fazer com que o aluno apresente as suas dúvidas. E o professor também deve estar em altura de responder, dar trabalhos conjuntos com os colegas porque há situações em que ele pode ter medo do professor mas entre colegas eles podem explicar e tirar dúvidas” (P4).

“Então, com base nesses que não intenderam, volto para trás e também dou trabalhos de casa, costumo também detalhar até o estudante estar satisfeito” (P5).

A diversificação de metodologias de ensino e o acompanhamento personalizado foi referido por um professor como alternativas que tem levado a cabo para apoiar os alunos que mostram dificuldades em aprender:

“Se for o problema do estudante, tenho que identificar quais são as alternativas, quais são os outros métodos que tenho de usar de forma um pouco particularizada para apoiar o estudante e sempre com o intuito de poder ajudar esse aluno para que ele possa aprender” (P2).

O discurso destes professores parece indiciar que eles mostram alguma preocupação com aqueles estudantes que têm dificuldades de aprendizagem, levando-os deste modo a tomar alguma atitude por forma a ajudá-los a compreender a matéria dada. Não há contudo evidências de que na prática tal se verifique, na medida em que a avaliação formativa que permitiria verificar dificuldades na aprendizagem não é usada. Assim sendo, somos levados a crer que os professores não têm conhecimento sobre quem realmente tem dificuldades de aprendizagem. Não tendo este conhecimento, torna-se difícil tomar medidas. Defendemos claramente a ideia de que para tomar medidas será necessário conhecer em primeiro lugar as dificuldades do aluno através de uma avaliação diagnóstica. A nossa visão encontra sustento em Hadji (1994) ao referir que o uso da avaliação diagnóstica permiti ao professor explorar ou identificar algumas características do aluno em termos de conhecimentos para a decisão da sequência de formação mais adequada à essas características. Permite assim obter uma “radiografia” do aluno, constituindo o ponto de partida através do qual é possível ao professor ajustar a sua ação, seleccionar atividades e objetivos adequados às características dos alunos e à sua situação específica, de modo a criar condições para que possam fazer aprendizagens relevantes e significativas.

Em suma, pelos dados da observação efetuada, somos levados a afirmar que parece não haver preocupação com a aprendizagem dos alunos, contrariando desse modo as declarações dos professores que tentam mais uma vez através de um discurso político representar uma prática que esteja de acordo com o pedagogicamente expetável.

Embora a maior parte dos professores tenha referido que traça diversas medidas por forma a ajudar o aluno, é interessante interpelar o testemunho de um professor que expressa uma opinião totalmente diferente:

“ Eu estou a dar aulas a pessoas adultas ne, significa que a pessoa tem que estar motivado para aprender, ter vontade para aprender, deve saber se eu vou para escola qual é o meu resultado, o que eu quero atingir. É diferente duma pessoa que vem da escola primária que nem sabe porque está estudar” (P3).

Este discurso mostra claramente a falta de preocupação em ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e evidencia igualmente a falta de conhecimento em relação ao papel do professor em sala de aulas. Esta atitude contraria a visão de Roldão (1998) que refere que “ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja não só *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender alguma coisa a alguém*” (p.4).

Uma vez que o professor não se encontra alinhado com a posição defendida por Roldão, a sua atitude poderá pôr em causa o sucesso educativo dos alunos, contribuindo desse modo para o fraco desempenho dos mesmos.

## 5. Tipo de avaliação usado

Procuramos refletir neste ponto diversas questões relacionadas com a avaliação por considerarmos um processo imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. É a partir da avaliação que tanto o professor assim como o aluno se certificam em que medida os objetivos estão a ser alcançados, assim como as medidas a serem tomadas para melhorar os resultados da avaliação em caso de fracasso. Assim, foram aplicadas entrevistas a professores, focus group a alunos e observação às aulas para obter respostas sobre estas questões.

Quando questionados os professores sobre a forma que tem avaliado os seus estudantes, alguns fizeram menção à avaliação sumativa e grande parte (6) referiu-se à avaliação formativa. Os excertos que se seguem parecem elucidar a preferência sobre a avaliação formativa:

“Com frequência uso mais a avaliação formativa” (P1).

“Eu não vejo a avaliação só no intuito de apenas quantificar, não vejo a avaliação como sendo um fim, vejo uma avaliação como um processo que ajuda a medir o desempenho quer do estudante quer para mim próprio” (P2).

“Também permitem-nos em tempo oportuno para que possamos saber se estamos a caminhar dentro daquilo que são os objetivos planificados. E também identificando pontos fracos nós temos em tempo oportuno de fazer as devidas correções. Ela até tem uma função preventiva” (P2).

“Avalio a participação” (P3).

“Eu tenho avaliado de forma contínua, vejo se faz constantemente os trabalhos de casa” (P4).

“Eu avalio em cada aula. Porque normalmente, quando eu dou aulas procuro saber se eles entenderam ou não” (P5).

As afirmações acima transcritas parecem transparecer o uso da avaliação formativa, porém os dados das observações contrariam este discurso dos professores na medida em que estes evidenciam que há uma fraqueza no uso da avaliação formativa, por esta não ser usada de forma efetiva, ou seja, a avaliação formativa não é usada de forma sistemática, recorrente e eficaz, embora os docentes inquiridos expressem uma opinião diferente.

Esta lacuna verificada no âmbito da observação de aulas, denota de alguma forma um certo desconhecimento de algumas técnicas de avaliação formativa e de algumas particularidades que se devem ter em conta na implementação deste tipo de avaliação. Por outro lado, Poderá esta falta de utilização da avaliação formativa querer nos dizer que ela não é valorizada pelos professores.

A posição dos alunos, quando questionados sobre o tipo de avaliação que os seus professores usam, não é consensual, nem todos têm a mesma opinião. Há quem afirme verificar uma avaliação formativa mas há também referência a avaliação sumativa confirmando desse modo os dados da observação das aulas.

A seguir apresentamos os excertos que elucidam a posição dos alunos que referem verificar uma avaliação sumativa:

“ Há outros que só fazem os testes nas datas estabelecidas pela faculdade” (E4 FG5).

“ Mas noutras cadeiras só avaliam na base dos testes” (E3 FG4).

“As vezes dizem que avaliam a participação mas no fim não avaliam e temos nota baixa” (E1 FG3).

Como podemos ver, pelos vários testemunhos apresentados, parece existir a predominância do uso da avaliação sumativa. As perceções que estes alunos manifestam parecem traduzir uma realidade fiável e verdadeira tendo em conta a conformidade com a observação de aulas, tornando cada vez mais claro o predomínio de um modelo didático de tipo transmissivo, focando-se apenas no ensino tendo como preocupação central o cumprimento do programa em detrimento da aprendizagem dos alunos. Assim sendo, justifica-se a sua preferência pela avaliação sumativa na medida em que esta

modalidade lhes pareça a mais viável para o cumprimento do seu programa. Tal perspectiva parece estar alinhada com a de Lopes e Silva (2012) na medida em que consideram que:

Os professores por vezes têm percepções negativas sobre a avaliação formativa pelo facto de acharem que este tipo de avaliação interrompe o processo de ensino (a aula); faz perder tempo precioso que deve servir para dar as matérias; aumenta o trabalho de correção; aumenta igualmente o tempo exigido para a preparação das aulas; é pouco valorizada pelos alunos, porque este tipo de avaliação não é para atribuição de notas (p.19).

Importa ainda considerar a fratura de perspetivas entre professores e alunos. Os primeiros afirmam a observância de uma prática que os segundos afirmam não existir. A aparente contradição entre o discurso dos alunos e dos professores pode explicar-se pelo facto dos professores pretenderem apenas aparentar o uso da avaliação formativa, ou seja, pode significar um receio por parte dos professores em afirmar que não usam tal avaliação. Contudo, pelos dados obtidos, somos levados a afirmar que a avaliação formativa tem sido proclamada, sobretudo através do discurso político, como um mecanismo passível de induzir melhorias no desempenho dos alunos, sem no entanto efetivar-se na prática, tornando-se clara a incoerência dos seus discursos.

Contudo, tanto o discurso dos alunos como algumas das observações realizadas indiciam que haverá ainda muito trabalho a realizar na medida em que parece predominar nos professores a preferência da avaliação sumativa ao serviço da classificação.

Uma vez que a opinião dos alunos quanto ao tipo de avaliação usado não é consensual tal como referimos anteriormente, apresentamos a seguir os excertos que elucidam a posição dos alunos que referem verificar uma avaliação formativa:

“As vezes quando interagimos muito nas aulas, o docente avalia. O professor vê a pessoa como se desenvolve nas aulas” (E3 FG4).

“Alguns docentes fazem avaliação contínua, estou me a referir da professora k. Ela avalia muito a participação em sala de aulas. O professor Z também tem essa linha de investigação. Quando o aluno é voluntário, aquele esforço e entrega também conta muito para eles. Enquanto para outros é só testes. Os professores que dão avaliação

contínua usam essa avaliação para favorecer o estudante quando por exemplo o estudante tiver nota baixa” (E2 FG5).

“Depende de cada docente. Há professores que chegam, nos pedem para resolvermos trabalhos para entregar e há outros que dizem dia x teremos teste” (E1 FG1).

“Alguns professores avaliam num dia fora do calendário de testes quando sabem que houve muitas negativas” (E3 FG1).

“Docente X quando deixa algum exercício no quadro, ele pede os alunos para resolver. E quando você vai resolver ele atribui uma nota” (E4 FG2).

“A docente Y também avalia sempre, cada aula que nós temos ela tira umas questões, pede para nós resolvermos e entregamos” (E2 FG2).

“Por exemplo se tu tiveste negativa ele vê teu desenvolvimento na turma e depois ajuda” (E2 FG4).

“Há docentes que dizem que na minha aula cada pergunta que eu dirijo é uma avaliação. O docente toma nota da participação” (E1 FG6).

É de notar que a avaliação que os estudantes referem nos seus discursos parece ter a ver com a simples atribuição de notas e não para a melhoria das aprendizagens dos alunos na medida em que as avaliações realizadas pelos professores têm a intenção de melhorar a nota do aluno quando este tiver tido uma nota baixa na avaliação anterior. Portanto, parece revelar-se aqui um débil conhecimento sobre conceitos e práticas de avaliação formativa tanto para os professores assim como para os alunos. Esta maneira de conceber a avaliação formativa parece contrariar a visão de Pacheco (1994) na medida em que considera que trata-se de “uma modalidade de avaliação que tem a função de melhorar, de orientar, de regular e não de certificar, de comprovar” (p.71).

Importa ainda salientar que embora as avaliações continuem a ser rotuladas de formativa e sumativa, o que determina se a avaliação é formativa ou sumativa é a forma como os resultados

são utilizados, ou seja, qual é a finalidade dos resultados obtidos (Lopes & Silva, 2012). Assim sendo, em nada adianta atribuir simplesmente uma nota quando esta não tiver a intenção e nem a finalidade de perceber as causas do fracasso de modo a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Em suma, o testemunho dos alunos parece confirmar mais uma vez o predomínio de uma avaliação sumativa ao serviço da classificação.

Importa ainda interpelar o testemunho de um aluno que parece confirmar o nosso posicionamento ao referirmos que a preocupação dos professores está mais voltada para a classificação em detrimento da aprendizagem dos alunos:

“ No meu ponto de vista, as avaliações não tinham que ser aquelas programadas. Podiam ser por exemplo, o professor deu uma determinada matéria e certificar se os alunos conseguiram entender. Para mim não adianta terminarmos com o programa enquanto ainda não aprendemos. Porque os professores estão mais preocupados com o seu programa do que com o próprio aluno” (E4 FG1).

Como se pode ver, o estudante percebe a avaliação formativa como sendo aquela que tem por finalidade verificar em que medida a matéria foi ou não assimilada, com o intuito de ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, melhorando desse modo as suas aprendizagens. A percepção do aluno parece aproximar-se do conceito certo da avaliação formativa, revelando desse modo o conhecimento sólido que tem sobre a finalidade desta modalidade de avaliação. Esta percepção poderá significar a preocupação que o estudante tem para com a aquisição da aprendizagem e não apenas pela nota.

É visível a preocupação do estudante para com a aprendizagem. Daí que tal preocupação se revele como fundamental para que seja possível refletir em torno das práticas de avaliação levadas a cabo pelos docentes de modo que estes centrem a sua atenção não só nas classificações obtidas, mas na promoção efetiva das aprendizagens.

No gráfico abaixo, construído a partir da contagem das unidades de frequência obtidas através da observação de aulas, pode, no entanto, verificar-se uma deficiente aplicação da avaliação formativa, facto que poderá contribuir para o fraco rendimento dos alunos.

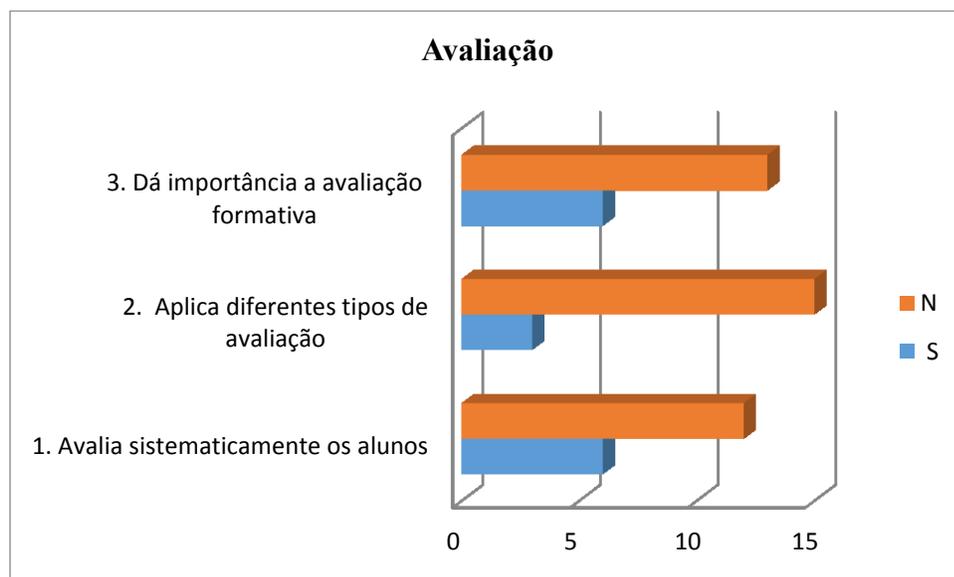


Gráfico 3: Avaliação

Como se pode perceber pela leitura do gráfico 3, grande parte dos professores não dá importância a avaliação formativa e não avalia sistematicamente aos seus alunos. Estes dados da observação contrariam a afirmação dos professores bem como de alguns alunos que deixaram transparecer nos seus discursos o uso da avaliação formativa.

Contudo, pelos depoimentos recolhidos e pelas observações realizadas, parece poder afirmar-se que há uma fraqueza no uso da avaliação formativa, ou seja, a avaliação formativa não é usada de forma efetiva, sistemática, recorrente e eficaz. Portanto, os dados colhidos apontam efetivamente para uma deficiente aplicação da avaliação formativa.

Embora alguns docentes destaquem a importância da avaliação formativa, há um número reduzido de professores que considera que todas as modalidades de avaliação são importantes:

“Todas avaliações são importantes. Todas essas favorecem aprendizagem. É o que é recomendável ne, em pedagogia” (P4).

“Eu acho que todas avaliações são importantes. Depende do objetivo que o professor quer alcançar” (P7).

“Não há nenhuma avaliação mais importante. Não há nada perfeito. O que pode acontecer é que dos vários podem acasalar. Acasalamos os métodos para conseguirmos melhores resultados” (P9).

O discurso destes sujeitos nos permite afirmar que estes não têm preferência por uma única modalidade de avaliação, ou seja, percebem que todas as modalidades de avaliação são importantes, inclusive a avaliação sumativa. Esta percepção dos professores nos deixa de alguma forma indignados na medida em que consideram que a avaliação sumativa promove também a aprendizagem. Este entendimento dos professores parece revelar um débil conhecimento sobre a finalidade da avaliação sumativa.

Ainda no que respeita a avaliação, procuramos saber sobre o rendimento pedagógico dos alunos nas avaliações e o seu posicionamento relativamente a este aspeto não é consensual. Alguns alunos referiram que têm tido boas notas e outros referiram ter notas baixas. Apresentamos a seguir os testemunhos dos alunos que referiram ter boas notas:

“Temos boas notas” (E3, E4 FG3).

“Sim eu tenho tido boas notas” (E1 FG4).

“As minhas notas são boas” (E3FG6).

“Tenho tidos boas notas” (E1 FG6).

Pelo testemunho destes alunos, pode-se constatar que existe um bom rendimento pedagógico. Porém, este rendimento pedagógico parece não refletir as aprendizagens dos alunos, ou seja, parece não ser proporcional as aprendizagens adquiridas na medida em que destacam em seus discursos apenas as boas notas obtidas. Entendemos que as classificações obtidas devem ser

acompanhadas pela aprendizagem efetiva dos alunos, isto é, não basta apenas ter boas notas, será necessário também apropriar-se do conhecimento.

Uma vez que não temos dados concretos que nos permitam saber se as boas notas obtidas refletem efetivamente a aprendizagem, nos resta apenas perguntar: Será que as classificações obtidas nos testes dos alunos correspondem uma melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas? Não terão os alunos apenas decorado e reproduzido o conhecimento transmitido em sala de aulas? Apesar de não possuímos respostas sobre estas questões, parece-nos que não podem ser ignoradas, na medida em que consideramos ser pertinente refletir sobre elas na tentativa de compreender o que é que os professores dão importância no processo de ensino-aprendizagem, se são as notas ou o conhecimento adquirido.

É interessante interpelar o testemunho de alguns alunos que referem que o bom rendimento depende do acompanhamento do professor:

“O que acontece é que há melhor rendimento naquelas disciplinas em que os professores fiscalizam o conhecimento dia pós dia, que nos avaliam sempre enquanto que para os outros a tendência é de baixar. Na Metodologia de Investigação Científica tínhamos boas notas enquanto que noutras tínhamos notas baixas” (FG5E3).

“Depende de cada disciplina. Quando o professor explica bem eu entendo bem a matéria e tiro boas notas” (FG5E4).

O testemunho destes alunos remete-nos mais uma vez a importância e aos efeitos da avaliação formativa na medida em que parece ter contribuído para o bom rendimento dos alunos. A percepção destes alunos vai de encontro a de Ferreira (2007, p.78) ao referir que “a finalidade da avaliação formativa é o otimismo de conduzir os alunos ao sucesso educativo, pelo cumprimento dos objetivos terminais, mesmo que por vias diferenciadas, criando os meios pedagógicos para o fazer em função das características individuais dos alunos e dos seus processos de aprendizagem”.

Por outro lado, os alunos atribuíram igualmente o bom rendimento ao desempenho de professores de cada disciplina. Podemos assim perceber que o bom desempenho do professor é percebido

pelos alunos como promotor de bom rendimento por parte dos alunos. A percepção destes alunos parece estar alinhada a de Formosinho (2009) ao salientar que o bom ensino produz uma melhor aprendizagem.

Em suma, a percepção destes alunos alerta-nos para a necessidade de se refletir em torno das práticas docentes, da atuação docente por forma a se promover a aprendizagem nos alunos.

Uma vez que a opinião dos alunos em relação ao rendimento pedagógico não foi consensual tal como referimos anteriormente, os excertos que se seguem mostram o testemunho dos alunos que referem ter um fraco rendimento:

“Tem sido fraco” (E1, E2, E3 FG1).

“No primeiro ano foi melhor do que este segundo ano. Este ano estamos a cair em termos de rendimento” (E1 FG2).

“Varia de estudante para estudante. Há estudantes que têm bom desempenho e há outros que têm razoável. Mas as notas não são muito negativas” (E2 FG2).

“Nem em todas cadeiras é possível ter boas notas. Quando temos negativa vamos falar com o professor para ver se ele pode dar um teste de recuperação ou não” (E2 FG4).

Pelos testemunhos destes alunos, parece possível dizer que tem havido em algum momento notas baixas. Uma possível explicação para este baixo rendimento poderá ficar a dever-se a deficiente aplicação da avaliação formativa tendo em conta o testemunho dos alunos que referiram anteriormente que nota-se um bom rendimento nas disciplinas em que os professores avaliam sistematicamente com o intuito de identificar dificuldades de aprendizagem assim como averiguar o nível de apreensão do conhecimento.

Por outro lado, o baixo rendimento pedagógico poderá ficar a dever-se ao modo como os professores ensinam, no que respeita as metodologias de ensino usadas que se caracterizam essencialmente pela mera transmissão do conhecimento, com foco no cumprimento do programa sem no entanto haver a preocupação pela aprendizagem efetiva dos alunos.

Quando questionados aos alunos sobre a atitude que os seus professores têm tomado perante as notas baixas, foi referido por alguns alunos de todos os focus group que os professores mostram uma certa preocupação com notas baixas facto que os leva a dar testes de recuperação por forma a dar uma segunda oportunidade aos alunos de obterem notas altas:

“Uns cancelam o teste para fazer outro” (E2 FG1).

“Dão testes de recuperação para aqueles que tiveram negativas” (E2FG2).

“Dão outra oportunidade para podermos recuperar a nota” (FG2 E4).

“ Eles têm feito testes de recuperação ou dão um trabalho” (E1FG3).

“Eles mostram preocupação porque eu acho que eles ficam a pensar que se calhar a culpa é deles, que não conseguem transmitir” (E1 FG2).

Mais uma vez, parece prevalecer claramente a preocupação com notas e não com a melhoria das aprendizagens dos alunos confirmando assim a nossa hipótese segundo a qual os professores estão mais focados na avaliação sumativa ao serviço da classificação em detrimento da aprendizagem. Esta realidade parece aproximar-se da visão de Pacheco (1994) que entende que a avaliação sumativa está ligada a medição e a classificação do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano) por meio de atribuição de notas ou valores numéricos, com a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento para decidir sobre o êxito ou fracasso do aluno. A nossa preocupação com o predomínio da avaliação sumativa é também partilhada por alguns alunos na medida em que manifestaram alguma insatisfação quanto a realização de testes de recuperação:

“Para mim eu acho que a preocupação não tinha de ser exatamente nota. Nota para mim pode não dizer muito, mas sim se preocupar se a pessoa entendeu” (E4 FG1).

“Há outros que dão segundo teste mas para mim não me parece ser uma metodologia adequada porque a questão não é de trazer um segundo teste. A questão é de pôr o estudante a entender a matéria, procurar saber porque é que os estudantes não percebem, será que é a metodologia que não está a ser adequada. Se houvesse esse tipo de avaliação, aí o professor podia criar mecanismos de modo a que as coisas possam mudar” (E3 FG5).

“Lembrar que cada um de nós vem com seus problemas, ninguém de nós não aprende. A nossa diferença é quanto tempo cada um de nós leva para aprender. Eu acho que merecíamos uma outra estratégia. Se a com mais b não está dar certo deve se usar outros meios para aprendermos. Se é cantando que agente aprende, então vamos cantar para aprender” (E4 FG1).

Como podemos ver pelos excertos acima transcritos, é visível a preocupação destes alunos para com a aprendizagem e não simplesmente pela nota obtida. Estes considerarem que a nota não deve ser a preocupação central do professor perante as notas baixas, sendo no entanto necessário tomar outras atitudes que visem melhorar as aprendizagens dos alunos.

Este posicionamento dos estudantes poderá significar que existe uma perceção de que o mais importante no processo de ensino-aprendizagem não é nota mas sim a aprendizagem

Em suma, o discurso destes alunos parece expressar a indignação que têm perante a atitude dos seus professores quando se deparam com um baixo rendimento. Por outro lado, os alunos lamentam o facto de alguns docentes se preocuparem apenas em dar testes de recuperação e não na aprendizagem dos alunos.

Este sentimento de preocupação e indignação por parte dos alunos quanto as práticas que não tem em vista a apropriação do conhecimento por parte do aluno alerta-nos para a necessidade de se refletir sobre a tarefa do professor e o objetivo principal do processo de ensino.

Embora a maior parte dos professores se preocupem apenas com notas tal como podemos ter oportunidade de constatar, alguns alunos referiram que há docentes que mostram algum interesse

em que os alunos se apropriem do conhecimento tal como mostram os testemunhos dos alunos abaixo:

“Para o professor x há um esforço que se nota enquanto ele vai dando a matéria para que no próximo teste haja um aproveitamento diferente. Enquanto que outros professores dão trabalhos e acabam recuperando as notas” (E3 FG5).

“O dr y por exemplo quando soube que eu tive nota baixa logo chamou me para o quadro para eu resolver aquele exercício que eu falhei” (E4.FG6).

“Alguns prestam atenção naqueles estudantes e ficam mais perto deles, tentam se aproximar para ver se tem algum problema. Mas não é frequente, algumas vezes” (E1. FG2).

Admitindo-se que tais práticas possam ocorrer, não há contudo evidências de que na prática tal se verifique, ou seja, não foi possível observar este tipo de situação em sala de aula.

Apesar de a maior parte dos alunos tenha referido que os professores dão testes de recuperação como atitude tomada diante das notas baixas, deparamo-nos com alguns testemunhos que contrariam esta posição, daí que consideramos pertinente interpelar:

“O resto dos professores dizem que não há testes de recuperação” (E4 FG1).

“Tem uns que ficam satisfeitos com as notas baixas” (E1 FG3).

“Outros até desmoralizam no geral. Chamam-nos de burros, deixando-nos psicologicamente afetados e até nós ficamos com receio de contribuir se não vai estar errado e vai ser chamado de burro” (E3 FG2).

“ Há docentes que até ficam felizes quando os alunos tiraram negativas” (E4 FG3).

“Alguns até chegam na tua cara e dizem vai chumbar, não vou te ajudar, podes não participar as minhas aulas “ (E2 FG3).

“Há uns que ficam contentes quando tiras negativa” (E1FG6).

“Eu acho que o insucesso dum estudante é o insucesso do professor. Se nós somos fraquinhos se calhar a culpa seja deles” (E3 FG6).

“Há outros professores que quando tu tiras uma positiva eles ficam zangados. E começam a perguntar como é que você tirou essa nota alta, não é possível. Na minha cadeira ninguém tira essas notas. Você cabulou ne” (E3 FG6).

Pelos vários depoimentos acima transcritos, parece-nos possível afirmar que a prática de recuperação de notas não é observada por todos os docentes, existindo assim alguns que não tomam nenhuma atitude perante os maus resultados, demonstrando desse modo uma clara satisfação com o baixo rendimento dos alunos.

Como se pode constatar, parece visível também o sentimento de indignação que os alunos expressam diante das atitudes dos seus professores na medida em que consideraram haver uma tendência de sancionar os alunos nestas avaliações, revelando deste modo uma percepção de indiferença/ prepotência por parte dos professores perante este facto.

Esta indignação poderá ficar a dever-se ao facto dos alunos percecionarem que a tarefa do professor deverá ser a de promover a aprendizagem nos alunos e não a de se opôr que tal aprendizagem ocorra.

Apesar de não termos verificado tais situações em sala de aulas, as percepções que os alunos manifestam parecem traduzir uma realidade fiável tendo em conta o baixo rendimento pedagógico que se regista, tornando-se clara a sua insatisfação diante dos maus resultados.

Diante destas constatações, somos levados a afirmar que estes professores ainda não interiorizaram o papel do professor, facto que nos permite igualmente questionar a formação a que tiveram acesso. Entendemos que tais atitudes podem ficar a dever-se a fragilidade da formação pedagógica assim como da supervisão das atividades docentes por parte da direcção.

As atitudes demonstradas pelos professores diante do fracasso dos alunos, parece afastar-se da visão de Zabalza (2006) ao referir que a profissão de professor constitui um espaço próprio e distinto de

competências profissionais constituídas por conhecimentos (conteúdos disciplinares a ensinar, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didática, avaliação etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos professores como formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional).

A percepção de injustiça nas notas foi outro aspeto lamentado pela maioria dos alunos facto que os leva a reclamar as notas depois da receção da avaliação:

“As vezes são injustas porque eu preparo a matéria e prometo tirar quinze valores mas depois tiro oito. Eu fico triste” (E1FG1).

“Os professores têm métodos de avaliação diferentes. Há professores em que num teste de calculo alguns avaliam os passos que nós demos enquanto que outros estão mais preocupados com o resultado final. A maioria não consideram os passos e riscam logo” (E4 FG2).

“O dr x principalmente na correção não é muito justo na avaliação, porque se eu estou a seguir os passos e me descuido um pouco no fim, ele não tem considerado muito e isso de facto é injusto em algum momento porque o esforço dos estudantes deve ser valorizado para atribuir uma nota justa” (E3FG5).

“As vezes achamos injusto principalmente nas disciplinas teóricas. As vezes escrevemos muito e ele só dá-nos um valor quando a pergunta valia cinco” (E3 FG6).

Pelos vários testemunhos aqui apresentados, somos levados a dizer que os alunos percecionam uma certa injustiça nas suas notas pelo facto de esperarem muito mais do que a nota que lhes é atribuída. Uma vez que não tivemos acesso aos testes para nos certificarmos de que houve alguma injustiça, recorremos assim as práticas docentes observadas para tentar perceber oque estará na origem destes maus resultados. Assim sendo, tendo em conta os dados das observações realizadas, permitem-nos supor que poderá significar que os alunos provavelmente não terão assimilado perfeitamente a matéria devido a deficiente avaliação formativa que permitiria ao professor

averiguar ao longo do percurso o grau de assimilação da matéria, possibilitando desse modo correções pontuais tendentes a compreensão da matéria.

Entendemos que o acompanhamento ao aluno durante o processo de ensino-aprendizagem permite ao aluno a consciencialização dos seus erros e dificuldades de aprendizagens bem como as estratégias a usar para superar tais dificuldades levando a compreensão da matéria. Uma vez compreendida a matéria ao longo do processo, reduziria o índice de insucesso nos testes.

Por outro lado, as práticas de sala de aula essencialmente centradas na figura do professor em detrimento da estimulação da participação ativa dos alunos em sala de aulas poderá ter contribuído para a deficiente compreensão da matéria, levando-os a responder erradamente as perguntas dos testes.

Será importante assim que haja uma estimulação constante da participação dos alunos, para que estes possam participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem em ordem a assimilação efetiva da matéria.

Uma outra hipótese a explorar, poderá ter a ver com o facto de os professores ficarem satisfeitos com o baixo rendimento dos alunos, facto que os poderá levar a agir de má fé, atribuindo propositadamente notas baixas aos alunos.

Embora um número significativo de alunos tenha percecionado injustiça nas notas, há um grupo de alunos que expressa uma opinião diferente na medida em que consideram haver justiça em alguns professores:

“As notas são justas” (E1, E3, E4 FG4).

“São justas. Até que porque quando achamos injustas temos a oportunidade de reclamar” (E3 FG2).

“Enquanto que na disciplina de matemática é diferente. Ainda que não cheguemos ao resultado, o professor avalia os passos porque ele percebe que o estudante atrapalhou-se um pouco no fim. O professor de matemática tem sido muito justo” (E3 FG5).

“O professor f por exemplo considera aquilo que o aluno entendeu. Ele não se foca muito no caderno. Ele se preocupa com aquilo que você pensa, com o teu ponto de vista” (E1 FG1).

Pode notar-se aqui, uma divergência de opiniões no discurso dos alunos, na medida em que a maior parte destes refere constatar uma injustiça nas notas e os restantes referem existir. Esta aparente divergência de perceções entre os alunos poderá talvez ter a ver com o nível de compreensão da matéria de cada aluno. Como já referimos anteriormente, de que a avaliação formativa não é efetiva e eficaz, este facto poderá ter contribuído para a deficiente compreensão da matéria fazendo com que os alunos tenham notas baixas, percecionando desse modo uma certa injustiça. A não compreensão gera o insucesso que se reflete nas notas. Tal facto leva-nos a equacionar a possibilidade de existir experiências de aprendizagens diferentes, em que apenas um número reduzido de alunos compreende a matéria permitindo-os adquirir notas que consideram justas.

Por outro lado, alguns alunos também manifestaram um sentimento de repúdio quanto a maneira como os docentes corrigem os testes na medida em que a sua liberdade de escrever/responder de acordo com a sua perceção não é valorizada:

“Outra coisa que eu acho que não e correta é que quando chega no dia do teste os professores querem que agente escreva exatamente o que está no caderno” (E4 FG1).

“Isso é obrigar o aluno a cabular” (E2FG1).

“E a decorar. Você não pode escrever por suas próprias palavras aquilo que esta no livro, aquilo que você entendeu. Você tem que pôr assim como está no caderno. Eu acho que o professor deve validar aquilo que o aluno entendeu” (E4 FG1).

O testemunho destes alunos parece comprovar mais uma vez o predomínio do modelo didático transmissivo centrado na figura do professor que concebe o aluno como um mero recetor da matéria, cabendo-lhe apenas a função de memorizar a fim de reproduzir mecanicamente e fielmente o que foi ensinado pelo professor. Esta pedagogia transmissiva concebe a criança como

essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que co-construtor da sua aprendizagem. Este educando, a entrada da escola, é como tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca a ser escrita, copo a encher (Formosinho, Machado e Mesquita, 2014 p.19).

Em suma, esta maneira de avaliar parece estar alinhada com as teorias tradicionais do ensino que concebem o professor como o detentor do conhecimento.

Quando questionado a diretora sobre o rendimento dos alunos, esta referiu que há um elevado índice de rendimento e atribui este alto rendimento ao bom desempenho dos professores, fruto das formações pedagógicas que se tem levado a cabo nesta instituição de ensino e ainda considera que a maneira como os professores avaliam influencia nestes resultados, isto é, na melhoria da avaliação:

“O rendimento aumenta bastante. Mesmo na elaboração das avaliações porque havia muitas divergências nas elaborações das avaliações e os guiões de correção mas agora parece que as coisas estão a ser limadas. Havia professores que elaboravam testes longos e com cotações irregulares nas avaliações e isso aprende-se em pedagogia que não é assim. Porque as avaliações têm os seus trâmites. Se eu como docente aplico uma avaliação para duas horas e numa hora eu não consigo resolver, essa avaliação então alguma coisa está errada e é nessa perspetiva que eu acho que sim, que muita coisa está mudar” (D).

Pelo discurso da diretora conseguimos perceber que tem uma perceção errónea sobre o rendimento pedagógico dos alunos na medida em que tem uma perceção muito positiva do impacto da formação pedagógica na avaliação, afirmando de viva voz que esta contribuiu para uma melhoria do desempenho dos docentes assim como dos alunos. Porém, o testemunho de alguns alunos contraria este posicionamento da diretora dado que ao seu ver o rendimento é ainda baixo.

Uma possível explicação para esta errónea perceção poderá estar a dever-se ao facto desta não acompanhar de perto as preocupações e reclamações dos alunos no que respeita ao desempenho dos seus professores e ao seu rendimento tal como referimos anteriormente.

Uma vez que era suposto notar-se alguma melhoria no desempenho dos professores, podemos, assim, perceber que o impacto da formação não é positivo tal como se esperava que fosse.

A diretora considerou igualmente que o “suposto” sucesso verificado é devido ao acompanhamento e supervisão de aulas que a instituição tem feito aos professores após a formação por forma a garantir que o aprendizado adquirido seja efetivamente implementado na sala de aulas:

“Nós temos assistido as aulas. Todos os semestres nos selecionamos uns 8 a 12 professores e fazemos equipas de 3 pessoas para assistir as aulas desses colegas e vemos como esta a ser o desenvolvimento das suas atividades e temos notado que há grandes melhorias”.

Uma vez que não tivemos a oportunidade de verificar o seu desempenho antes da formação, tornamos difícil saber em que é que melhoraram. Apesar de não possuímos esses dados, ainda assim o discurso da diretora leva-nos a questionar tal supervisão. Se de facto houve algumas melhorias tal como refere a diretora, parece haver ainda muito trabalho por se fazer nas formações pedagógicas na medida em que o desempenho dos professores ainda está muito longe do recomendável tendo em conta as práticas que verificamos em sala de aulas e consubstanciadas também pelos alunos.

A diretora reconheceu ainda que as formações levadas a cabo têm sido úteis no exercício da profissão docente na medida em que contribuem para o aperfeiçoamento das competências do professor e conseqüentemente para a melhoria dos resultados escolares dos alunos:

“Faço uma avaliação positiva. É útil sim porque muitos docentes sentem-se confortáveis. Achavam que estavam bem e que poderiam dar aulas. Mesmo os que vem da universidade pedagógica mas com esta formação portanto em que nos fizemos a primeira edição e por necessidade e a pedido de muitos docentes repetimos e agora já temos uma lista para terceira edição e tudo indica que é algo realmente muito importante e que as pessoas sentem que é necessário”.

A formação pedagógica é percecionada pela diretora como tendo contribuído para uma forma de trabalhar diferente por parte dos professores, porém, os testemunhos dos alunos assim como as

observações das aulas realizadas vão numa direção não totalmente concordante se tivermos em conta as metodologias de ensino usadas, os resultados obtidos nas avaliações bem como a atitude dos professores perante os maus resultados.

Os dados revelaram assim que apesar da formação ter proporcionado aos professores conhecimentos, parece não se ter verificado uma melhoria significativa das suas práticas em sala de aula. Portanto, a formação parece ter contribuído apenas para a aquisição de conhecimentos teóricos.

Diante deste cenário, somos levados também a afirmar que parece que a direção da escola não tem conhecimento profundo sobre o que acontece em sala de aulas assim como sobre o desempenho real dos professores e dos alunos.

Tendo em conta estas constatações, perguntámo-nos, até que ponto não poderá ter sido contraproducente promover tais formações pedagógicas para depois não surtir os efeitos desejados.

## **6. Feedback**

O feedback foi outra componente explorada nos nossos entrevistados com o intuito de perceber o feedback que os alunos recebem e a forma como é dado por parte dos professores.

Para colher estes dados recorremos a entrevista a professores, focus group a alunos e complementamos com a observação de aulas. Para uma melhor compreensão sobre a forma como é dado o feedback desdobramos em três subcategorias que enunciamos a seguir.

### *6.1.Regulação do trabalho autónomo (promoção das aprendizagens)*

Os dados das entrevistas a professores parecem revelar que há promoção das aprendizagens, como se pode ver nos testemunhos que se seguem:

“Quando agente dá uma avaliação, depois temos que corrigir e dizer ao aluno onde é que fálhou e onde é que tem que melhorar” (P1).

“Aquilo que não está correto, eu corrijo” (P3).

“Ao longo da aula pergunto um aluno e se respondeu corretamente digo aos outros que está correta para ficarem a saber. E se não respondeu corretamente eu digo que não está correto, devia fazer desta forma e nas avaliações também mesma coisa, quando corrijo os testes, trabalhos, eu faço a questão de dizer aqui devia ter dito isto ou falta isto ou isto está a mais” (P5).

“Tenho usado o feedback para poder alavancar melhor aquilo que são as potencialidades tanto dos estudantes como as minhas e depois corrigir aquilo que são as minhas fraquezas e as fraquezas dos estudantes, porque este feedback é que ajuda a medir isto e a corrigir os potenciais erros” (P8).

“É o retorno. Eu uso o feedback como um termómetro. Quando dou tpc e tenho uma percentagem baixa aí eu começo a me interrogar se transmiti bem os conhecimentos. Quando dou aulas e os estudantes não entendem então procuro mudar a estratégia, se calhar a estratégia não foi a mais adequada” (P7).

Para além do feedback oral, os professores referiram igualmente que têm feito anotações nos trabalhos e testes dos seus alunos como forma de orientá-los sobre como deveria ser feita determinada tarefa:

“Anotações eu faço, mas para além da anotações nos testes eu reservo uma aula para fazer a correção do teste e todos de forma geral e cada um acaba percebendo onde é

que de facto falhou. Mas de uma forma individual eu tenho feito anotações para esclarecer que aqui a pergunta tinha de ser respondida desta maneira” (P1).

“No teste por exemplo, quando eu não entendo uma resposta eu questiono o que significa isso, o que tu querias dizer, não entendi. As vezes escrevo estas a caminhar bem e assim o aluno já sabe o que faltou e porque teve essa cotação” (P4).

“Quando não resolve uma determinada questão, eu coloco uma bolinha na resposta e digo que tipo de falha ele cometeu. Escrevo estudar mais, a sua falha foi aqui. Espero melhor desempenho no próximo teste” (P7).

“Muitas anotações. Quando desconfio que copiou, pergunto se copiou e digo que este é igual ao outro lá. Valorizo aqueles que escrevem por palavras suas. Posso dizer que está ótimo. Posso inclusive dar a resposta, posso questionar, faço muitas anotações” (P9).

Como podemos ver pelos testemunhos acima transcritos, os dados parecem indicar que os professores mostram a preocupação de corrigir os erros dos alunos por forma a ajudar os alunos a compreender determinadas tarefas e a evitar futuros erros. Portanto, o feedback tem sido aqui apontado como uma componente fundamental para a promoção das aprendizagens dos alunos. A perspectiva destes sujeitos parece aproximar-se a de Pacheco (1994) ao realçar que “a avaliação formativa, sendo parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem e fornece feedback para a sua regulação, permitindo identificar as correções a realizar” (p. 75).

Os professores consideram igualmente que o feedback constitui uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem na medida em que este permite aferir até que ponto os conhecimentos foram assimilados, permitindo também ao professor averiguar melhor a sua atuação como docente por forma a transmitir melhor os conhecimentos.

Contudo, os dados da observação de aulas e do testemunho de alguns alunos contrariam o discurso dos professores na medida em que demonstram que o feedback não se faz sentir na íntegra. O

feedback é assim proclamado a nível do discurso político enquanto promotor de melhorias sem que no entanto na prática se aplique.

Os dados obtidos a partir da observação de aulas permitiram, contudo, verificar o deficiente feedback como se pode ver no gráfico 4 abaixo.

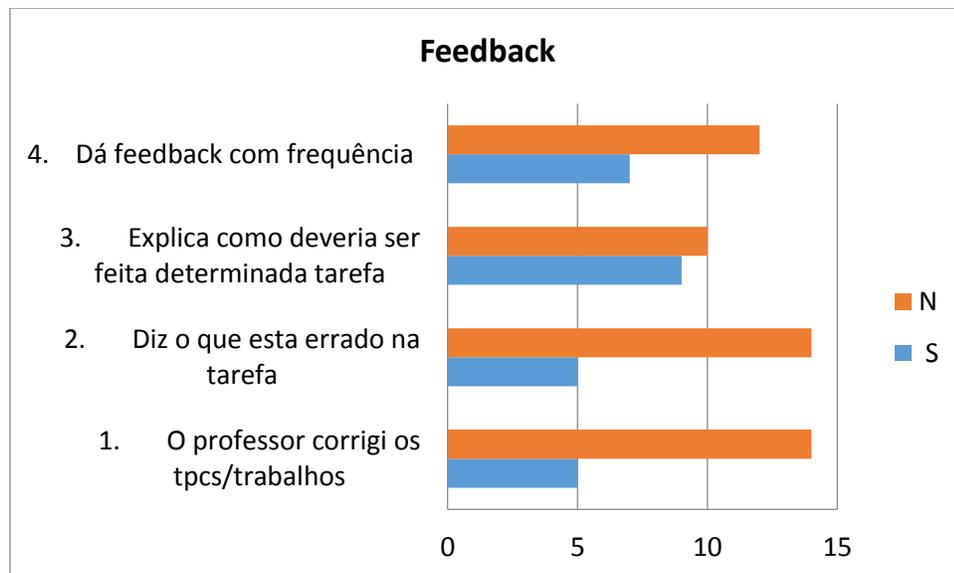


Gráfico 4: Feedback

A partir do gráfico 4 é possível perceber que os dados parecem indicar que o feedback não é efetivo uma vez que a tendência das respostas mostra que a maior parte dos professores não dá o feedback com frequência e por consequência disso, não diz o que está errado numa determinada tarefa por forma a consciencializar o aluno sobre a sua falha, o que os levaria a evitar a repetição dos mesmos erros nos trabalhos subsequentes.

É possível verificar também a incidência da falta de correção dos trabalhos dados o que torna cada vez mais claro a ausência de formatividade.

## 6.2. Correção /falta de correção

Procuramos saber junto dos alunos se os seus professores fazem a correção dos trabalhos de casa, testes e tarefas e mais uma vez eles não partilham a mesma opinião. Há um grupo de alunos que refere que os seus professores fazem as devidas correções nos seus trabalhos, enquanto outros afirmam que tal pratica não é comum a todos os professores e referiam casos extremos em que nem se quer se verifica tal formatividade.

Os excertos que se seguem apresentam os testemunhos dos alunos que afirmam que os seus professores corrigem os seus trabalhos:

“Quando eles não escrevem no ato da entrega eles fazem as críticas e os elogios ne. Normalmente eles fazem quando entregam os trabalhos ou no fim da defesa de um trabalho, dão o seu parecer, o que devíamos melhorar” (E1 FG2).

“Eles dão. Se for um trabalho é mesmo página por página, dão algumas orientações que isto não deveria ser assim” (E3FG5).

“Até que corrigir como tal não mas o professor sempre dá uma chance de resolver na sala e aquele que está mais habilitado levanta e vai resolver no quadro” (E2FG5).

“Há correção e ele passa de caderno em caderno para ver como fez” (E1 FG6).

Como se pode depreender, o testemunho dos alunos parece evidenciar que existe alguma Formatividade, ou seja, que os seus professores têm tido a atenção de dar o devido feedback por forma a ajudar os alunos a compreender em quê é que eraram e onde devem melhorar. Este exercício de correção ajuda de certa forma ao aluno a compreender efetivamente a matéria e a evitar cometer os mesmos erros nos próximos trabalhos. Esta perspetiva parece estar alinhada com a de Fernandes (2008) ao referir que:

Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de feedback acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais (p. 83).

Admitindo a possibilidade de que tais práticas sejam observadas, porém não foi possível verificar com frequência, tal como ilustra o gráfico 4. Os dados da observação de aulas vão de encontro aos alunos que também consideram que não há preocupação com o feedback por parte dos professores:

“ Há outros que não escrevem quase nada” (E3FG1).

“ O que lhes interessa é nos dar o teste” (E1 FG1).

“Temos uma cadeira em que o professor não dá feedback, não devolve os testes e trabalhos. E só disse que ia lançar as notas” (E1 FG2).

“Eu acho que os docentes não fazem para todos os estudantes, fazem para alguns” (E4FG3).

“Depende, há professores que corrigem e outros nem tanto” (E3FG5).

Pelo testemunho acima transcrito, parece possível perceber que alguns docentes parecem não observar as práticas do feedback facto que deixa os alunos sem conhecer os erros por si cometidos, dificultando desse modo a percepção da matéria e colocando em causa o sucesso na realização dos próximos trabalhos. Uma possível explicação para a não observância do feedback poderá ter a ver com a pressa que os professores têm em terminar o programa, concebendo o feedback como uma atividade que os fará perder muito tempo. Tal como referem Fluminham, Arana e Fluminham (2013):

O feedback é importante recurso de comunicação, porém tem sido negligenciado por professores que, por falta de tempo em sala de aula, por excesso de trabalho, por desconhecimento de sua eficácia, ou por inabilidade em tratá-lo como um ato de orientação, de acompanhamento e de avaliação, simplesmente se omitem em praticá-lo de forma regular e consistente (p. 721).

### *6.3. Compreensão do feedback/falta de compreensão*

Procuramos saber junto dos alunos se estes percebiam com clareza as anotações/correções e as orientações dadas pelos professores e as suas posições não foram consensuais. Há quem afirme que tem compreendido mas há também referência a falta de compreensão do feedback dado:

“Há docentes que escrevem bem e nós percebemos” (E4FG1).

“Da minha parte eu intendo as anotações” (E2FG2).

“As anotações são claras” (E1 FG5).

“ Percebemos sim as anotações” (E4FG6).

A clareza no feedback reveste-se de grande importância na medida em que a falta da compreensão deste leva o aluno a não perceber as orientações dadas, os passos subsequentes a tomar e por consequência quais efetivamente são os seus erros. Por outro lado, referir também que quando o aluno não conhece os seus erros/falhas não saberá como ultrapassá-los, dado que o primeiro passo para superá-los é consciencializar-se deles. Esta visão parece estar alinhada ao pensamento de Machado e Pinto (2014) ao enfatizar que:

O feedback descritivo deve possuir determinadas características para que tenha qualidade e provoque um efeito positivo, como: ser claro, informativo e objetivo para que os alunos o compreendam; ser diversificado e adequado a cada aluno, pois o mesmo feedback tem efeitos diferentes em alunos diferentes; ser descritivo e incidir na tarefa em análise; possuir pistas de ação futura detalhadas que conduzam o aluno a prosseguir; salientar o que está correto para que seja perceptível; e reconhecer o esforço do aluno para que promova a sua autoconfiança (p. 322).

Uma vez que as suas posições não foram consensuais, consideramos também pertinente interpelar os testemunhos dos alunos que consideram que o feedback não é claro:

“Depende da caligrafia de cada docente. Há docentes que escrevem como doutores e não percebemos” (E2FG1).

“As vezes não percebemos porque escrevem duma maneira um pouco difícil. E nós ficamos sem saber o que quis dizer, fazemos esforço de ler” (E1FG3).

“As vezes fica difícil perceber o que está escrito mas depois procuramos o docente para explicar” (E4 FG3).

“Nem todas, algumas” (E4 FG4).

O testemunho destes alunos parece indiciar que nem todos os professores são claros ao fornecer o feedback, contrariando deste modo a posição dos alunos que deixaram transparecer a compreensão do feedback.

Mais uma vez os estudantes divergem nas suas posições. Estas diferentes perceções poderão ter a ver com o facto de não terem os mesmos professores, admitindo-se assim a possibilidade de existirem professores que são claros no feedback, orientando e satisfazendo os seus estudantes sobre as questões relacionadas ao trabalho. Por outro lado, existirão também docentes que não dão orientações claras dificultando desse modo a compreensão da tarefa.

Será importante que haja a preocupação por parte de todos os docentes em clarificar na medida do possível como é que uma determinada tarefa deveria ser feita.

Foi possível perceber ao longo desta categoria que o feedback é percecionado pelos professores como um mecanismo de comunicação que permite verificar o grau de perceção da matéria de modo a possibilitar correções atempadas que permitem ao aluno a compreensão das suas falhas assim como orientações claras de como deve ultrapassá-las.

Contudo, os dados da observação de aulas e do testemunho de alguns alunos permitiram-nos perceber que o feedback é apenas proclamado a nível do discurso político na medida em que não se faz sentir na íntegra havendo professores que não aplicam no terreno.

## 7. Planificação

Constitui objetivo deste ponto perceber a forma como os professores têm planificado as suas aulas e quais os aspetos que são tidos em conta ao realizar este processo de planificação. Procuramos igualmente perceber a importância que os professores atribuem a planificação por considerarmos como Arends (2008) que “os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (p. 95).

Para tal, procuramos através de entrevistas a professores e observações de aulas por forma a buscar as perceções destes sujeitos sobre a questão em alusão.

### *7.1. Gestão do programa*

Quando questionados sobre a observância do processo de planificação, os professores referiram que têm planificado as suas aulas como forma de se prepararem para o processo de ensino aprendizagem. Estes consideraram a planificação um processo importante e indispensável no processo de ensino-aprendizagem na medida em que este processo orienta o agir docente em sala de aulas:

"Planificar é importante porque orienta o docente para onde quer chegar. A planificação funciona como guia. É preciso planificar para ter noção do que vai falar, do que vai dar, como, quando e o que se pretende atingir com isso" (P1).

“É importante porque o plano é um guião. Se olharmos os componentes que o guião tem, lá tem os objetivos da aula, temos os momentos da aula, então, penso que é extremamente importante ter o guião que nos leva a concretização dos objetivos” (P2).

“O sucesso de qualquer empreitada depende da planificação. Sem planificação não é possível termos sucesso” (P8).

Com base nos depoimentos acima, podemos perceber que os professores consideram a planificação de aulas uma componente extremamente importante pelo facto de esta constituir um guia de orientação para as suas aulas. A planificação é também percecionada pelos professores como uma forma de prever as atividades que vão ser realizadas no tempo letivo por forma a evitar a improvisação.

A partir das observações de aulas foi também possível verificar que os professores se planificam previamente para poder orientar o processo de ensino-aprendizagem. Esta constatação foi feita em algum momento pela apreciação do plano de aulas de alguns professores e pela observação da forma ordenada e sequenciada de como eram conduzidas as aulas.

Os docentes deixaram transparecer nas suas aulas que conheciam o tema a lecionar e as atividades a serem desenvolvidas ao longo das aulas, não tendo-se notado neste caso nenhum imprevisto de conteúdo por parte dos professores. Portanto, não foi possível observar uma situação em que o professor não tinha conhecimento sobre a matéria a lecionar.

Podemos assim perceber que os professores se preparam previamente para as aulas, tal como se pode ver no gráfico 5.

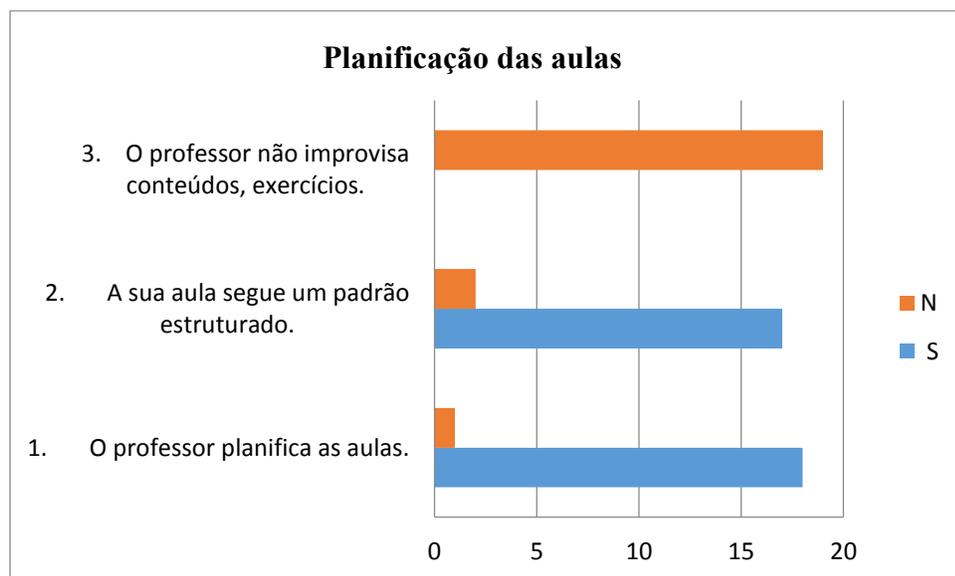


Gráfico 5: Planificação das aulas

Como podemos constatar pelo gráfico 5 acima apresentado, os dados parecem evidenciar a observância da planificação através da não improvisação de conteúdos por parte de todos os professores, como também é possível verificar que grande parte dos professores segue um padrão estruturado nas suas aulas.

### *7.2. Gestão da interação*

Quando questionados sobre os aspetos que têm tido em conta ao planificar, os professores enunciaram vários aspetos, dentre eles a metodologia, o tempo, o tema, os conteúdos, os objetivos, e as competências que se pretendem atingir.

Por outro lado, consideraram fundamental ter em conta o tipo de estudantes com o qual se vai trabalhar por forma a seleccionar as metodologias adequadas ao grupo alvo. Os excertos que se seguem são bem elucidativos quanto a observância da natureza dos estudantes aquando da planificação:

“Vejo o tipo de estudantes que tenho nesse semestre porque a matéria-prima é sempre diferente (P7).

“Os aspetos que eu tenho tido em conta são: primeiro olho qual é a complexidade do tema, depois qual é a natureza dos estudantes. A partir daí desenho qual é a melhor maneira de expôr o tema” (P8).

“Temos em consideração também este grupo de estudantes que pode ter dificuldades, eles as vezes condicionam a planificação, pois planificamos tendo em conta este grupo e aí procuramos equilibrar” (P9).

O discurso destes professores parece revelar a observância das características individuais dos alunos tendo em conta as suas dificuldades, necessidades e interesses de modo a permitir mobilizar as estratégias de intervenção adequadas para cada aluno. Porém, embora os docentes tenham referido nos seus discursos que ao planificar têm tido em consideração as características de cada aluno, não foi possível observar tais práticas em sala de aula na medida em que as aulas eram lecionadas da mesma forma para todos os alunos sem no entanto aplicar-se nenhuma diferenciação

que evidencie a consideração das características dos alunos. A não observância das características dos alunos, parece afastar-se da opinião de Arends (2008) que sugere que:

Os professores podem utilizar a planificação para individualizar a instrução e para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Ao fazerem uma planificação cuidadosa, os professores podem dar mais tempo para que alguns alunos completem os trabalhos, ajustar o nível de dificuldade dos materiais instrucionais e proporcionar atividades de ensino variadas para outros alunos (p.123).

Entendemos como Arends (2008) que no período da planificação da aula, os professores deverão ter em consideração as necessidades dos alunos bem como as suas dificuldades de modo a possibilitar a organização prévia dos conteúdos, das estratégias e das tarefas que serão realizadas em sala de aulas. Tal entendimento é também corroborado pelos professores na medida em que referem nos seus discursos que ao planificar terá de se ter em conta as características dos alunos. Não há contudo evidências de que tais práticas se verifiquem em sala de aulas, tornando-se assim mais um conhecimento que se tem apenas sob ponto de vista teórico.

## **8. Conceções de diferenciação pedagógica**

Procuramos ao longo deste ponto refletir em torno da diferenciação do ensino e dos ritmos de aprendizagem que têm de ser levadas a cabo pelo professor tendo em conta que cada aluno tem necessidades educativas diferenciadas.

Uma vez que os alunos não têm as mesmas dificuldades e capacidades, procuraremos igualmente perceber por parte do professor as medidas que têm tomado diante daqueles alunos que mostram dificuldades em aprender.

Assim sendo, para obter dados sobre esta questão, recorreremos a entrevista a professores, focus group a alunos e observação de aulas

### *8.1.Dificuldades/particularidades*

No que respeita a esta questão, os nossos entrevistados admitiram que os alunos não são iguais, sendo que cada aluno tem as suas características, dificuldades e capacidades. Ter estes aspetos em consideração significa reconhecer que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Resendes & Soares, 2002, p. 14).

Tendo em consideração que os alunos não são iguais sob ponto de vista cognitivo, os professores reconheceram que os seus alunos não têm o mesmo nível e tão pouco o mesmo ritmo de aprendizagem, daí merecerem tratamento diferenciado por parte do professor por forma a que cada aluno possa ultrapassar as suas próprias dificuldades:

“Cada um é cada um. Cada pessoa é única e tem que ser tratada de acordo com as suas dificuldades” (P1).

“Cada aluno tem suas dificuldades, suas características” (P2).

“Há uns que têm aprendizagem mais acelerada e há outros mais lentos” (P3).

“Nem todos têm o mesmo nível de perceção. Há mais capazes e mais fracos e eu tenho que estar preparada. Se durante a aula eu vejo que certos métodos não estão a ir de encontro aos alunos, eu devo automaticamente mudar de método” (P4).

“De forma igual não. Não é possível. Porque alguns são mais inteligentes, têm mais capacidades e outros já não. Então, não posso tratá-los da mesma forma porque o grau de perceção é diferente” (P6).

“Não é possível que todos tenham o mesmo nível de aprendizagem. Cada pessoa é uma pessoa. Vai precisar olhar a especificidade da própria turma, as características, as especificidades de cada estudante, é preciso ter isso em consideração” (P8).

Como podemos ver pelos vários testemunhos apresentados, parece de facto evidenciar a compreensão que os docentes têm sobre as diferenças e capacidades individuais de cada aluno, o que constitui um elemento positivo para lidar com as diferenças com uma certa naturalidade. Esta consciência que os docentes têm sobre as diferenças entre os alunos, encontra o seu sustento em Heacox (2006) ao considerar que:

O tempo necessário para dominar uma competência ou para aprender um conceito varia de aluno para aluno. Alguns aprenderão a maior parte do material de imediato; por exemplo, muitos alunos dotados aprendem três vezes mais rapidamente do que um aluno médio. Uma vez que aprendem mais depressa, os alunos dotados precisam de menos exemplos, de menos tempo para praticar e de menos feedback para terem sucesso. A diferenciação ajuda os professores a desenvolverem planos de lições e atividades que podem impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem para a próxima unidade (p. 14).

Uma vez consciencializados sobre a existência de diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula, estes apontaram algumas medidas que têm tomado perante aqueles alunos que mostram dificuldades em aprender:

“Os que têm dificuldades de aprender, precisa conceber programas específicos para eles. Por exemplo, dentro da aula abrir um espaço para eles, por exemplo, explicar ou apresentar um tema, resolver um trabalho e ver o que estará por detrás dessas suas dificuldades, se é falta de interesse, falta de esforço e dar-lhe alguma responsabilidade para ver se ele pode a partir dali ganhar algum interesse” (P8).

“Para os alunos que não intendem fizemos um trabalho a dobrar, incentivando o aluno a participar nas aulas, o trabalho em grupo também é muito importante” (P4).

“E preciso baixar o nível e acompanhar a ele de acordo com aquele grau até evoluir” (P6).

“Estimulo a criação de grupos de estudo e aconselho a fazer um mix entre os mais capazes e os fracos. Procuro dar mais oportunidade, mais espaço para aqueles alunos fracos porque se dou oportunidade apenas para os mais inteligentes eles vão

monopolizar a aula. Então, a primeira coisa que eu faço no primeiro dia de aula, é tirar uma fotografia da turma para saber as suas dificuldades e potencialidades” (P7).

“Aos que têm dificuldades, tenho dado maior acompanhamento em primeiro lugar e em segundo lugar tenho dado exercícios para que possam estar no mesmo ritmo, e exijo mais deles do que aos outros, naturalmente, de modo a que todos eles possam aprender. Mas tenho prestado mais atenção àqueles que têm dificuldades. Não posso tratá-los da mesma maneira porque eles não recebem o material da mesma maneira. Tenho que diferenciá-los na forma como eu trato. Sou rigoroso para aqueles que eu entendo que já deveriam saber” (P9).

Como se pode ver a partir dos vários testemunhos aqui apresentados, parece ser possível perceber que os docentes têm a consciência de que cada aluno tem as suas especificidades, devendo no entanto ser tratado como tal.

Estes testemunhos revelaram uma disposição pedagogicamente positiva, contudo, os dados relativos as observações de aulas demonstram que os professores não ensinam de acordo com as necessidades de cada aluno, admitindo-se assim a hipótese de falta de conhecimentos específicos e de dificuldades que os professores poderão encarar na implementação da diferenciação do ensino.

Facto curioso que consideramos importante interpelar, prende-se com o facto de a maior parte (7) dos docentes entrevistados revelar não ter conhecimento sobre o significado do termo diferenciação pedagógica embora ao longo da conversa alguns deles dessem a entender que têm tido em conta as dificuldades particulares de cada aluno, ou seja que têm praticado a diferenciação do ensino. Esta falta de conhecimento deste termo pode estar a dever-se ao facto de esta temática não ter sido abordada nas formações, ou por outra, por não serem profissionais do ensino, isto é por não terem tido a formação superior em educação.

## 8.2. Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção

No que respeita a atenção aos alunos fracos, os dados do focus group revelaram haver opiniões divergentes quanto a atenção que os professores prestam a alunos fracos. Um grupo de alunos refere que os professores prestam atenção e outros referem não verem esta preocupação por parte dos seus professores.

Os excertos que se seguem mostram o testemunho dos alunos que afirmam constatar a preocupação dos seus professores para com os alunos fracos:

“Eu acho que prestam. Dando exemplo do professor w, ele aperta mais aqueles que não sabem, chama para o quadro, dá mais questões. O professor T é que não presta atenção. O resto presta” (E2FG2).

“Mas tem outros que por exemplo quando lança uma pergunta e um colega quer responder ele diz não, responde o outro, que é para ver se aqueles que não entenderam, entendam” (E4FG3).

“O professor R presta muita atenção aos alunos fracos, ele conhece bem quem sabe e quem não sabe” (E3FG4).

“O nosso colega que tirou nota baixa, quando o professor veio a sala mandou a ele para o quadro” (E3 FG6).

“O professor J sim, porque ele frequentemente aponta alguns alunos para o quadro que ele acha que são fracos. Por causa dessa leitura diária que ele vai fazendo, ele conhece quem é capaz e quem não é, mas o professor X não faz isso” (E3 FG5).

“Pelo menos o professor k ele se preocupa, manda para o quadro para resolver um exercício e presta mais atenção nessa pessoa” (E1 FG1).

Por outro lado, um grupo de alunos contraria esta posição e afirma que os professores não têm prestado atenção aos alunos fracos. Ora vejamos:

“Eu acho que não vejo muita preocupação por parte dos professores quanto ao rendimento dos seus estudantes e isso é preocupante. O professor tinha que se preocupar se o estudante aprendeu ou não aprendeu. O professor deve procurar entender qual é o seu problema, porque agente não entende” (E4FG1).

“Num contexto geral eu vou dizer que não” (E4 FG1).

“No geral não” (E3FG3).

“Outros professores levam a turma como igual, eles não querem essas disparidades de que este sabe mais e este não” (E3 FG4).

Os dados parecem evidenciar que nem todos os professores têm tido atenção para com os alunos fracos, havendo assim professores que não mostram preocupação para com este grupo de alunos, contribuindo desse modo para o seu fracasso contínuo. Os dados das observações de aulas realizadas, também demonstraram que os professores não prestam atenção aos alunos fracos, facto que demonstra claramente a falta de consideração às necessidades e dificuldades individuais dos alunos.

### *8.3. Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada*

Procuramos saber dos alunos se os seus professores explicam os conteúdos difíceis de diferentes maneiras por forma a clarificar cada vez mais a matéria sobretudo para aqueles alunos que têm dificuldades de compreender logo a partida a matéria.

Relativamente a esta questão, um número considerável têm a perceção de que os professores diversificam a maneira de explicar:

“Outros docentes quando se apercebem que não percebemos na teoria, eles vão mais para prática” (E1FG1).

“Sim, explicam os conteúdos difíceis de diferentes maneiras” (E3FG3).

“O professor y por exemplo explica de diferentes maneiras até entendermos” (E1FG4).

“O professor usa outros métodos para explicar melhor até nós entendermos. Ele insiste na matéria e explica doutra maneira” (E2FG6).

No entanto, nem todos os alunos são da mesma opinião, havendo quem considere que alguns professores não têm a capacidade de explicar os conteúdos difíceis de diferentes maneiras:

“Existem outros docentes que só se fixam nos livros, não são objetivos as vezes” (E1FG2).

“Há um professor C por exemplo que usava termos difíceis e nós não entendíamos, usa termos como se nós estivéssemos a fazer medicina” (E3 FG2).

“Alguns professores quando se apercebem que os estudantes não estão a perceber procuram saber quem percebeu melhor para poderem explicar aos outros “ (E3FG5).

“Quando o professor explica e os alunos não entendem, ele pede a um colega que já tem experiência para poder explicar” (E3FG4).

Estes testemunhos parecem evidenciar que alguns docentes têm dificuldades de clarificar os conteúdos difíceis aos alunos. Uma possível explicação para esta situação, poderá ficar a dever-se ao facto de os docentes não terem conhecimentos das características dos alunos no que respeita as suas necessidades e dificuldades. Julgamos que o conhecimento das características dos alunos permite abordar a matéria tendo em conta o nível dos alunos, evitando desse modo o uso de termos complexos e abstratos que dificultam a compreensão da matéria.

Os dados da observação de aulas vieram a confirmar também que alguns professores não explicam os conteúdos difíceis de diferentes maneiras, confirmando assim o testemunho dos alunos que referiram não constatar tal capacidade nos seus professores.

A partir do gráfico 6 abaixo é possível ver a falta da aplicação da diferenciação pedagógica.

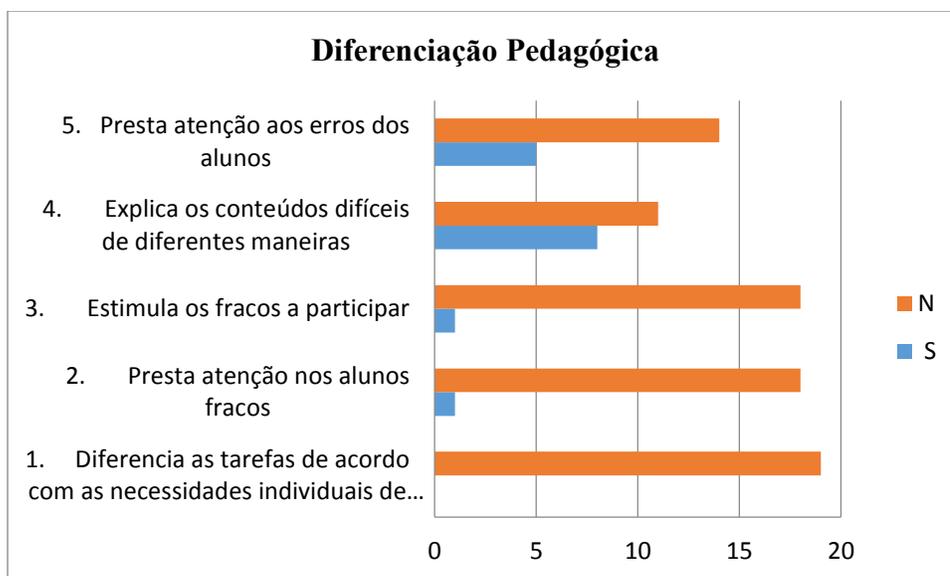


Gráfico 6: Diferenciação pedagógica

Os dados das observações de aulas patentes no gráfico 6 permitem perceber que grande parte dos professores não presta atenção aos erros dos alunos, não estimula os fracos a participar e tao pouco prestam atenção nos alunos fracos tal como foi referido anteriormente por um grupo de alunos. É possível ver também que um número considerável de docentes não explica os conteúdos difíceis de diferentes maneiras por forma a atender as necessidades individuais de cada aluno.

Esta lacuna verificada no âmbito da observação de aulas, denota de alguma forma um certo desconhecimento da aplicação da diferenciação pedagógica em sala de aula, ou pode estar a dever-se ao número elevado de alunos em sala de aulas que se traduz pela elevada diversidade de necessidades tornando difícil a sua aplicação.

Partindo destas constatações feitas, é possível depreender que a questão de diferenciação pedagógica não tem sido levada a cabo pelos professores, muito embora os professores saibam em teoria que os alunos têm dificuldades e capacidades diferentes tal como referiram nos seus depoimentos.

Contudo, tendo em conta os dados colhidos a partir do testemunho dos alunos e das observações das aulas, é possível afirmar que há uma deficiente aplicação da diferenciação pedagógica.

## 9. Competência pedagógica

Procuramos ao longo desta categoria refletir em torno da capacidade de exposição dos conteúdos por parte do professor por forma que os alunos percebam com clareza a matéria que está sendo transmitida, pois consideramos que o modo como o professor ensina contribui em grande medida para a apreensão do saber por parte do aluno. Importa referir igualmente que o conhecimento da matéria e a capacidade de transmissão são aspetos completamente diferentes, na medida em que o professor pode ter o domínio da mesma mas enfrentar dificuldades para poder transmiti-la. Assim sendo, procuramos saber junto dos alunos se os seus professores têm tal capacidade de transmitir os conteúdos de forma sábia e pedagógica.

### *9.1. Competência/ Incompetência*

No diz respeito a este aspeto, os alunos foram unânimes em afirmar que nem todos os docentes têm a capacidade de exposição da matéria:

“Alguns conseguem transmitir bem mas outros têm dificuldades” (E2 FG4).

“Aqueles que têm domínio conseguem transmitir. Há docentes que têm essa capacidade de transmitir” (E2 FG5).

“Existem outros que é fácil perceber que eles sabem, que eles têm domínio daquela matéria mas não sabem transmitir, não tem o dom de transmissão” (E3FG2).

“Existem outros docentes que não dominam a própria disciplina como é o caso do professor z” (E4 FG2).

“ Há professores que tornam as coisas difíceis, numa coisa simples. É uma questão de domínio da própria matéria. Porque quando há domínio da matéria o professor deve estar seguro e preparado para satisfazer a todos” (E2 FG5).

“Nem todos conseguem porque as capacidades não são iguais. Existem outros que explicam com esforço. Sabem mas tem dificuldades de transmitir. Na transmissão você vê que está a faltar algo para esta matéria ser bem transmitida” (E4 FG6).

Pelos dados apresentados, parece-nos possível afirmar que alguns professores têm uma certa dificuldade de exposição da matéria embora em algum momento tenham o domínio da matéria. Esta dificuldade que os professores apresentam na exposição da matéria, poderá dever-se ao facto de não dominarem as metodologias adequadas para poder ensinar adequadamente por forma a promover a aprendizagem nos alunos.

## Parte IV- Conclusão

Terminado o longo percurso da investigação, serão agora apresentadas as principais conclusões a que chegamos sobre o estudo que levamos a cabo que tinha como objetivo analisar as práticas de formação pedagógica de professores de ensino superior e as suas implicações no modo de ensinar. A abundante teorização produzida e desenvolvida ao longo deste estudo sobre a formação pedagógica, associada ao trabalho empírico realizado, nortearam toda a discussão que culminou com as conclusões que iremos apresentar.

Tendo-se constatado uma tendência comum aos autores que analisamos para enfatizarem a necessidade de aquisição de uma formação pedagógica, onde por via desta se adquira um saber específico e exclusivo que distingue o professor dos demais profissionais, definimos a nossa questão de investigação que pretendia compreender como se caracterizam as práticas de formação pedagógica dos professores do ensino superior e que implicações têm no modo como ensinam. A nossa pretensão em desenvolver este tudo encontra o seu suporte em Roldão (2006) na medida em que considera que:

O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque *sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber contido no curricular pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendiz. Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (p.11).

Retomando a nossa questão de partida anteriormente enunciada, e à luz dos dados obtidos e analisados através da análise de conteúdo do discurso dos sujeitos entrevistados, associada à observação de aulas, parece-nos possível afirmar que as formações pedagógicas levadas a cabo têm em vista melhorar o desempenho dos professores, traduzindo-se igualmente na melhoria do rendimento dos alunos. Por outro lado, para além de serem abordadas temáticas relacionadas a formação pedagógica tendentes à melhoria do desempenho do professor, as formações foram caracterizadas também por inclusão de componentes de informática, técnicas de expressão e metodologias de investigação científica. Embora o discurso da maior parte dos sujeitos revelasse

o conhecimento dos elementos do saber docente, não foi possível observar em sala de aulas a aplicação desse conhecimento teórico adquirido no âmbito das formações. É disto exemplo, a diferenciação pedagógica, enfatizada por todos como uma técnica de ensino a ser observada em sala de aulas por forma a apoiar os alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Contudo, não foi possível verificar em sala de aulas situações em que os professores diferenciavam as tarefas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, ou seja, os dados colhidos apontam efetivamente para uma deficiente aplicação da mesma.

No que tange às dimensões do saber profissional do professor desenvolvidas na formação pedagógica, os sujeitos do estudo revelaram aprender temáticas relacionadas com metodologias de ensino, avaliação, principalmente como elaborá-las, como orientar o processo de ensino e aprendizagem, inteligências múltiplas, apoio aos alunos fracos, saber como interagir com os alunos e saber como lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Como se pode depreender, algumas dimensões aqui destacadas convergem com a visão de Shuman (1986) que enunciou os elementos distintivos do saber docente tais como o conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimentos das finalidades, propósitos, filosofia da educação.

Quanto às melhorias que a formação pedagógica tem produzido nos professores, estes referiram terem desenvolvido algumas competências relacionadas ao como ensinar, como orientar o processo de ensino e aprendizagem por forma a fazer com que todos caminhem no mesmo ritmo, e saber respeitar o conhecimento do aluno tendo em consideração que o aluno não é uma tábua rasa. Importa, no entanto, anotar que o cruzamento de todos os dados recolhidos, nomeadamente através do processo de observação, permitem introduzir uma dúvida sistemática quanto aos impactos efetivos da formação pedagógica, podendo colocar em crise a sua eficácia.

Para responder à questão relativa ao modo como os professores ensinam, desdobramos em algumas questões específicas relativas ao *modo de planificação das aulas, ao modo como se dá o feedback, como lidam com as diferenças individuais de cada aluno, como avaliam e finalmente as metodologias de ensino usadas.*

Quanto ao modo de planificação das aulas, os nossos entrevistados referiram que planificam tendo em conta as metodologias de ensino a usar, os conteúdos e objetivos a serem atingidos em cada aula, a previsão da duração da aula por forma a racionalizar o tempo, a natureza e as características dos estudantes tendo em consideração ao grupo de alunos que pode ter dificuldades uma vez que estes condicionam a planificação. Esta perspetiva enunciada pelos professores converge com a visão de Vieira e Testa (2009) que enfatizam ser necessário definir em primeiro lugar as finalidades da aula, ou seja, pensar nos objetivos a serem atingidos através da aula. Tendo com clareza os objetivos da aula, possibilitará ao professor de selecionar os métodos e estratégias adequadas para os fins propostos.

Por outro lado, alguns elementos a serem considerados aquando da elaboração do plano de aula apontados pelos professores, alinham-se aos elementos propostos por Tucunduva e Arns (2008) na medida em que estes igualmente consideram ser fundamental conhecer os alunos (características psicossociais e cognitivas) de modo a possibilitar escolher as metodologias mais adequadas às características das disciplinas, e por último conhecer o contexto social dos seus alunos para compreender eventuais bloqueios à aprendizagem. Conhecer todos os componentes acima possibilita ao professor escolher as estratégias que melhor se encaixam nas características citadas, aumentando as possibilidades de se obter sucesso nas aulas.

Relativamente ao modo como os professores dão o feedback, os dados obtidos a partir das entrevistas a professores pareceram indiciar a observância do feedback para a promoção das aprendizagens. Porém, o depoimento de alguns alunos e a observação das aulas contrariou o testemunho dado pelos professores, facto que nos permitiu concluir que o feedback não é efetivo e nem valorizado enquanto tal. A falta da aplicação do feedback revela uma deficiência que empobrece as aprendizagens. Como refere Shute (2007) o feedback deve ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho assumindo deste modo um papel formativo no processo de ensino-aprendizagem.

Foi também possível contactar e concluir que o feedback não tem sido muito claro de modo a ajudar os alunos a perceber efetivamente em que é que erraram e onde e como devem melhorar para que por via disso possam evitar eventuais erros. Fernandes (2008) recomenda que o feedback deve fornecer instruções claras aos alunos sobre o seu estado atual perante os objetivos da aprendizagem e igualmente dar-lhes informação que os ajude a superar as suas dificuldades em ordem a melhoria

do seu desempenho. Enquanto o feedback não fornecer instruções claras que auxiliem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, o feedback não estará a assumir um papel formativo.

No que respeita ao modo como os professores lidam com as diferenças individuais de cada aluno, os sujeitos do estudo estão cientes de que os alunos não são iguais, sendo que cada aluno tem as suas características, dificuldades e capacidades. Tendo em consideração que os alunos não são iguais sob ponto de vista cognitivo, reconheceram que os seus alunos não têm o mesmo nível e ritmo de aprendizagem, daí merecerem tratamento diferenciado por parte do professor por forma a que cada aluno possa ultrapassar as suas próprias dificuldades. Uma vez consciencializados sobre a existência de diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula, estes destacaram algumas medidas que têm tomado perante aqueles alunos que mostram dificuldades em aprender, dentre elas a atenção redobrada, atribuição de mais tarefas e descer ao nível das dificuldades do estudante por forma a compreender as suas dificuldades e acompanhá-lo a partir da base até que ele atinja um nível aceitável.

Contudo, apesar dos professores referirem que consideram as características individuais de cada aluno permitindo prestar atenção as dificuldades dos alunos, relato de alguns alunos contraria esta posição afirmando que os professores não têm prestado atenção aos alunos fracos. Por outro lado, os dados das observações de aulas evidenciaram que os professores não têm tido em conta a diferenciação pedagógica nas suas aulas, uma vez que grande parte dos professores não presta atenção aos erros dos alunos, não explica os conteúdos difíceis de diferentes maneiras e não estimula os fracos a participar contribuindo desse modo para o seu fracasso contínuo.

Partindo destas constatações feitas, parece-nos possível concluir que a questão da diferenciação pedagógica não tem sido levada a cabo pelos professores, muito embora os professores saibam em teoria que os alunos têm dificuldades e capacidades diferentes tal como referiram nos seus depoimentos.

Quanto ao modo de avaliação, partindo dos dados que obtivemos e analisamos, foi possível constatar que grande parte dos professores não usa a avaliação formativa em sala de aulas, havendo assim um predomínio da avaliação sumativa ao serviço da classificação, facto que parece contribuir para o fraco rendimento dos alunos. Foi possível também constatar que pouco tem sido feito perante as notas fracas obtidas pelos alunos, tornando-se apenas como um instrumento de

terror, um elemento rotulador em que se preocupa apenas para classificar pessoas, referindo quanto elas valem em termos numéricos (Rabelo,1998).

E por último, em relação as metodologias de ensino usadas pelos professores, a análise dos discursos dos sujeitos entrevistados, bem como a observação das aulas, permitiu-nos concluir que embora a indicação do método participativo tenha reunido consenso mais alargado entre os professores, os dados das observações de aulas contrastam este discurso pedagogicamente correto proferido pelos professores, na medida em que não foi possível constatar no decurso das aulas esta tendência, pois os dados indicam uma predominância do uso do método expositivo. Portanto, houve por parte dos professores uma tendência de representar uma prática de ensino que esteja de acordo com o pedagogicamente expetável.

A diversificação de metodologias de ensino foi também considerada por um número considerável de professores como uma prática fundamental a ser observada aquando da lecionação tendo em conta a diversidade de estilos de aprendizagem existentes na sala de aula. Porém, constatou-se em sala de aulas, a falta de aplicação desta prática. Poder-se-á admitir no entanto que poderá existir uma vontade de aplicar pelo facto de reconhecerem a importância desta prática de ensino, o que nos leva a pressupor que a lacuna verificada no âmbito da observação de aulas, denota de alguma forma um certo desconhecimento da aplicação da diferenciação pedagógica em sala de aulas e de algumas particularidades que se devem ter em conta na implementação deste tipo de ensino.

Em suma, pela análise dos dados obtidos em pesquisa de campo e do referencial teórico adotado nesta pesquisa, parece-nos possível concluir que há ainda um longo caminho a percorrer na profissionalidade dos docentes. Permite também afirmar que a formação pedagógica desenvolvida terá, provavelmente, de ser repensada, pois a sua eficácia parece revelar-se problemática. O desenvolvimento da qualidade de ensino e das aprendizagens passa obrigatoriamente pela conceção e implementação de programas de formação na ação e por uma valorização institucional da pedagogia como alicerce básico da profissão docente.

Portanto, para que as formações pedagógicas voltadas para a melhoria do desempenho dos professores sejam realmente efetivadas, será necessário o comprometimento dos professores de modo a que estejam predispostos a implementar na íntegra os conhecimentos adquiridos com o intuito de consolidar, em sala de aulas, as práticas que promovem a aprendizagem dos alunos.

Assim, a adesão dos professores à formação pedagógica e a implementação dos conhecimentos advindos desta formação são indispensáveis para o sucesso desta empreitada.

Para tal, é importante que a direção da universidade realmente se empenhe no acompanhamento regular dos professores com o objetivo de supervisionar as suas práticas pedagógicas bem como o grau de implementação dos conhecimentos adquiridos que em última instância visam melhorar o rendimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora
- Almeida, F. (2007). *Psicologia para gestores* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Amado, J. (Coord). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª.ed.). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Alves, J.M. (2006). *O efeito professor e as pedagogias mais eficazes*. Recuperado em <http://terrear.blogspot.pt/2006/12/o-efeito-professor-e-as-pedagogias.html>.
- 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). *Concepções e práticas em formação de professores. Diferentes olhares*. Rio de Janeiro, Brazil: Alternativa, pp. 153-154.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª. ed.). Lisboa, Portugal: McGrawHill.
- Baloi, O. & Palme, M. (1995). *Vocação ou exclusão: um estudo sobre o professor primário recém-graduado*. Maputo, Moçambique: Inde.
- Barbosa, A. (1996). *Jovens e educação da fé*. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora
- Bordenave, J.D. & Perreira, A. M. (2015). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (33ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

- Campos, R. F. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente. Os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. Em M. C. Moraes., J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs). *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Castro, P. A. P. P., Tucunduva, C. C. & Arns, E.M. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista científica de educação*, 10, 49-62. Recuperado em [http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano\\_de\\_aula.pdf](http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano_de_aula.pdf).
- Correia, E. S. L. (2002). *Avaliação das aprendizagens- o novo rosto*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: ASA.
- 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.
- Creswell, J. W.(2002). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2ª. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Day (2001). *Desenvolvimento profissional de professor. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Curitiba, Brasil: UFPR.

- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, A. & Novoa, A. (Orgs.). (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafio as teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.
- Ferrão, M. R. L. (2006). *Formação pedagógica de formadores* (8ª. ed.). Lisboa, Portugal: Lidel.
- Ferreira, C.A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. Em M. C. Moraes., J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 127-151.
- Fluminhan, C. S.L., Arana, A.R.A. & Fluminhan, A. (2013). *A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação a distância*. Recuperado em [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42585330/A\\_importancia\\_do\\_feedback\\_como\\_ferramenta20160211137171roxcim.pdf?AWSAccessKeyId=akiaiwowyygz2y53ul3](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42585330/A_importancia_do_feedback_como_ferramenta20160211137171roxcim.pdf?AWSAccessKeyId=akiaiwowyygz2y53ul3).
- 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., & Formosinho, J. O. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Pedagogo.

- 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.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Gil, A. (2007). *Metodologia do ensino superior* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Giovanni, L.M. (2002). O ambiente escolar e ações de formação continuada. Em E. F. A. Tiballi & S. M. Chaves. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores. Diferentes olhares*. Rio de Janeiro, Brasil: Alternativa, p. 208.
- Guerra, M. Á. S. (1995). *La evaluación: um processo de diálogo, compreensão y mejora*. Málaga, Espanha: Universidade de Málaga
- Guijarro, E. & Velazquez, B. (2007). *Metodos de investigacion en educacion social*. Madrid, Espanha: Uned.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Brazil: Artmed.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Recuperado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Imbernóm, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto alegre, Brazil: Artmed.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Lima, J. A. (1997). *Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia*. Recuperado em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13/13-3-lima.pdf>.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Luck, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba, Brasil: Positivo
- Machado, H., & Pinto, J. (2014). *Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens*. Atas do VI Encontro CIED-I Entronco Internacional de Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e riscos, 317-331.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Revista de ciências da educação, 8, 7-22. Recuperado em [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_documento.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_documento.pdf?sequence=1).
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Brazil: Summus.
- Melo, A. L. C. F. A. & Alves, J. M. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino superior - Um estudo exploratório sobre a Auto percepção dos docentes. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 12, 125-149. Recuperado em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11513>.
- Minicucci, A. (2009). *Psicologia aplicada a administração* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Morales, P. (2003). *Avaliação escolar. O que é, como se faz*. São Paulo, Brasil: Loyola

- Moscovici, F. (2009). *Desenvolvimento interpessoal* (17<sup>a</sup>.ed.). Rio de Janeiro, Brasil: José Olímpio Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro*. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, França: Oecd.
- Osório, A. R. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Pacheco, J. A. (1994). *Avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pereira, J. E. D. (2006). *Formação de professores, pesquisas, representações e poder* (2<sup>a</sup>. ed.) Belo horizonte, Brasil: Autêntica.
- 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 século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Piletti, C. (2006). *Didática Geral*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação. Novos tempos, novas práticas*. Rio de Janeiro, Brazil: Vozes.

- Rangel, J. V. (2013). *Efeito escola e efeito professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar*. Dissertação do mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Brasil.
- Raposo, A. M. O. B. (2012). *Professores e contextos de trabalho: Como se tece a ação docente numa escola em mudança*. Dissertação do mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, Portugal.
- Reimão, C. (2001). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa, Portugal: Colibre.
- Resendes, G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12 (34), 95. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>.
- 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.
- Roldão, M.C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira da educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Lisboa, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. Em R. T. Ens & M. A. Behrens (Orgs.). *Formacao do professor- profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba, Brasil: Editora Pucpr, pp. 25-42.
- Rosa, D. E. G. (2002). Investigação- ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. Em E. F. A. Tiballi & S. M. Chaves (Orgs). *Conceções e práticas em formação de professores. Diferentes olhares*. Rio de Janeiro, Brazil: Alternativa, p. 165.

- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional science*, 18 (2), 119-144. Recuperado em [http://pdf.truni.sk/eucebnice/iktv/data/media/iktvv/Symposium\\_LTML\\_Royce%20Sadler\\_BFormative\\_Assessment\\_and\\_the\\_design\\_of\\_instructional\\_systems.pdf](http://pdf.truni.sk/eucebnice/iktv/data/media/iktvv/Symposium_LTML_Royce%20Sadler_BFormative_Assessment_and_the_design_of_instructional_systems.pdf)
- 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). *Didática: 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.
- Schaffer, D. W (2004). *Pedagogical praxis: The professions as models for postindustrial education*. *Teachers college record*, 106 (7), 1401-1421. Recuperado em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.121.1703&rep=rep1&type=pdf>.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Shute, V.J. (2008) Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78 (1), 153-189. Recuperado em [http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202008\\_b.pdf](http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202008_b.pdf).
- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores. Contradições de um modelo. Em M. C. Moraes., J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 105-111.
- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, Portugal: Cidine.

- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Espanha: Morata.
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational evaluation and policy analysis*, 2 (3), 5-20.
- Teodoro, A. & Vasconcelos, M. L. (2005). *Ensinar e aprender no ensino superior* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Mackenzie.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Vrasidas, C. & Mclsaac, M. S. (1999). Factor influencing interaction in an online course. *American Journal of distance education*, 13 (3), 22-36. Recuperado em [http://vrasidas.com/wp-content/uploads/2007/07/ajde\\_vrasidas.pdf](http://vrasidas.com/wp-content/uploads/2007/07/ajde_vrasidas.pdf).
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto, Portugal: Asa.

## APÊNDICES

## Apêndice 1: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores

Categorias	Subcategorias	Indicador	Unidades de registo
<p><b>CATEGORIA 1</b></p> <p>Conhecimento profissional docente</p>	<p>Formação pedagógica</p>	<p>Relevância da formação pedagógica</p>	<p>“Uma bagagem psicopedagógica, esse é que é de facto o elemento principal” P1.</p> <p>“A formação psicopedagógica ajuda o professor a se posicionar ou a transmitir a informação” (P1).</p> <p>“ Quanto a formação psicopedagógica esse é um instrumento básico” (P1).</p> <p>“Por exemplo muitos professores depois da formação vão para sala de aulas e dizem que estão a dar aulas. Mas dar aulas é algo a mais, exige algumas técnicas, alguns métodos” (P1).</p> <p>“Então, seguindo as técnicas e métodos para esta área específica, isso vai de facto conduzir para a eficácia do próprio processo de ensino-aprendizagem” (P1).</p> <p>“A formação psicopedagógica é a base, considero principal para dar aulas” (P1).</p> <p>“Não basta só termos o conhecimento científico, é preciso sabermos como é que devemos orientar o processo de ensino, falo das técnicas pedagógicas” (P2).</p> <p>“Conhecer também as técnicas de como ensinar” (P2).</p> <p>“É um suporte. É a fonte que o docente tem para que ele esteja capacitado para poder orientar o processo de ensino aprendizagem” (P2)</p> <p>“A politécnica valoriza bastante até porque um dos requisitos para ter o acesso a vaga de professor é ter esta formação e se não tem num período de no mínimo um ano deve ter esta formação” (P2).</p> <p>“Dá algum valor. Há muitas formações aqui. As formações pedagógicas que acontecem aqui é mesmo no sentido de ajudar o docente a cultivar essa questão de metodologias. Agora virou regra em que todo docente que queira colaborar com a universidade primeiro tem que passar por essas formações” (P1).</p> <p>“Precisam ter uma formação psicopedagógica para ensinar” (P3).</p> <p>“Formação psicopedagógica é muito importante e também ter formação na área” (P3).</p> <p>“Dá valor. Temos alguns diplomas. Eles valorizam essas formações” (P3).</p> <p>“O mais importante é a psicologia e pedagogia. O professor pode estar munido de vários conhecimentos mas ao dar aulas deve conhecer a psicologia e pedagogia</p>

			<p>porque pedagogia é arte de ensinar e psicologia estuda o comportamento do aluno e tudo isso se interliga” (P4).</p> <p>“A nossa instituição está vocacionada ao ensino e prima pela formação pedagógica porque alguns dos nossos professores só são formados academicamente ao nível da licenciatura e mestrado e falta esta componente de psicopedagógica” (P4).</p> <p>“ E ao recrutar professores, uma das condições que exigimos é ter participado numa formação psicopedagógica (P4).</p> <p>“ E depois deve reforçar com as técnicas de ensino, a pedagogia” (P5).</p> <p>“Muitas vezes os professores conhecem a matéria e quando não tem técnicas para administrar, como transmitir para os outros as vezes os alunos não intendem, mas o docente domina a disciplina” (P5).</p> <p>“Eu penso que dá valor partindo do princípio que organizou isso” (P5).</p> <p>“Ao lecionar o docente deve ter a capacidade de interpretar as caras dos estudantes, tem a ver com a componente psicológica” (P6).</p> <p>“ E ao longo dum tempo se um estudante tem alguma dificuldade, o professor deve ter a capacidade de moldar que e a parte pedagógica. Então psicologia e pedagogia andam juntos”. (P6)</p> <p>“Dá muito valor porque na medida em que a pessoa não e formada na componente psicopedagógica a curto prazo já não pode fazer parte do quadro da universidade” (P6).</p> <p>“Todo docente que não fizesse a formação não tinha a oportunidade de lecionar, daí que esta se a levar a sério este ponto” (P7).</p> <p>“ Mas também é necessário que me auxilie com aquilo que é o geral porque há aquelas metodologias que são genéricas, aquelas que aprendemos em psicopedagogia, as questões de como dar aula”(P8).</p> <p>“Primeiro o professor deve dominar o próprio conteúdo a ensinar, isso é que é o fundamental” (P8).</p> <p>“Não basta só dominar o conteúdo, é preciso saber como vai transmitir isto, quais as metodologias de transmitir, a maneira como se transmite conta” (P8).</p> <p>“A metodologia é o mais importante porque é o caminho que nos leva para o objetivo, ao conhecimento. A maneira como nós transmitimos, as técnicas, é o mais importante (P8).</p>
--	--	--	--

			<p>“Ele deve também adquirir capacidade para transmitir porque você pode conhecer a matéria mas ter dificuldades de passar isso para os alunos, então aí você de facto deve adquirir um conhecimento complementar para poder usar as metodologias para ensinar” (P9).</p> <p>“Primeiro tem que ter esta ciência psicopedagógica, tem que aprender a dar aulas e pode ter um dom sim, pode ser uma vocação mas a vocação tem que ser aperfeiçoada” (P9).</p> <p>“O conhecimento psicopedagógico é básico. O outro conhecimento que vale a pena também ter e que é importante é o metodológico, as várias metodologias de como fazer ciência” (P9).</p>
	Formação específica/conhecimento na área a lecionar	Relevância do conhecimento técnico-científico específico	<p>“O professor deve conhecer, deve ter domínio da área que vai ensinar” (P1).</p> <p>“Eu acho que os saberes, as ferramentas básicas para o professor poder ensinar, primeiro deve ter uma formação. E depois tem que conhecer a área específica que vai ensinar. O outro elemento importante é mesmo o conhecimento” (P1).</p> <p>“Mas primeiro é a própria formação acadêmica (P2).</p> <p>“Ter a formação acadêmica numa determinada área” (P2).</p> <p>“O docente tem que ser da área. Ele não pode ministrar uma área que não tem domínio. Tem que ter o domínio das disciplinas que vai dar. Tem que dar uma cadeira da área. Eu não posso ter uma formação numa área e depois dar uma cadeira doutra área. Se eu tenho domínio numa certa área vou transmitir melhor. Se eu não tenho domínio, vou transmitir com deficiências (P3).</p> <p>“Os professores recorrem ao conhecimento científico adquirido na formação de base” (P4).</p> <p>“Para o professor lecionar deve dominar os conteúdos a mediar. É preciso aprender a usar os media adaptando-se a esses ambientes onde os estudantes convivem e se expressam” (P4).</p>

			<p>“ Deve ter uma formação na disciplina que vai dar. Eu penso que primeiro é a formação na área. Se você é professor de matemática por exemplo, você pode ter a técnica mas se não conhece a disciplina pode ter dificuldades. Portanto arisco-me a dizer que o conhecimento da disciplina está em primeiro lugar e depois deve ser coadjuvado com as técnicas, a psicopedagogia” (P5).</p> <p>“Em primeiro lugar ter o domínio da matéria que vai lecionar, depois deve saber planificar” (P6).</p> <p>“Para dar aula, o requisito número um é a formação na área profissional em que vai dar” (P7).</p> <p>“Deve também fazer o uso das tecnologias de comunicação e informação. A experiência profissional conta muito que é para o professor não se limitar apenas em dar teorias” (P7).</p> <p>“O lado teórico é muito importante porque é com a teoria que o profissional consegue fazer a análise dos factos que vai encarar na vida profissional” (P7).</p> <p>“ Primeiro ter a área específica” (P8).</p> <p>“O primeiro conhecimento que o professor deve ter é sobre a matéria que vai lecionar” (P9).</p>
<p><b>CATEGORIA 2</b></p> <p>Estratégias de ensino/métodos</p>	<p>Participação</p>	<p>Método participativo/ativo</p>	<p>“O primeiro método que uso, eu aplico mais a questão de debates, estudos em grupo, então praticamente são métodos ativos que conduzem o aluno a não se fixar muito na vertente teórica mas saber transformar o conhecimento em aspetos mais práticos” (P1).</p> <p>“Os métodos ativos são eficazes porque exatamente por eles tratarem essa componente prática. Eu uso mais estes métodos ativos. Primeiro pela característica dos nossos estudantes. Os nossos estudantes são pessoas que já trabalham e eles não iam perder muito tempo em ouvir teorias” (P1).</p> <p>“ Eu muitas vezes uso a elaboração conjunta” (P2).</p> <p>“ Uso a elaboração conjunta e trabalho independente” (P4).</p> <p>“ Eu privilegio bastante a interação com os estudantes. Favorecem positivamente porque há estudantes que por exemplo têm receio de se expressar perante os seus</p>

			<p>colegas. Então quando eu os convido a falar, eles tornam-se mais ativos, menos tímidos ” (P7).</p> <p>“ Demonstrações, elaboração conjunta. Uso o método dedutivo” (P8).</p> <p>“Os métodos que privilegiem a participação, os métodos participativos, colaborativos seriam os mais eficazes, mais indicados” (P8).</p> <p>“ Quando são estudantes que eu lido com eles e que já conhecem o material, em vez de aperfeiçoar mais com eles o diálogo, é muito mais fácil, podemos discutir alguns conceitos. Posso dar oportunidade de eles próprios discutirem os conceitos (P9).</p> <p>“ Os mais eficazes, acho que são aqueles que envolvem a discussão e a interação entre o professor e o aluno e os estudantes entre eles. Método de formação de grupo por exemplo também é bom. O método que obriga a autoaprendizagem através da investigação científica também é bom porque prepara o estudante para o futuro” (P9).</p>
	Teoria e prática	Articulação teoria e prática	<p>“\O aluno aprende fazendo. Então esses métodos são adequados para ajudar o aluno a aprender a fazer, não apenas limitar-se nos conhecimentos teóricos. Ele deve transformar o conhecimento em algo que ele possa manipular e usar na sua vida prática. Métodos ativos que conduzem o aluno a não se fixar muito na vertente teórica mas saber transformar o conhecimento em aspetos mais práticos. É que nem aprendizagem para adultos ne, eles querem aprender logo para ir aplicar” (P1).</p> <p>“Quando estou a dar aulas por exemplo, eu pergunto aos meus alunos se entenderam e peço para darem exemplo prático. Eu dou as brochuras, explico e depois dou a parte prática” (P5).</p> <p>“Eu penso que são os métodos recomendados para se dar no ensino” (P5).</p> <p>“Posso também dar ao estudante a oportunidade de ele próprio exercitar-se em adquirir o conhecimento. Eu sempre procurei que os estudantes aprendam que a teoria que nós temos ela deve ser aliada a prática” (P9).</p>
			<p>“O professor não deve se limitar num único método na sala de aulas. Há que intercalar muitos outros métodos para poder fazer chegar a informação de forma adequada no momento certo e para a pessoa certa e isso só acontece quando as pessoas se sentem tocadas num determinado método e que facilita a sua aprendizagem” (P1).</p>

	Diversificação de métodos	Uso de diversos métodos	<p>“O que posso dizer é que o mais importante é que esses métodos devem ser portanto adequados em função de cada circunstância, tipo de aula, o tipo de estudantes que tem em sua frente” (P2).</p> <p>“É muito normal que numa determinada aula nós tenhamos uma planificação e achamos que vamos ter esta abordagem, mas quando chegamos no terreno as circunstâncias nos obrigam a mudar, a sair duma abordagem para outra” (P2).</p> <p>“Não existe um método mais eficaz que o outro, depende das circunstâncias. Diria que cada método corresponde a uma necessidade do momento que o docente tem para poder fazer compreender o que está a ser transmitido. Depende daquilo que se pretende atingir, desde que eles facilitem o processo de transmissão desse conhecimento” (P2).</p> <p>“Os métodos que uso são os...hummmm psicomotores, métodos hummmmm, aqueles todos métodos que nos aprendemos” (P3).</p> <p>“Se nós temos um determinado método e o aluno não capta podemos usar um outro. Por exemplo, se identificamos uma matéria que o aluno não percebe, devemos fazer uma interação, debate, trabalhos em grupo. (P3).</p> <p>“ Mas esses métodos se interligam porque ao dar uma aula, você vai expor e fazer elaboração conjunta. Tu tens que dialogar, deve haver interação prof aluno. P4</p> <p>“ Para mim todos métodos são importantes quando há conjugação dos métodos. Tu não vais só expôr. Por mais que seja uma nova matéria, tu tens que questionar se o aluno sabe essa matéria” (P4).</p> <p>“Não há estratégias mais importantes ou métodos mais importantes. Todos eles são importantes. O que deve fazer o docente é estudar o ambiente, com que tipo de estudantes é que está lidar e vai buscar a melhor carta para poder apresentar” (P7)</p> <p>“Não existe um modelo padronizado, ideal de que este é melhor estratégia de dar aula, não existe. A melhor estratégia é aquela que responde as necessidades dos estudantes porque eu posso usar uma estratégia numa turma e não dar certo, mas ir dar certo noutra turma” (P8).</p> <p>“Eu faço uma mistura de métodos para tentar motivar e para que eles não fiquem cansados. Também uso os trabalhos de investigação para que ele possa aprender sozinhos, para adquirir o auto aprendizado. As vezes dizia um grande mestre que agente ensina alguém e vai a prova e tira negativa, volta a ensinar e tira outra negativa e se tira a negativa pela terceira vez, essa negativa é do professor que não esta a</p>
--	---------------------------	-------------------------	---

			conseguir resolver o problema do estudante, daí a necessidade de várias estratégias de ensino” (P9).
	Exposição	Método expositivo	<p>“Eu uso o expositivo, mas isso acompanhado com a indicação dos manuais, que eu compilei que me ajudam a enriquecer as minhas exposições” (P6).</p> <p>“Eu acho que é o expositivo, mas o docente deve recomendar o estudante a ler porque sem leitura não há mais nada” (P6).</p> <p>“Uso o método em que eu é que falo e eles escutam, depende muito as vezes do tipo de auditório que eu tenho, do tipo de estudantes que eu tenho” (P9).</p>
<b>CATEGORIA 3</b> Formação pedagógica/ desenvolvimento profissional docente	Participação em formações pedagógicas	Conhecimento da pedagogia e psicologia	<p>“ Licenciatura em psicologia e pedagogia” (P1).</p> <p>“ Já participei em muitas formações. Por ano temos 3 ou 4 formações, assim de forma espontânea. Há outras formações programadas, por exemplo eu tive há dois anos atrás uma formação de docentes que esta ainda a decorrer até agora mas isso acontece em cada ano. Em termos numéricos por ai dez formações” (P1).</p> <p>“ Licenciatura em gestão de contabilidade” (P2).</p> <p>“ Já participei em 3 ou 4 formações psicopedagógicas.</p> <p>“ Sou licenciado em contabilidade. Já participei em 3 formações” (P3).</p> <p>“ Licenciatura em psicologia e pedagogia e mestranda em gestão escolar. Tive várias formações psicopedagógicas. Aqui na politécnica participei em duas formações psicopedagógicas” (P4).</p> <p>“ Licenciatura e mestrado em economia. Participei só uma vez” (P5)</p> <p>“ Licenciatura em química. Participei em uma formação” (P6).</p> <p>“ Licenciatura em contabilidade e MBA. Tive duas formações psicopedagógicas” (P7).</p> <p>“ Três formações de longa duração” (P8).</p> <p>“ Eu sou licenciado em gestão de contabilidade. Já participei mais de três formações” (P9).</p>

	<p>Consolidação das técnicas de ensino/ outras aprendizagens</p>	<p>Ênfases as técnicas/metodologias de ensino</p>	<p>“Essas formações visam ajudar o docente a consolidar as técnicas de ensino” (P1)</p> <p>“As metodologias de ensino e a prática, o dia a dia do professor na sala de aulas. O formador traz um estudo de caso e todos nós analisamos em torno desse estudo de caso” (P1).</p> <p>“Para a sua profissão deve saber as metodologias porque essas metodologias é que conseguem incorporar cada estudante de acordo com a sua dificuldade, com a sua preocupação” (P1).</p> <p>“As principais aprendizagens realizadas derivam dos métodos ativos. Também há um aspeto que eu gostei muito numa das formações, que são as chamadas inteligências múltiplas porque a muito tempo a maior parte dos docentes estávamos mais concentrados a inteligência matemática” (P1).</p> <p>“Metodologias ou seja como dar aulas, como transmitir a informação” (P1).</p> <p>“O facto interessante que eu pude aprender é que a profissão do professor não esta dependente só pelo facto de nós sermos académicos. Não basta só termos uma formação numa determinada área e acharmos que estamos suficientemente preparados para exercermos a função de docência. Existem outros elementos que são importantes como e o caso da formação psicopedagógica. Portanto, nós podemos ter conhecimentos científicos mas não conseguirmos transmitir esse conhecimento aos outros. Essa é a lição que eu tirei” (P2).</p> <p>“O que foi mais interessante nessas formações é que enquanto aprendíamos também estávamos num processo prático de estágio. Eles usaram vários métodos dependendo das circunstâncias, mas o mais usado foi o de elaboração conjunta que permitia muita interação. (P2).</p> <p>“Sinto-me munido de instrumentos, sinto-me com alguma segurança daquilo que são as minhas obrigações como docente. Sinto-me capacitado de realizar a minha tarefa de ensinar” (P2).</p> <p>“Aprendemos métodos de ensino. Como ensinar, motivar os alunos. Como dar mais criatividade aos alunos p poderem se interessar na sua carreira” (P3).</p> <p>“Aprendi como mediar uma aula tendo em conta as qualidades e fragilidades do aluno atual” (P4).</p> <p>“Eles usam esses métodos expositivos, elaboração conjunta e davam também trabalho em grupo. Tínhamos também seminários e mesas redondas” (P4).</p>
--	--	---	---

			<p>“Foram muitas essas aprendizagens. Resumo em saber fazer, saber ser e estar. Aprendi mais a saber como lidar com os alunos na atualidade” (P4).</p> <p>“Aprendi pacotes de informática como excel, word, internet. Em relação a linguística foi mais ou menos uma revisão de português, como saber corrigir os testes, como elaborar os testes, qual é o método de perguntas a usar de maneiras que seja acessível para os estudantes. E na parte de métodos de investigação foi mais como orientar trabalhos de investigação, como acompanhar as monografias” (P5).</p> <p>“ Os formadores vinham com um tema, explicavam e depois debatíamos” (P5).</p> <p>“Antes não sabia como o aluno deve organizar o seu trabalho, que tipo de linguagem deve usar. Ele deve usar uma linguagem científica e não popular, como fazer as citações, como me relacionar com os alunos” (P5).</p> <p>“ Hoje já sei orientar os trabalhos dos alunos. Sei mais ou menos conduzir o processo de ensino aprendizagem” (P5).</p>
--	--	--	--

			<p>“ O que eu consegui reter na psicopedagogia tem a ver com a moldagem do estudante, como moldar o estudante de acordo com as situações a volta e também tem a ver com como dar aulas mas tentar encontrar um caminho para todos caminharem no mesmo rumo. Tivemos também a componente de informática, técnicas de expressão, Metodologias de ensino e investigação científica” (P6).</p> <p>“Exposição e recomendação de livros para poder ler e acompanhar. Houve debates, fruto da leitura” (P6).</p> <p>“ O que aprendi foi de facto criar o hábito de leitura, não só do meu campo de formação mas também nas outras áreas para me manter 100% atualizado. Aprendi muito na cadeira de métodos de pesquisa. É uma ferramenta para acompanhar os trabalhos dos estudantes. Aprendi a saber ser e estar e interpretar o dia a dia dos meus estudantes” (P6).</p> <p>“ Aprendi que quando numa turma nós temos estudantes que se destacam, médios e mais fraquinhos, os mais fraquinhos não é para serem deitados fora, são os nossos estudantes. Nós como docentes temos que nos colocar um desafio: o que fazer, que métodos, que estratégias e que pode usar para resgatar aquele estudante mais fraquinho, dar-lhe mais trabalhos para casa, chamar-lhe mais para o quadro” (P7).</p> <p>“ Uma parte era a exposição teórica dos tópicos em debate e depois formavam-se grupos de trabalho para interação, para troca de experiências, resolução de determinadas questões” (P7).</p> <p>“ Um professor, para além do conhecimento teórico que ele deve ter, a psicopedagogia é muito importante porque permite o docente saber estar na sala de aulas mas também um docente deve se manter sempre atualizado, tem que se preocupar, tem que pesquisar na internet, tem que frequentar a biblioteca” (P7).</p> <p>“ Uma das competências é saber respeitar os estudantes porque o professor não é o expoente máximo do conhecimento, ele é orientador” (P7).</p> <p>“ Um dos saberes que tenho aprendido é a complexidade da avaliação. Nós não podemos avaliar ao estudante numa única vertente. Temos que avaliar o estudante considerando ele como um todo porque há um estudante que pode ser bom na oralidade mas na escrita não ter capacidade e vice versa” (P8).</p>
--	--	--	--

			<p>“ A natureza da elaboração das avaliações devem ser flexíveis, as perguntas podem ser de reflexão, de análise, de memorização deveu-se a estas formações que tenho tido” (P8).</p> <p>“Foram métodos participativos, colaborativos, dedutivos, indutivos” (P8).</p> <p>“ O professor deve ser por excelência um investigador” (P8).</p> <p>“ Graças a essas aprendizagens tenho feito algumas pesquisas, consultoria, para além de estar a acompanhar os próprios estudantes nas jornadas científicas, em trabalhos de fim de curso” (P8).</p> <p>“ Adquiri muitas competências no geral relacionadas ao como ensinar” (P8).</p> <p>“ Aperfeiçoei a metodologia científica que é uma área que eu gosto muito. Tenho acompanhado os estudantes na elaboração das suas monografias. Então, essas áreas de metodologia científica são muito importantes para orientar os estudantes e também a área de psicopedagogia que foi uma área específica” (P9).</p> <p>“ Usaram a metodologia da discussão e também os trabalhos de investigação, os trabalhos de grupo e alguns trabalhos de leitura para aperfeiçoar os conhecimentos” (P9).</p> <p>“ A psicopedagogia tem ajudado a mim, a me relacionar bem com eles e a levar as turmas a um bom porto” (P9).</p>
--	--	--	---

<p><b>CATEGORIA 4</b></p> <p>Conceções do processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>Facilitador da aprendizagem/transmissor de conhecimento</p>	<p>Facilitador/mediador / transmissor</p>	<p>“ Para mim ensinar é ajudar o educando a aprender. O professor deve ser mais mediador” (P1).</p> <p>“ Ensinar significa a tarefa de orientar o processo de aprendizagem” (P2).</p> <p>“ O processo de ensinar não é simplesmente uma questão de trazer a informação, transmitir” (P2).</p> <p>“ O processo de ensinar tem muitos fatores tendo em conta que cada aluno tem suas características. O professor tem a função de despertar no estudante a capacidade que ele tem de aprender. O professor tem a função de facilitador nesse processo mas a aprendizagem é individual. Se o aluno não aprende eu não atribuo essa responsabilidade de não aprender só no aluno, provavelmente eu como professor também, porque era suposto ele aprender porque eu estou lá para ensinar a aprender, daí fica a minha preocupação em relação a esse estudante. Daí me faço perguntas ne, será que sou eu? Ou então é o estudante. Começo a procurar as causas do insucesso. Talvez há algo que eu não esteja a ensinar eficientemente, será que são as metodologias que tenho de mudar ou é problema próprio do estudante” (P2).</p> <p>“Ensinar não é só transmitir conhecimento mas também como receber conhecimento. Porque o professor também recebe conhecimento” (P3).</p> <p>“ O educador, deve formar a pessoa, completar a educação que os pais dão em casa” (P3).</p> <p>“ O professor precisa tornar-se facilitador ao invés de impor o seu ponto de vista. É importante fazer com que os alunos se sintam parte da produção do conhecimento, participando dos debates” (P4).</p> <p>“Eu penso que ensinar é transmitir o conhecimento a uma outra pessoa. Mas é necessário ensinar como eles devem procurar o material para enriquecer os seus conhecimentos. O papel do professor é fazer tudo por tudo para que o estudante aprenda e tenha interesse em aprender” (P5).</p> <p>“ Ensinar é moldar o estudante de modo a ter competências intelectuais. O papel do professor é acompanhar o aluno” (P6).</p> <p>“ As teorias clássicas tinham o professor como alguém que abria a cabeça do estudante para meter lá os conhecimentos. Portanto o processo era numa única direção, do professor para o estudante. Mas as teorias modernas apontam que ensinar não é isso, ensinar é um processo que decorre nos dois sentidos. Um professor o que faz é dotar o estudante de ferramentas básicas numa determinada área de</p>
---	--	---	---

			<p>conhecimento e mostrar-lhe o caminho para ele continuar sozinho a consolidar esse conhecimento” (P7).</p> <p>“ Na minha opinião, a missão do professor é ensinar o aluno, mostrar lhe o caminho para ele adquirir o conhecimento. O papel do professor é de criar as balizas e orientá-los, mostrar as balizas” (P7).</p> <p>“ Ensinar não é somente transmitir, é uma responsabilidade de formar alguém, inculcar na pessoa um conjunto de valores” (P8).</p> <p>“ O professor é o orientador das aprendizagens. As novas abordagens elas ditam uma abordagem do tipo coaching, em que o professor é o orientador, orienta o aluno, ele não é o centro” (P8).</p> <p>“ Ensinar alguém é fazer com que ele próprio possa aprender a adquirir conhecimento” (P9).</p> <p>“ O papel do professor seria o de intermediário, no sentido de ele ser o agente motivador mas não o agente principal. Então o professor é facilitador que indica qual é o caminho a seguir” (P9).</p>
--	--	--	--

	Gestor de conhecimento	Conhecimento para agir	<p>“Aprender para mim é apreensão do conhecimento. Só podemos ter a certeza que o aluno aprendeu quando ele apreende, ou seja, transforma a aprendizagem para resolver os seus problemas” (P1).</p> <p>“ O processo de aprender é próprio do estudante. Um ciclo em que temos a captação da informação, a interpretação e depois o resultado que vai ser gerado por essa informação captada, que vai ser o conhecimento. O aprender esta centrado no aluno” (P2).</p> <p>“ Aprender é receber os conhecimentos, é estar motivado” (P3).</p> <p>“Consiste na assimilação dos conhecimentos que são transmitidos” (P4).</p> <p>“ Aprender é receber os conhecimentos transmitidos e ter a capacidade de fazer uma retransmissão para outras pessoas” (P5).</p> <p>“ Aprender é um processo de conhecer algo novo” (P6).</p> <p>“ Aprender é captar os conhecimentos” (P7).</p> <p>“ Aprender é o apreender dum novo conhecimento mas também não basta apreender, é preciso aprimorar e é essa aprimoração que vai nos conduzir a execução, a utilidade desse conhecimento na sociedade” (P8).</p> <p>“ Aprender é aperfeiçoar o conhecimento adquirido, adquirir novos conhecimentos” (P9).</p>
--	------------------------	------------------------	---

	Organizador de tarefas	Aprendizagem através de tarefas	<p>“ Os que aprendem com dificuldades, eu tenho dado muitas tarefas e se a coisa continuar eu tento mudar o estilo da tarefa” (P1).</p> <p>“ Transformo a tarefa de teórico para prático para eles. Pode ser que ele entende muito bem em manipular do que ao memorizar” (P1).</p> <p>“ Se for o problema do estudante, tenho que identificar quais são as alternativas, quais são os outros métodos que tenho de usar de forma um pouco particularizada para apoiar o estudante e sempre com o intuito de poder ajudar esse aluno para que ele possa aprender” (P2).</p> <p>“Eu estou a dar aulas a pessoas adultas ne, significa que a pessoa tem que estar motivada para aprender, ter vontade para aprender, deve saber se eu vou para escola qual é o meu resultado, o que eu quero atingir. É diferente duma pessoa que vem da escola primária que nem sabe porque esta estudar (P3).</p> <p>Nós temos que acompanhar este aluno, leva-lo ao quadro, fazer com que o aluno apresente as suas dúvidas e o professor também deve estar em altura de responder, dar trabalhos conjuntos com os colegas porque há situações em que ele pode ter medo do professor mas entre colegas eles podem explicar e tirar dúvidas” (P4).</p> <p>“ Então com base nesses que não entenderam, já volto para trás e também dou tpc, costumo também detalhar até o estudante estar satisfeito” (P5).</p> <p>“ Tento na medida do possível puxá-los, incentivo a estudar mais, a esclarecer sempre as dúvidas” (P6).</p> <p>“ Fico muito atento para aqueles estudantes menos ativos, procuro puxar por esses no sentido de também contribuírem, procuro colmatar aquilo que são as deficiências dos estudantes. “ Faço perguntas convido a ir para o quadro. O que eu faço é convidá-los ao quadro para resolverem as tarefas e quando me apercebo que ele não consegue dar os primeiros passos sozinho, convido a um outro aluno que entende para ajudá-lo” (P7)</p> <p>“ Eu tenho dialogado muito com os estudantes. Antes de começar as aulas, na 1ª aula eu avalio os estudantes em relação ao material que eu vou dar. Se ele tem algum conhecimento, se já ouviu falar, essa é a primeira coisa que faço. Dentro disso procuro também saber onde vive, com quem vive, quem o ajuda a pagar, como é que ele esta a pagar. Então todos estes elementos ajudam-me a analisar o estudante” (P9).</p>
--	------------------------	---------------------------------	--

			<p>“É preciso compreender este estudante qual é a dificuldade que ele tem, o que é que origina isso, a causa real, não só olhar para os sintomas de que ele não aprende. A partir desta compreensão, de um diálogo com o estudante sobre as suas dificuldades, a sua estória, isto pode dar uma orientação sobre onde aplicar as suas potencialidades” (P8).</p>
<p><b>CATEGORIA 5</b> Tipo de avaliação</p>	<p>Sumativa</p>	<p>Avaliação sumativa</p>	<p>“ Temos aquela avaliação que é formal, digamos avaliação sumativa” (P1).  “ Depois de um processo somos exigidos para avaliar. E no fim culmino com as aces e aps que é a avaliação sumativa” (P4).  “ Eu penso que todas avaliações são importantes. Com mais frequência é a realização de testes. Uso esse porque eu penso que são melhores na componente da área de engenharia” (P6).  “ Uso mais os testes escritos. Até porque esta forma de avaliar também visa responder aquilo que são as normas da instituição” (P7).</p>

	<p>Formativa</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>“ Tem aquela avaliação que pode acontecer a qualquer momento dentro da sala de aula, que é a avaliação formativa. Com frequência uso mais a avaliação formativa” (P1).</p> <p>“ Ela serve como auto avaliação de nós mesmos e se a nossa informação foi apreendida ou não” (P1).</p> <p>“ Eu não vejo a avaliação só no intuito de apenas quantificar, não vejo a avaliação como sendo um fim, vejo uma avaliação como um processo que ajuda a medir o desempenho quer do estudante quer para mim próprio” (P2).</p> <p>“ Existe aquilo que é avaliação diagnóstica em que nós queremos perceber até que ponto as pessoas têm informação, estão preparadas para seguir o processo que nos queremos desencadear” (P2).</p> <p>“Mas também tem aquela avaliação que acontece durante, que é a avaliação de acompanhamento, e depois aquela outra avaliação que é final para ver os rendimentos que os alunos têm” (P2).</p> <p>“ As avaliações que acontecem durante o processo, eu penso que são muito importantes porque é como se fosse um processo de acompanhamento. Também permitem-nos em tempo oportuno para que possamos saber se estamos a caminhar dentro daquilo que são os objetivos planejados e também identificando pontos fracos e em tempo oportuno fazermos as devidas correções. Ela até tem uma função preventiva” (P2).</p> <p>“ Se todos os alunos têm negativa por exemplo, nós temos que nos perguntar porquê e fazemos correções pontuais” (P2).</p> <p>“ Avalio a participação” (P3).</p> <p>“ Se eu faco a avaliação escrita é mais importante para eu saber qual é o conhecimento individual que ele tem. Se ele conseguiu individualmente captar aquilo que eu estou a transmitir” (P3).</p> <p>“ Eu tenho avaliado de forma contínua, vejo se faz constantemente os trabalhos de casa” (P4).</p> <p>“ Todas avaliações são importantes. Todas essas favorecem aprendizagem. É o que é recomendável ne, em pedagogia” (P4).</p> <p>“ Eu avalio em cada aula. Porque normalmente quando eu dou aulas procuro saber se eles entenderam ou não” (P5).</p>
--	------------------	----------------------------	---

			<p>“Faço também avaliação escrita e depois faço avaliação prática, resolução de exercícios, para além dos trabalhos de defesa, de investigação. Quando eles defendem os trabalhos, eu tomo nota das questões e dou também nota” (P5).</p> <p>“ Eu avalio de todas maneiras, controle de presenças, o comportamento dentro da sala de aulas, realizo testes, participação das aulas” (P5).</p> <p>“ Temos as avaliações escritas, trabalhos individuais. Avalio o empenho, a participação dos estudantes, quem faz os tpcs e quem não faz” (P7).</p> <p>“ Eu acho que todas avaliações são importantes. Depende do objetivo que o professor quer alcançar” (P7).</p> <p>“ Tenho elaborado testes, mas também tem aquelas orais. A avaliação começa desde o primeiro dia de contacto, a forma como o estudante se expressa, como ele participa nas aulas. A avaliação escrita ou oral é o culminar de um processo. A avaliação, ela é diária, é contínua” (P8).</p> <p>“ Pauto mais na avaliação contínua porque quando a avaliação é contínua já podemos ver os desvios dos estudantes e desde já começar a alinhar para que ele entre dentro daquilo que são os cariz” (P8).</p> <p>“ Porque se eu vejo oque terá acontecido procuro saber, será que houve algum problema da minha parte na transmissão, ou da parte dos estudantes e é mais fácil corrigir e não ficamos só a espera do fim do semestre e ter aquela avaliação” (P8).</p> <p>“ Tenho avaliado a velocidade com que eles adquirem o material, a velocidade com que eles respondem as questões, a participação deles nas aulas, a assiduidade, a preparação e a forma como eles apresentam o trabalho” (P9).</p> <p>“ Não há nenhuma avaliação mais importante. Não há nada perfeito. O que pode acontecer é que dos vários, podem acasalar. Acasalamos os métodos para conseguirmos melhores resultados” (P9).</p>
--	--	--	--

<p><b>CATEGORIA 6</b></p> <p>Feedback</p>	<p>Regulação do trabalho autónomo (promoção das aprendizagens)</p>	<p>Formatividade</p>	<p>“ Quando agente dá uma avaliação depois temos que corrigir e dizer ao aluno onde é que falhou e onde é que tem que melhorar” (P1).</p> <p>“ Quando eu questiono ao aluno uma determinada matéria para ele explicar, comentar, eu tenho de dizer a ele se fez bem ou mal e onde tem de melhorar” (P1).</p> <p>“ Anotações eu faço mas para além das anotações nos testes, eu reservo uma aula para fazer a correção do teste e todos de forma geral e cada um acaba percebendo onde é que de facto falhou” (P1).</p> <p>“ Mas de uma forma individual eu tenho feito anotações para esclarecer que aqui a pergunta tinha de ser respondida desta maneira” (P1).</p> <p>“ Depois de eles defenderem o trabalho, no fim eu faço uma pequena avaliação logo, imediata, que este grupo tinha de melhorar isto, aquilo” (P1).</p> <p>“ Eles recebem os seus trabalhos com algumas anotações lá dentro” (P1).</p> <p>“ É importante porque todo o indivíduo que faz alguma coisa sempre espera obter retorno, se o que esta a fazer ou se o que fez, fez bem ou tem de melhorar” (P1).</p> <p>“ O feedback deve ser em momento oportuno. O feedback tem que acontecer sempre que for necessário, mesmo durante as aulas” (P2).</p> <p>“ Eu normalmente faço isso para os alunos e eles gostam disso. E eu penso que é muito bom isso, ele fica estimulado porque percebe que nós mostramos o interesse pelo trabalho do aluno” (P2).</p> <p>“ E não faço só para aquele que apresenta um desempenho fraco, mesmo para encorajar aquele que faz bem. Eu escrevo mesmo que faltou isto para poder melhorar, tens isto mas falta isto” (P2).</p> <p>“ Eu penso que é importante porque os estudantes ficam bastante estimulados” (P2).</p> <p>“ Eu faço questão que quando faço o meu feedback, fico atento na avaliação seguinte para ver a evolução e penso que esse é um fator de motivação para o aluno” (P2).</p> <p>“ Se eu transmito uma coisa, eu tenho que saber qual é o retorno disso. Aí ajuda-me para eu poder melhorar a transmissão dos conhecimentos, para corrigir aquilo que eu estou a fazer. Quando acaba um tema, no fim eu tenho que ter o feedback” (P3).</p> <p>“ Sim é importante porque permite corrigir essas situações. Nem tudo no feedback é mau. Há coisas boas que eu vou capitalizar e as erradas vou corrigir” (P3).</p>
---	--	----------------------	---

			<p>“ Quando os alunos levantam questões é muito importante porque tu ficas a saber se os conteúdos lecionados estão a ser assimilados ou não. Quando mandas os alunos para o quadro, vês se os alunos perceberam ou não. E também quando das tps, então no dia seguinte ao fazeres correção tu vês se os alunos estão a dar feedback ou não” (P4).</p> <p>“ No teste por exemplo, quando eu não entendo uma resposta eu questiono “o que significa isso, o que tu querias dizer”, não entendi. As vezes escrevo “estas a caminhar bem e assim o aluno já sabe o que faltou e porque teve essa cotação” (P4).</p> <p>“ Na medida em que o professor se apercebe na assimilação ou não assimilação dos conteúdos e daí redobrar até que o aluno assimile os conhecimentos” (P4).</p> <p>“ Ao longo da aula pergunto um aluno e se respondeu corretamente digo aos outros que está correta para ficarem a saber. E se não respondeu corretamente eu digo que não esta correto, devia fazer desta forma e nas avaliações também mesma coisa, quando corrijo os testes, trabalhos, eu faço a questão de dizer “aqui devia ter dito isto ou falta isto ou isto está a mais” (P5).</p> <p>“ Feedback é resposta, é retorno. Para além das aulas o feedback está também nos testes escritos. E ai quando eu percebo que essa matéria não foi compreendida ou está, é preciso ter mais paciência para cobrir aquela lacuna” (P6).</p> <p>“ Anotações sempre faço. Eu corrijo tudo, palavra mal escrita, conteúdo” (P6).</p> <p>“ É muito importante porque essa comunicação é elo de ligação entre professores e estudantes” (P6).</p>
--	--	--	---

			<p>“ É o retorno. Eu uso o feedback como um termómetro. Quando dou tpc e tenho uma percentagem baixa, aí eu começo a me interrogar se transmiti bem os conhecimentos. Quando dou aulas e os estudantes não entendem então procuro mudar a estratégia, se calhar a estratégia não foi a mais adequada” (P7).</p> <p>“ Na sala de aulas, quando os estudantes não entendem e até mesmo quando acertam eu dou mais estímulos porque quando a coisa está bem feita nós temos que saber reconhecer e parabeniza-lo” (P7).</p> <p>“ Quando não resolve uma determinada questão, eu coloco uma bolinha na resposta e digo que tipo de falha ele cometeu. Escrevo “estudar mais, a sua falha foi aqui. Espero melhor desempenho no próximo teste” (P7).</p> <p>“ É importante porque é o termómetro que nos permite saber se estamos a andar no caminho correto ou não” (P7).</p> <p>“ Feedback ajuda não só a medir o grau da eficácia da nossa interação entre professor e estudante, também as metodologias que são usadas. Permite ao final do processo saber qual é o grau de participação de cada um dos intervenientes do processo” (P8).</p> <p>“Tenho usado o feedback para poder alavancar melhor aquilo que são as potencialidades tanto dos estudantes como as minhas e depois corrigir aquilo que são as minhas fraquezas e as fraquezas dos estudantes, porque este feedback é que ajuda a medir, isto é, a corrigir os potenciais erros” (P8).</p> <p>“ Quando o estudante faz um bom trabalho é preciso felicitar. Se respondeu em sala de aula corretamente também precisamos de elogiar” (P8).</p> <p>“ O feedback é muito importante porque se nós felicitamos o estudante por um trabalho bem feito, isto de alguma maneira é motivador” (P8).</p> <p>“ Feedback é a resposta que eu recebo deles quando eu peço, quando eu questiono, quando eles questionam eu sou obrigado a responder e a forma como eu respondo também conta” (P9).</p> <p>“ É importante que exista este feedback porque se não houver este relacionamento de ida e volta entre estudantes e professor, acho que o aprendizado fica prejudicado” (P9).</p> <p>“ Muitas anotações. Quando desconfio que copiou, pergunto se copiou e digo que este é igual ao outro la” (P9).</p> <p>“ Valorizo aqueles que escrevem por palavras suas. Posso dizer que esta ótimo. Posso inclusive dar a resposta, posso questionar, faço muitas anotações” (P9).</p>
--	--	--	---

<p><b>CATEGORIA 7</b></p> <p>Planificação</p>	<p>Gestão do programa</p>	<p>Orienta o professor</p>	<p>“ É esse plano que nos orienta no nosso dia-a-dia” (P1).</p> <p>“ Planificar é importante porque orienta o docente para onde quer chegar. A planificação funciona como guia” (P1).</p> <p>“ É preciso planificar para ter noção do que vai falar, do que vai dar, como, quando e o que se pretende atingir com isso” (P1).</p> <p>“ De princípio as minhas aulas eu planifico logo no princípio do semestre” (P1).</p> <p>“ O plano é um guião” (P2).</p> <p>“ É importante porque o plano é um guião. Se olharmos os componentes que o guião tem lá, tem os objetivos da aula, temos os momentos da aula. Então penso que é extremamente importante ter o guião que nos leva a concretização dos objetivos” (P2).</p> <p>“ Eu faço a minha planificação diária. Planifico o que vou dar, em quanto tempo. Tenho meu programa de trabalho. Sei cada semana o que vou dar, os temas que vou dar” (P3).</p> <p>“ A partir da matriz da planificação. Existe uma matriz” (P4).</p> <p>“ É muito importante porque se tu não planificas não tens como orientar. É uma forma de tu orientares na sala de aula. É preciso planificar, saber o que tu vais dizer, tens que te preparar. É preciso preparar as questões possíveis que os alunos vão fazer” (P4).</p> <p>“ Antes da aula eu faço questão de fazer a revisão do material e depois as perguntas que tenho de colocar, perguntas já planificadas e depois tem aquelas outras que surgem ao longo da aula. E a outra componente é o tempo, ver que essa parte vai até aqui e depois vou dar isto” (P5).</p> <p>“ Se você não planifica o tema, o tempo, as vezes os alunos podem sabotar a aula, começam a falar outras coisas que não tem nada a ver” (P5).</p> <p>“ Planificar é agendar a matéria que vai ser lecionada. E depois avaliar mais ou menos quanto tempo é que aquela matéria leva” (P6).</p> <p>“ Um professor sem plano não é nada. Deve planificar primeiro para não usar o tempo acima daquilo que está previsto e depois para estar preparado para responder as questões” (P6).</p> <p>“ Faço no mínimo programações semanais. Olho para o plano analítico que é o desenvolvimento do plano temático” (P7).</p>
---	---------------------------	----------------------------	---

			<p>“ É preciso planificar porque a planificação é o roteiro que nós vamos seguir para atingirmos os objetivos” (P7).</p> <p>“ É preciso ver quais são os objetivos da aula e quais são os resultados esperados e quais são as metodologias a usar naquela aula” (P8).</p> <p>“ O sucesso de qualquer empreitada depende da planificação. Sem planificação não é possível termos sucesso” (P8).</p> <p>“E este plano temático e analítico é passado ao estudante para que ele esteja atento ao tipo de aula que ele vai receber” (P9).</p>
--	--	--	---

	Gestão da interação	Integra a ação didática	<p>“ Ao planificar, o primeiro aspeto a ter em conta é que tipo de metodologia eu vou usar. O segundo aspeto é o tempo. Eu tenho que ver em que momento eu tenho que dar uma matéria” (P1).</p> <p>“ Temos que ter em conta o tema, os objetivos, as etapas que vão compor a aula, as questões, as competências que se pretendem atingir” (P2).</p> <p>“ Primeiro tenho que ver qual é a metodologia que eu vou usar. Se vai ser interativa, ou expositiva ou será uma aula de discussão, de trabalho em grupo” (P3).</p> <p>“ A planificação é a primeira coisa. É preciso planificar para saber como vamos racionalizar o tempo que temos” (P3).</p> <p>“ Ao planificar a unidade temática, os conteúdos, o tema, os objetivos, a motivação, é preciso motivar os alunos” (P4).</p> <p>“ Tenho em conta o tempo” (P5).</p> <p>“ O tempo, a linguagem a usar, prever as questões da maioria” (P6).</p> <p>“ Primeiro procuro verificar se estou dentro dos prazos ou não para evitar ter atrasos. O outro ponto é olhar para os conteúdos das matérias que vão ser lecionadas. Procuro o material e vejo também a atualidade desse material” (P7).</p> <p>“ Vejo o tipo de estudantes que tenho nesse semestre porque a matéria prima é sempre diferente” (P7).</p> <p>“ Primeiro olho qual e a complexidade do tema, depois qual é a natureza dos estudantes. A partir dai desenho qual é a melhor maneira de expôr o tema” (P8).</p> <p>“ Ao planificar ,uma das coisas a ter em conta é o cumprimento do programa. Mas também é importante a programação feita em função da avaliação que se faz do que esta sendo ministrado e ai nós podemos reprogramar uma aula ou podemos mantela dependendo da performance da turma” (P9).</p> <p>“ Temos em consideração também este grupo de estudantes que pode ter dificuldades. Eles as vezes condicionam a planificação, pois planificamos tendo em conta este grupo e ai procuramos equilibrar” (P9).</p> <p>“Importantíssimo. Porque permiti-nos fazer uma avaliação do que nós estamos a dar e do que está a ser recebido” (P9).</p>
--	---------------------	-------------------------	---

<p><b>CATEGORIA 8</b></p> <p>Conceções de diferenciação pedagógica</p>	<p>Dificuldades/p articularidades</p>	<p>Diferenciação pedagógica</p>	<p>“ É aquilo que eu disse sobre as inteligências múltiplas. Visa tentar identificar cada educando com as suas dificuldades e suas capacidades. Cada um é cada um. Cada pessoa é única e tem que ser tratada de acordo com as suas dificuldades” (P1).</p> <p>“ Naturalmente que não. Cada aluno tem suas dificuldades, suas características” (P2).</p> <p>“ Nós temos que nos preocupar com aqueles que tem mais dificuldades, procurar as causas, aproximar e tentar ajudar a superar as dificuldades” (P2).</p> <p>“ Penso que numa primeira fase, fazemos uma abordagem geral para todos e depois temos que ficar atentos se estão todos a compreender ou não, e aproximamos naturalmente os fracos. Então temos que ter em conta os mais fracos” (P2).</p> <p>“ Há uns que tem aprendizagem mais acelerada e há outros mais lentos. Para aqueles alunos que mostram dificuldades, eles devem interagir com aqueles estudantes que tem uma aprendizagem mais rápida porque só na sala de aulas eles não vão conseguir ficar ao mesmo ritmo” (P3).</p> <p>“ Trato todos da mesma maneira” (P3).</p> <p>“ Para os alunos que não entendem, fizemos um trabalho a dobrar, incentivando o aluno a participar nas aulas, o trabalho em grupo também é muito importante” (P4).</p> <p>“ Nem todos têm o mesmo nível de percepção. Há mais capazes e mais fracos e eu tenho que estar preparada. Se durante a aula eu vejo que certos métodos não estão a ir de encontro aos alunos, eu devo automaticamente mudar de método” (P4).</p> <p>“ Sempre há aqueles com situações pessoais mesmo. Você faz tudo por tudo mas quando perguntas, dizem “eu não entendi”. E muitas vezes faço a questão de dizer “ok, que já que duas, três vezes não entendi e para os colegas está sendo incómodo então venha ter comigo para eu lhe explicar no gabinete” (P5).</p> <p>“ Sim, eu penso que não tenho problemas. Trato todos da mesma forma. É verdade que é preciso ter um tratamento especial para aqueles que são fracos, esses em algum momento temos que ter mais força” (P5).</p> <p>“ Depois de alguma avaliação consegues distinguir que o grau de percepção não é o mesmo” (P6).</p> <p>“ É preciso baixar o nível e acompanhar a ele de acordo com aquele grau até evoluir” (P6).</p>
--	---------------------------------------	---------------------------------	--

			<p>“ De forma igual não. Não é possível. Porque alguns são mais inteligentes, tem mais capacidades e outros já não. Então, não posso trata-los da mesma forma porque o grau de perceção é diferente” (P6).</p> <p>“ Estimulo a criação de grupos de estudo e aconselho a fazer um mix entre os mais capazes e os fracos. Procuro dar mais oportunidade, mais espaço para aqueles alunos fracos porque se dou oportunidade apenas para os mais inteligentes eles vão monopolizar a aula. Então a primeira coisa que eu faço no primeiro dia de aula é tirar uma fotografia da turma para saber as suas dificuldades e potencialidades” (P7).</p> <p>“ Vai precisar olhar a especificidade da própria turma, as características, as especificidades de cada estudante. É preciso ter isso em consideração. Não é possível todos terem o mesmo nível de aprendizagem. Cada pessoa é uma pessoa” (P8).</p> <p>“ Os que têm dificuldades de aprender, precisa conceber programas específicos para eles, por exemplo dentro da aula abrir um espaço para eles, por exemplo explicar ou apresentar um tema, resolver um trabalho e ver o que estará por detrás dessas suas dificuldades. Se é falta de interesse, falta de esforço e dar-lhe alguma responsabilidade para ver se ele pode a partir dali ganhar algum interesse” (P8).</p>
--	--	--	--

**Apêndice 2: Grelha de análise de conteúdo da entrevista a diretora**

Categorias	Subcategorias	Indicador	Unidades de registo
<p><b>CATEGORIA 1</b></p> <p>Conceções sobre a formação pedagógica</p>	<p>Relevância da Formação pedagógica</p>	<p>Atualização pedagógica</p>	<p>“ Melhorar a qualidade de ensino” (D).</p> <p>“ O objetivo da formação tem a ver com a melhoria da qualidade na prestação de serviços, na transmissão dos conhecimentos, a postura, a abordagem, não só, mesmo os elementos fundamentais dum docente, como elaborar as avaliações, como avaliar cada estudante e como interagir com o estudante” (D).</p> <p>“ Nós sentimos que realmente a qualidade de ensino não é das melhores e é por isso que a direção central achou importante” (D).</p> <p>“ Nós temos assistido as aulas. Todos os semestres nós seleccionamos uns oito a doze professores e fazemos equipas de três pessoas para assistir as aulas desses colegas e vemos como esta a ser o desenvolvimento das suas atividades e temos notado que há grandes melhorias” (D).</p> <p>“ Muitos docentes agora sentem-se confortáveis” (D).</p> <p>“ E por necessidade e a pedido de muitos docentes repetimos. E agora já temos uma lista para 3ª edição, e tudo indica que é algo realmente muito importante e que as pessoas sentem que é necessário” (D).</p>
		<p>Promoção da aprendizagem por meio do ensino</p>	<p>“É importante para melhorar a qualidade de ensino. Nós gostamos e queremos que a qualidade de ensino melhore porque temos ouvido muitas queixas. Nós estamos muito a quem para nos compararmos com os países que tem um desenvolvimento adequado na área de ensino” (D).</p> <p>“ Com esta formação psicopedagógica, o professor ajuda os alunos que têm mais dificuldades. O professor já tem uma visão diferente” (D).</p>

<b>CATEGORIA 2</b> Desenvolvimento profissional docente	Domínio na transmissão dos conteúdos	A pedagogia é transmissão	<p>“ É uma boa prestação. Saber transmitir, saber ser, saber estar” (D).</p> <p>“ O que é importante é que há muita gente que faz a formação, faz o seu curso, faz mestrado mas falta-lhes a componente pedagógica, como ensinar, porque eu tenho conhecimento dum matéria mas não sei como transmiti-la adequadamente” (D).</p>

	Mediador da aprendizagem	A pedagogia é despertar talentos	“ Eles já conseguem dismantelar o mito de que o professor é o papão e que está ali apenas para tirar toda informação, todo conhecimento e o aluno que se arranje” (D).
--	--------------------------	----------------------------------	--

<p><b>CATEGORIA 3</b></p> <p>Avaliação</p>	<p>Melhorias na avaliação/ rendimento dos alunos</p>	<p>Elevado índice de rendimento</p>	<p>“ Mesmo na elaboração das avaliações, porque havia muitas divergências nas elaborações das avaliações e os guiões de correção, mas agora parece que as coisas estão a ser limadas” (D).</p> <p>“ O rendimento aumenta bastante porque não há aquela diferença o que o professor quer transmitir e o que o aluno consegue apreender” (D).</p> <p>“ Havia professores que elaboravam testes longos e com cotações irregulares nas avaliações e isso aprende-se em pedagogia que não é assim. Porque as avaliações têm os seus trâmites. Se eu como docente aplico uma avaliação para duas horas e numa hora eu não consigo resolver essa avaliação, então alguma coisa está errada e é nessa perspetiva que eu acho que sim, que muita coisa está mudar ” (D).</p>
--	--	-------------------------------------	---

**Apêndice 3: Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao formador**

Categorias	Subcategorias	Indicador	Unidades de registo
<p><b>CATEGORIA 1</b></p> <p>Conceções sobre a formação pedagógica</p>	<p>Relevância da Formação pedagógica</p>	<p>Atualização pedagógica</p>	<p>“Penso que o objeto foi mesmo a formação psicopedagógica” (F).</p> <p>“O objetivo foi mesmo como se tratou de psicopedagogia, fosse por parte da instituição o objetivo de formar, capacitar os docentes em matéria de psicopedagogia porque se trata duma área que lida com a psique e a própria condução da aula” (F).</p> <p>“Duma maneira geral os objetivos foram atingidos na medida em que os participantes estiveram presentes para mostrarem o interesse” (F).</p> <p>“Aquilo que eu tinha preparado e aquilo que era objetivo da própria instituição, tudo foi realizado, não ficou nada de fora” (F).</p> <p>“Na minha opinião penso que seria muito bom que os professores tivessem esta componente psicopedagógica” (F).</p> <p>“As dificuldades que eu percebi, foi de que existem grandes lacunas na formação do próprio docente de não ter essa componente pedagógica” (F).</p> <p>“Se se programa anualmente este tipo de formação, julgo que já despertou alguma atenção por parte dos próprios responsáveis em que afinal de contas vale a pena investir naquilo e eles dizem que é obrigatório. E se dizem que é obrigatório, acredito que eles acreditam na formação pedagógica como algo importante” (F).</p>
		<p>Promoção da aprendizagem por meio do ensino</p>	<p>“O que me interessou mais foi realmente o de transmitir esta componente docência e o aluno e que esta componente deve ser muito privilegiada. Então procurar fazer perceber o aluno o conteúdo que você quer transmitir, fazer- lhe entender dentro daquela diversidade que existe” (F).</p> <p>“Um docente deve saber no seu dia-a-dia na prática docente saber como enfrentar estas dificuldades que em algum momento nós podemos pensar que há um mal-entendido ou a criança não percebe. Então temos que saber</p>

			essas diversidades de cada pessoa, então tentei transmitir essa informação de forma que o docente saiba lidar com essas diversidades” (F).
<b>CATEGORIA 2</b> Desenvolvimento profissional docente	Domínio na transmissão dos conteúdos	A pedagogia é transmissão	<p>“As competências de fato era de serem capazes de saberem transmitir esse conhecimento diversificado na sua aula. Terem a competência de poder em si saber preparar o conteúdo e terem a capacidade de transmitir essa informação aos outros, aos estudantes” (F).</p> <p>“ Ter esta competência de saber escolher conteúdos adequados para lecionar. ” (F).</p> <p>“ Aquilo que acontece nas reprovações em massa, isso é devido a falta de competência de transmissão de informação” (F).</p>

	Mediador da aprendizagem	A pedagogia é despertar talentos	<p>“O professor quando não tem esta componente de diversidade, acaba castigando o aluno de que ele não sabe e atribui alguma informação negativa ao aluno, e acaba não fazendo o acompanhamento necessário que ajude a despertar a criança o saber, saber ser, saber fazer” (F).</p> <p>“A formação psicopedagógica para mim é importantíssima porque é ela que leva a uma boa relação entre o professor e aluno. Porque o professor deve saber respeitar o aluno, mas isso ele tem que passar por uma questão de despertar-lhe esta percepção de que o aluno é algo importante para ele e que deve ser respeitado” (F).</p>
--	--------------------------	----------------------------------	--

<p><b>CATEGORIA 3</b></p> <p>Avaliação</p>	<p>Melhorias na avaliação/ rendimento dos alunos</p>	<p>Elevado índice de rendimento</p>	<p>“ Eu provavelmente não tenho estado a acompanhar porque tive que sair a correr para fora do país e fiquei cá no Maputo, por isso não posso dizer nada em relação a isso. Mesmo a parte avaliativa do próprio formador como foi, eu não sei. Eu gostaria de saber, em fim, se vale a pena continuar ou não” (F).</p>
--	--	---	--

#### Apêndice 4: Grelha de análise de conteúdo do focus group

Codificação: FG1 (Focus group um)

Categories	Subcategories	Indicator	Unidades de registo
<b>CATEGORIA 1</b> Métodos de ensino	Exposição	Método expositivo	<p>“ Os professores principalmente os do primeiro ano tentam voltar um pouco atrás e explicam o beaba das matérias da escola secundária para poderem entrar para as matérias que querem ensinar” (E1).</p> <p>“ Há docentes também que não deixam que os estudantes falem. Eles só falam sozinhos e no fim de tudo é mãos a obra” (E4).</p> <p>“ Nem todos nos deixam interagir com o docente” (E2)</p> <p>“ E até dizem, como já sabemos, como já sabem, e vão falando” (E3).</p>
	Projeção/exposição	Método expositivo suportado por tecnologia de projeção	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Exercícios/casos práticos	Atividades de aplicação/casos práticos	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Participação	Método participativo	<p>“ O nosso professor de contabilidade gosta que nós participemos das aulas. É como se fosse um debate; ele pede ideias, opiniões” (E2).</p> <p>“ Acho que usam mais a interação. O método de participação. Porque eles interagem connosco, questionam” (E2, E3, E1).</p> <p>“ Preferência por aulas participativas” (E1, E2, E4).</p>
	Teoria e prática	Articulação teoria e prática	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Pesquisa	Reforço da aprendizagem	<p>“ Ele gosta de nos ouvir a falar. Como ele deixa o programa no primeiro dia de aulas, então nós já sabemos o que se vai tratar e preparamos para falar” (E3).</p>

<b>CATEGORIA 2</b>  Avaliação	Avaliação da participação/ não avaliação da participação	Valorização da participação/ não valorização da participação	<p>“ Depende de cada docente. Há professores que chegam nos pedem para resolvermos trabalhos, para entregar e há outros que dizem, dia x teremos teste” (E1).</p> <p>“ Alguns professores avaliam num dia fora do calendário de testes, quando sabem que houve muitas negativas” (E3).</p> <p>“ No meu ponto de vista as avaliações não tinham que ser aquelas programadas. Podiam ser por exemplo, o professor deu uma determinada matéria e certificar se os alunos conseguiram entender. Para mim não adianta terminarmos com o programa enquanto ainda não aprendemos. Porque os professores estão mais preocupados com o seu programa do que com o próprio aluno” (E4).</p>
	Nível de desempenho/boas notas e fracas	Positividade geral da avaliação	<p>“ Fraco” (E4).</p> <p>“ Tem sido fraco” (E1, E2, E3).</p>
	Recuperação de notas baixas	Preocupação com notas baixas	<p>“ Uns cancelam o teste para fazer outro” (E2).</p> <p>“ Cancelam quando toda turma tem negativas mas isso aconteceu so uma vez” (E1)</p> <p>“ Até então nós não vimos nada” (E4).</p> <p>“ Nosso professor x por exemplo quando viu que alguns não conseguiam fazer correção do teste, ele deu trabalho e disse que isso vai ser o vosso teste. Então eu acho que de alguma maneira ele ajudou” (E1).</p> <p>“ Para mim, eu acho que a preocupação não tinha de ser exatamente nota. Nota para mim pode não dizer muito, mas sim se preocupar se a pessoa entendeu” (E4).</p>

	Reclamação de notas/ não reclamação das notas	Perceção de injustiça nas notas/ justiça nas notas	<p>“ As vezes são injustas porque eu preparo a matéria e prometo tirar quinze mas depois tiro oito. Eu fico triste” (E1).</p> <p>“ Outra coisa que eu acho que não é correta é que quando chega no dia do teste os professores querem que agente escreva exatamente o que está no caderno” (E4).</p> <p>“ Isso é obrigar o aluno a cabular” (E2)</p> <p>“ E a decorar. Você não pode escrever por suas próprias palavras aquilo que está no livro, aquilo que você entendeu. Você tem que pôr assim como está no caderno e assim como está. Eu acho que o professor deve validar aquilo que o aluno entendeu” (E4).</p> <p>“ O professor por exemplo considera aquilo que o aluno entendeu. Ele não se foca muito no caderno. Ele se preocupa com aquilo que você pensa, com o teu ponto de vista” (E1).</p>
	Sanção	Perceção de indiferença/ prepotência	<p>“ O resto dos professores dizem que não há testes de recuperação. Lembrar que cada um de nós vem com seus problemas, ninguém de nós não aprende. A nossa diferença é quanto tempo cada um de nós leva para aprender. Eu acho que merecíamos uma outra estratégia. Se a com mais b não esta dar certo, deve se usar outros meios para aprendermos. Se é cantando que agente aprende, então vamos cantar para aprender” (E4).</p> <p>“ A maioria não faz nada” (E2).</p>
<b>CATEGORIA 3</b>  Feedback	Correção /falta de correção	Formatividade/ falta de formatividade	<p>“ Há docentes que corrigem. Por exemplo, o professor de gestão ele escreve e até as vezes manda devolver o trabalho para refazer” (E2).</p> <p>“ Há outros que não escrevem quase nada. Há uns que dizem faltou isto, faltou aquilo” (E3).</p> <p>“ Nem todos. O que lhes interessa e nos dar o teste” (E1).</p> <p>“ Há correção” (E4).</p>

	Compreensão do feedback/falta de compreensão	Clareza/falta de clareza	<p>“ Depende da caligrafia de cada docente. Há docentes que escrevem como doutores e não percebemos” (E2).</p> <p>“ Há docentes que escrevem bem e nós percebemos” (E4).</p>
<b>CATEGORIA 4</b>  Competência pedagógica	Competência	Capacidade de exposição	<p>“ Nem todos” (E3, E1).</p> <p>“ Para mim, eu acho que eles conseguem, só que cada um da sua maneira” (E2).</p> <p>“ Alguns professores conseguem explicar para nós entendermos” (E3).</p>
	Incompetência	Dificuldade de exposição	<p>“ Alguns não. Dizem: como já sabem. Enquanto nós não sabemos (E1).</p>
<b>CATEGORIA 5</b>  Concepções sobre a diferenciação pedagógica	Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção	Preocupação com os alunos fracos/falta de preocupação	<p>“ Eu acho que não vejo muita preocupação por parte dos professores quanto ao rendimento dos seus estudantes e isso é preocupante. O professor tinha que se preocupar se o estudante aprendeu ou não aprendeu. O professor deve procurar entender qual é o seu problema, porque agente não entende” (E4).</p> <p>“ Nem tanto. Não é notória essa preocupação” (E4).</p> <p>“ Pelo menos o professor k, ele se preocupa, manda para o quadro para resolver um exercício e presta mais atenção nessa pessoa” (E1).</p> <p>“ Nem todos” (E3).</p> <p>“ Na sua maioria não” (E4)</p> <p>“ Um e outro. Não são todos” (E2).</p> <p>“ Num contexto geral, eu vou dizer que não” (E4).</p> <p>“ Mas o docente de contabilidade é muito preocupado” (E1).</p>

	Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada	Diversificação de metodologias/ falta de diversificação de metodologias	<p>“ Alguns fazem” (E3).</p> <p>“ Outros docentes quando se dão conta que não percebemos na teoria, eles vão mais para prática” (E1).</p>
<b>CATEGORIA 6</b> Apreciação geral	Avaliação positiva / avaliação negativa	Bons professores/ maus professores	<p>“ Eu acho que eles deviam se preocupar com os estudantes. Se não, não faz sentido eles estarem aqui. Devem fazer qualquer coisa para os estudantes entenderem custe o que custar. Eles estão aqui para corrigir alguma coisa. Só podem sair satisfeitos depois de conseguirem ajudar os alunos a entenderem. Se eu chumbei, ele também chumbou” (E4).</p> <p>“ Para mim, alguns docentes tinham que se empenhar mais principalmente para aqueles alunos que são muito fracos. Porque eles chegam aqui só falam, dizem isto é isto, como já sabemos” (E3).</p> <p>“ Eu acho que eles deviam nos ensinar não como se já fôssemos adultos, que já sabemos tudo, tinham de ter mais paciência e explicar com linguagem simples” (E1).</p> <p>“ Alguns só estão preocupados em cumprir com o programa” (E2).</p>
	Avaliação problemática	Diversidade de desempenhos profissionais	<p>“ O professor w por exemplo, ele quer que agente entenda. Não se preocupa muito com o programa” (E4).</p>

## Apêndice 5: Grelha de análise de conteúdo do focus group

Codificação: FG2 (Focus group dois)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>CATEGORIA 1</b>  Métodos de ensino	Exposição	Método expositivo	<p>“ Normalmente trazem uma ficha que é para podermos acompanhar as aulas e eles explicam e nós vamos acompanhando” (E1).</p> <p>“ Há outro docente que expõe, discutimos e depois ditam apontamentos. Eles aparecem, deixam uma ficha, brochura com os apontamentos la e depois só explicam o que nós temos dúvidas na maioria das vezes” (E1).</p> <p>“ Há outros que só chegam e falam, falam e raramente dão-nos oportunidade para contribuir” (E3).</p>
	Projeção/exposição	Método expositivo suportado por tecnologia de projeção	<p>“ O professor x projeta as aulas” (E1).</p>
	Exercícios/casos práticos	Atividades de aplicação/casos práticos	<p>“ Dão- nos uma ficha de exercícios que é para praticar aquilo que nós vimos na teoria” (E1).</p> <p>“ Outros docentes trazem exercícios e pedem para o estudante ir resolver no quadro” (E2).</p>
	Participação	Método participativo	<p>“ Dão-nos trabalhos em grupo e individual e depois tem a defesa” (E1).</p> <p>“ Há docente que vem, tira exercícios, resolve e pede a opinião dos estudantes e pergunta se há dúvidas” (E2).</p> <p>“ É o método interativo. A maioria dos docentes interage connosco. Eles ouvem de nós” (E3).</p> <p>“ O método interativo” (E1).</p> <p>“ Nós contribuimos na sala de aulas e isso nos ajuda a aprender mais” (E2).</p> <p>-</p>
	Teoria e prática	Articulação teoria e prática	<p>Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria</p>

	Pesquisa	Reforço da aprendizagem	<p>“ Elaboração conjunta entre alunos e professores. Eles deixam as fichas connosco e com base nessas fichas nós lemos e por sua vez eles fazem perguntas e nós respondemos consoante aquelas fichas” (E4).</p> <p>“ Nós antes vamos a biblioteca, pesquisamos e já sabemos o que o professor vai falar e nós contribuimos na aula” (E3).</p>
<b>CATEGORIA 2</b>  Avaliação	Avaliação da participação/ não avaliação da participação	Valorização da participação/ não valorização da participação	<p>“ Acho que isso varia de docente para docente porque temos professores que avaliam só nos testes e assim como temos docentes que cada aula avaliam” (E3).</p> <p>“ O docente X quando deixa algum exercício no quadro, ele pede os alunos para resolver. E quando você vai resolver, ele atribui uma nota” (E4).</p> <p>“ A docente Y também avalia sempre. Cada aula que nós temos ela tira umas questões, pede para resolvermos e entregamos” (E2).</p> <p>“ Depende dos docentes. Há docentes que não nos avaliam continuamente. Avaliam a participação, no fim quando o aluno está mal eles ajudam” (E1).</p>
	Nível de desempenho/boas notas e fracas	Positividade geral da avaliação	<p>“ O primeiro ano foi melhor do que este segundo ano. Este ano estamos a cair em termos de rendimento” (E1).</p> <p>“ Varia de estudante para estudante. Tem estudantes que tem bom desempenho e tem outros que tem razoável. Mas as notas não são muito negativas E2:</p> <p>“ Sim estudamos muito” (E2).</p> <p>“ Fazemos esforço na medida do possível” (E3).</p>

	Recuperação de notas baixas	Preocupação com notas baixas	<p>“ Essas avaliações que eles têm dado por exemplo nas aulas contribuem também se por acaso tivermos uma recaída nos testes, eles usam aquelas notas que fomos adquirindo nas aulas” (E3).</p> <p>“ Dão testes de recuperação para aqueles que tiveram negativas” (E2).</p> <p>“ A doutora x por exemplo deu outra chance a um grupo que não tinha feito bem o trabalho, que era para melhorar a nota” (E1).</p> <p>“ Dão outra oportunidade para podermos recuperar a nota” (E4).</p> <p>“ Alguns prestam atenção naqueles estudantes e ficam mais perto deles, tentam se aproximar para ver se tem algum problema. Mas não e frequente” (E1).</p> <p>“ Eles mostram preocupação porque eu acho que eles ficam a pensar que se calhar a culpa é deles, que não conseguem transmitir” (E1).</p>
	Reclamação de notas/ não reclamação	Perceção de injustiça nas notas / justiça nas notas	<p>“ São justas. Até que porque quando achamos injustas temos a oportunidade de reclamar” (E3).</p> <p>“ São justas” (E2).</p> <p>“ Os professores têm métodos de avaliação diferentes. Há professores em que num teste de cálculo alguns avaliam os passos que demos, enquanto que outros estão mais preocupados com o resultado final. A maioria não consideram os passos e riscam logo” (E4).</p>
	Sanção	Perceção de indiferença/ prepotência	<p>“ Outros até desmoralizam no geral. Chamam-nos de burros, deixando-nos psicologicamente afetados e até ficamos com receio de contribuir se não vai estar errado e vai ser chamado de burro” (E3)</p>

<b>CATEGORIA 3</b>  Feedback	Correção / falta de correção	Formatividade / falta de formatividade	“ Quando eles não escrevem, no ato da entrega eles fazem as críticas e os elogios ne” (E1).  “ Temos uma cadeira em que o professor na dá, não devolve os testes e trabalhos e só disse que ia lançar as notas” (E1).
	Compreensão do feedback /falta de compreensão	Clareza/falta de clareza	“ Da minha parte eu intendo as anotações” (E2). “ Eu percebo o que os professores escrevem nos trabalhos” (E1).
	Falta de Compreensão do feedback	Falta de clareza	“ Mas no caso dos testes, nem sempre há uma recomendação que devíamos melhorar nisto, as vezes só poem ponto de interrogação e eu não percebo” (E1).  “ Eu nem sempre consigo perceber o que eles querem dizer porque professor é professor, tem aquela maneira de escrever a doutor mesmo e assim acaba ficando complicado em alguns momentos” (E3).

<b>CATEGORIA 4</b>  Competência pedagógica	Competência	Capacidade de exposição	<p>“ O professor k por exemplo está mais preocupado com que nós aprendamos. Não se preocupa muito com nota” (E1).</p> <p>“ Existem professores mesmo preocupados em nos fazer perceber, não em nos fazer passar mas em nos fazer ter o conhecimento” (E3).</p>
	Incompetência	Dificuldade de exposição	<p>“ É um dom. Nem todos têm esse dom. Transmitir o conhecimento para uma outra pessoa não é fácil, fazer com que alguém entenda algo” (E1).</p> <p>“ Existem outros que é fácil perceber que eles sabem, que eles têm domínio daquela matéria mas não sabem transmitir, não tem o dom de transmissão” (E3).</p> <p>“ Existem outros docentes que não dominam a própria disciplina como é o caso do professor z” (E4).</p>
<b>CATEGORIA 5</b>  Conceções sobre a diferenciação pedagógica	Atenção aos alunos fracos /falta de atenção	Preocupação com os alunos fracos/falta de preocupação	<p>“ No caso de professor w, passa de carteira em carteira e quando se apercebe que não intendeste ele explica de novo” (E3).</p> <p>“ Eu acho que o docente deve dar trabalhos práticos no quadro para ele poder ver as dificuldades” (E1).</p> <p>“ Eu acho que prestam. Dando exemplo do prof W aperta mais aqueles que não sabem, chama para o quadro, dá mais questões. O professor T é que não presta atenção” (E2).</p> <p>“ Alguns puxam, dão mais exercícios, mandam para o quadro” (E3).</p>

	<p>Explicação diversificada/falta de explicação diversificada</p>	<p>Diversificação de metodologias/ falta de diversificação de metodologias</p>	<p>“ Existem aqueles que naturalmente já explicam com clareza, dão exemplos concretos, mas existem outros que só se fixam nos livros, não são objetivos” (E1).</p> <p>“ Há um professor C por exemplo que usava termos difíceis e nós não entendíamos, termos como se nós estivéssemos a fazer medicina” (E3).</p> <p>“ Explicam sim” (E4).</p>
--	---	--	---

<b>CATEGORIA 6</b> apreciação geral	Avaliação positiva	Bons professores	<p>“ De uma forma geral eu acho que a universidade tem bons docentes” (E1).</p> <p>“ Temos alguns docentes que ajudam, que se preocupam connosco, que querem que nós aprendamos, acho que temos professores capacitados” (E3).</p>
	Avaliação problemática	Diversidade de desempenhos profissionais	<p>“ Alguns docentes falam coisas antipedagógicas que acabam desmoralizando o aluno e alguns não têm metodologia interativa” (E3).</p> <p>“ Alguns são mais expositivos também” (E1).</p> <p>“ Há docentes que são mais expositivos, outros só deixam brochura e pedem opinião dos outros” (E2).</p> <p>“ Existem alguns professores que se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos e há outros que nem estão aí” (E4).</p>

## Apêndice 6: Grelha de análise de conteúdo do focus group

Codificação: FG3 (Focus group três)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>CATEGORIA 1</b>  Métodos de ensino	Exposição	Método expositivo	<p>“ Há docentes que ditam apontamentos e depois tentam explicar” (E2).</p> <p>“ Há outros que chegam, explicam e depois dizem para irmos a biblioteca. Eles dão-nos os autores em que devemos ir investigar” (E3).</p> <p>“ Há uns que ditam mas esse método de ditar tem uma desvantagem porque perde-se muito tempo a ditar a matéria do que a explicar a própria matéria. E é extremamente péssimo” (E4).</p> <p>“ Alguns não favorecem porque quando o professor dita, nós só ficamos a escrever. Ele só dita e não explica” (E4).</p>
	Projeção/exposição	Método expositivo suportado por tecnologia de projeção	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Exercícios/casos práticos	Atividades de aplicação/casos práticos	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Participação	Método participativo	“ Dão as brochuras, nós lemos e depois debatemos” (E3, E4).
	Teoria e prática	Articulação teoria e prática	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria

	Pesquisa	Reforço da aprendizagem	<p>“ Há alguns docentes que nos dão brochuras para irmos ler, para virmos debater dentro da sala de aula” (E1).</p> <p>“ Eles dão as brochuras, dão os apontamentos e depois temos que recorrer a biblioteca” (E4).</p>
<b>CATEGORIA 2</b> Avaliação	Avaliação da participação/ não avaliação da participação	Valorização da participação/ não valorização da participação	<p>“ Eu penso que sim, porque eles colocam questões abertas” (E3).</p> <p>“ Alguns avaliam a participação nas aulas, as vezes, nem sempre” (E2).</p> <p>“ As vezes dizem que avaliam a participação mas no fim não avaliam e temos nota baixa” (E1).</p>
	Nível de desempenho/boas notas e fracas	Positividade geral da avaliação	<p>“ Boas notas” (E3, E4).</p> <p>“ Depende de algumas disciplinas porque em alguns testes encontramos algumas armadilhas, porque parece material fácil enquanto é difícil” (E2).</p> <p>“ Geralmente os estudantes da nossa turma se empenham muito” (E3).</p>
	Recuperação de notas baixas	Preocupação com notas baixas	<p>“ Eles têm feito testes de recuperação ou dão um trabalho” (E1).</p> <p>“ Nem sempre dão testes de recuperação” (E3, E2).</p> <p>“ Outros ajudam. Tem aqueles alunos que são fracos mas tem interesse em aprender. O professor presta alguma atenção, dão mais trabalhos para elevar o seu nível de conhecimento” (E4).</p> <p>“ Tem vezes em que o professor pergunta se aconteceu alguma coisa, se estavas atento” (E3).</p> <p>“ Tem uns que ficam satisfeitos com as notas baixas” (E1).</p>

	Reclamação de notas/ não reclamação das notas	Percepção de injustiça nas notas/ justiça nas notas	“ Neste ano, eu acho que é justa e poucas vezes tem havido reclamação mas no primeiro e segundo ano houve muita reclamação porque os docentes subestimavam os estudantes e acabavam dando uma nota inferior” (E3).
	Sanção	Percepção de indiferença/ prepotência	“ Outros chumbam, deixam para o ano seguinte” (E2). “ Há docentes que até ficam felizes quando veem que os alunos tiraram negativas” (E4). “ Alguns se preocupam, mas alguns não têm nada a ver com isso. E ele até vem na tua cara e diz vai chumbar, não vou te ajudar, podes não participar as minhas aulas” (E2).
<b>CATEGORIA 3</b>  Feedback	Correção /falta de correção	Formatividade/ falta de formatividade	“ Há sim esse feedback” (E3). “ Sim costumam a corrigir” (E4, E3). “ A maior parte faz anotações nos trabalhos” (E3). “ Sim fazem. É pena que eu não tenho aqui os trabalhos, mas alguns fazem” (E2) “ Eu acho que os docentes não fazem para todos os estudantes, fazem para alguns” (E4). “ Alguns professores” (E3). “ Há momentos em que quando apresentamos trabalhos, os professores nos corrigem logo, dizem aquilo que vocês disseram não é isso” (E1).
	Compreensão do feedback/falta de compreensão	Clareza/falta de clareza	“ As vezes percebemos porque as vezes escrevem duma maneira um pouco difícil, e nós ficamos sem saber o que quis dizer, fazemos esforço de ler mas outras vezes entendemos” (E1). “ As vezes fica difícil perceber o que está escrito mas depois procuramos o docente para explicar” (E4).

<b>CATEGORIA 4</b>  Competência pedagógica	Competência	Capacidade de exposição	“As vezes sim” (E4).
	Incompetência	Dificuldade de exposição	“ As vezes tem matéria que eles não dominam, não explicam bem a matéria, dão uma passadinha por cima” (E2). “ Alguns não conseguem transmitir bem e nós no fim não entendemos” (E4) “ Tem vezes que eles tem dificuldades” (E3). “ As vezes depende da cadeira que está dar. Por exemplo, temos um docente formado em gestão mas está dar contabilidade, então fica difícil transmitir” (E1).
<b>CATEGORIA 5</b>  _Conceções sobre a diferenciação pedagógica	Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção	Preocupação com os alunos fracos/falta de preocupação	“ No geral não” (E3). “ Mas tem outros que por exemplo quando lança uma pergunta e um colega quer responder ele diz não, responde o outro, que é para ver se aqueles que não entenderam, entendam” (E4). “ Alguns professores” (E1).
	Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada	Diversificação de metodologias/ falta de diversificação de metodologias	“ Sim, explicam os conteúdos difíceis de diferentes maneiras” (E3).  “ Já houve momentos em que os professores trocavam de metodologias” (E3).

<b>CATEGORIA 6</b> Apreciação geral	Avaliação positiva	Bons professores	“ Na minha opinião os professores têm um bom desempenho, os professores fazem os possíveis para fazer chegar a informação” (E3). “ De zero a dez, vou dar oito” (E2). “ No geral, tem bom desempenho” (E1).
	Avaliação problemática	Diversidade de desempenhos profissionais	“ Alguns docentes estão mais preocupados em dar a matéria. Bom, a matéria está dada e nunca procuram saber do estudante se percebeu ou não e nós é que temos que mostrar que não estamos a assimilar mas tem o caso daqueles estudantes tímidos, que não mostram que não estão a perceber e tinha de ser o docente a perceber isso e tentar ver o que fazer” (E4). “ Há docentes que dão aulas porque gostam mas há outros que vem só por dinheiro” (E2). “ Tem uns que dão aulas por gostar, que são esses que tentam fazer com que os estudantes levantem e que consigam recuperar as notas” (E1).

## Apêndice 7: Grelha de análise de conteúdo do focus group

Codificação: FG4 (Focus group quatro)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>CATEGORIA 1</b> Métodos de ensino	Exposição	Método expositivo	<p>“ Temos muitas aulas teóricas e não práticas” (E1).</p> <p>“ Na aula do nosso professor x, ele vem mais com teorias e começa a explicar na base de brochuras” (E2).</p> <p>“ O nosso professor x por exemplo usa mais exposição da matéria” (E4).</p> <p>“ Outros explicam, distribuem brochuras e nós damos mais acréscimos” (E2).</p>
	Projeção/exposição	Método expositivo suportado por tecnologia de projeção	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Exercícios/casos práticos	Atividades de aplicação/casos práticos	<p>“ Outros dão mais prática, mais exercícios para resolvermos” (E3).</p> <p>“ Nós estamos a fazer um curso técnico, teoria sempre tem algo ne mas perante este curso de engenharia civil predomina mais a prática do que conversa” (E1).</p> <p>“ Nas tecnologias de betão, como não temos laboratório, o docente faz o esforço de mostrar nos cálculos, tentando mostrar um pouco da realidade para nós aprendermos a fazer” (E3).</p>
	Participação	Método participativo	“ Os nossos professores nos dão liberdade de expressão para falarmos, há interação” (E3)
	Teoria e prática	Articulação teoria e prática	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria

	Pesquisa	Reforço da aprendizagem	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
<b>CATEGORIA 2</b> Avaliação	Avaliação da participação/ não avaliação da participação	Valorização da participação/ não valorização da participação	<p>“ As vezes quando interagimos muito nas aulas, o docente avalia. O professor vê a pessoa como se desenvolve nas aulas” (E3).</p> <p>“ Mas noutras cadeiras só avaliam na base dos testes” (E3).</p> <p>“ Por exemplo, se tu tiveste negativa, ele vê teu desenvolvimento na turma e depois ajuda” (E2).</p> <p>“ Ele dá vários trabalhos para ajudar” (E1).</p> <p>“ Os professores dão mini testes para nos avaliar” (E4).</p>
	Nível de desempenho/boas notas e fracas	Positividade geral da avaliação	<p>“ Nem em todas cadeiras é possível ter boas notas. Quando temos negativa vamos falar com o professor para ver se ele pode dar um teste de recuperação ou não” (E2).</p> <p>“ Sim, eu tenho tido boas notas” (E1).</p> <p>“As vezes, nem sempre” (E3).</p> <p>“Tento estudar para ter boas notas” (E4).</p> <p>“ Estudamos, as vezes em grupo” (E3).</p>
	Recuperação de notas baixas	Preocupação com notas baixas	<p>“ As vezes dão testes de recuperação” (E2).</p> <p>“ O professor de resistência dá muitos exercícios” (E3).</p> <p>“ Sim ajudam, dão mais exercícios, testes de recuperação” (E4).</p> <p>“ Sim eu acho que se preocupam. Quando a maior parte tem negativa se preocupam” (E2).</p> <p>“ Alguns docentes é que fazem isso, não todos” (E3).</p>
	Reclamação de notas/ não reclamação das notas	Perceção de injustiça nas notas/ justiça nas notas	<p>“ São justas porque eles dão guião de correção e se não forem justas nós vamos reclamar” (E2).</p> <p>“ As notas são justas” (E1, E3, E4).</p>

	Sanção	Percepção de indiferença/prepotência	“ Há outros que só deixam assim, que não dão testes de recuperação nem nada” (E1).
<b>CATEGORIA 3</b> Feedback	Correção /falta de correção	Formatividade/ falta de formatividade	<p>“ O docente x corrigi os trabalhos e até nos devolve para irmos fazer de novo” (E2).</p> <p>“ Sim, o professor corrige no quadro” (E2).</p> <p>“ O professor h por exemplo só conta os passos, se estão corretos. Ele não esta muito preocupado se o resultado é aquele ou não. Ele só quer saber se o estudante conseguiu seguir a fórmula” (E2).</p>
	Compreensão do feedback/falta de compreensão	Clareza/falta de clareza	<p>“ Da minha parte eu costumo a perceber” (E1).</p> <p>“ Quando eu não percebo, pergunto o docente” (E3).</p> <p>“ Nem todas, algumas” (E4).</p>
<b>CATEGORIA 4</b>	Competência	Capacidade de exposição	<p>“ Depende das cadeiras, dos docentes” (E2).</p> <p>“ O docente P explica bem” (E4).</p> <p>“ Para mim todos conseguem transmitir bem” (E1).</p> <p>“ Alguns conseguem transmitir bem mas outros têm dificuldades” (E2).</p>

Competência pedagógica	Incompetência	Dificuldade de exposição	<p>“ Há professores que explicam e não entendemos” (E4)</p> <p>“ Há docentes que explicam bem e saímos satisfeitos da sala” (E4).</p> <p>“ Alguns ensinam bem” (E3).</p>
<b>CATEGORIA 5</b> Conceções sobre a diferenciação pedagógica	Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção	Preocupação com os alunos fracos/falta de preocupação	<p>“ O professor R presta muita atenção aos alunos fracos. Ele conhece bem quem sabe e quem não sabe” (E3).</p> <p>“ Outros professores levam a turma como igual, eles não querem essas disparidades de que este sabe mais e este não” (E3).</p> <p>“ Quando o aluno tem dúvida o professor tem paciência” (E2).</p> <p>“ O problema é que os alunos fracos não se manifestam e ai a culpa não é do docente” (E1).</p> <p>“ Quando você tem negativa ele dá oportunidade para fazer outro teste” (E2).</p> <p>“ Ele pergunta se esta preparado ou não” (E4).</p>
	Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada	Diversificação de metodologias/ falta de diversificação de metodologias	<p>“ Quando o professor explica e os alunos não entendem, ele pede a um colega que já tem experiência para poder explicar” (E3).</p> <p>“ Explicam de várias formas” (E2).</p> <p>“ O professor y por exemplo explica de diferentes maneiras até entendermos” (E1).</p>

<b>CATEGORIA 6</b> Apreciação geral	Avaliação positiva	Bons professores	<p>“ No geral são bons docentes. Não tenho razões de queixa” (E3).</p> <p>“ A maioria são bons docentes” (E2).</p> <p>“ Um e outro é que não são bons mas no geral são bons” (E1).</p>
	Avaliação problemática	Diversidade de desempenhos profissionais	<p>“ O professor z tem vários métodos de ensinar, quando não entendemos ele explica doutra maneira, usa outros métodos enquanto que outros professores não” (E2).</p> <p>“ A maneira de explicar é diferente. Uns explicam bem que os outros” (E4).</p> <p>“ Há docentes que interagem mais com os estudantes e deixam os alunos mais a vontade e há outros que não são assim” (E1).</p>

## Apêndice 8: Grelha de análise de conteúdo do focus group

Codificação: FG5 (Focus group cinco)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>CATEGORIA 1</b>  Métodos de ensino	Exposição	Método expositivo	<p>“ O professor D não é tão explícito como agente gostaria que fosse. Ele sempre nos deixa com algumas dúvidas, ele corre muito e não nos dá muito tempo para pesquisar mais” (E1).</p> <p>“ Na aula de física por exemplo, o professor praticamente só fala sozinho e os alunos não acompanham absolutamente nada. É como se estivesse a fazer uma apresentação de um trabalho e muita coisa passa despercebida. A metodologia usada não tem ajudado muito” (E2).</p> <p>“ É o de exposição” (E3).</p> <p>“ Mas esse expositivo torna um pouco complicado, nalgum momento acaba nos fazendo a não gostar de certas cadeiras” (E2).</p>
	Projeção/exposição	Método expositivo suportado por tecnologia de projeção	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Exercícios/casos práticos	Atividades de aplicação/casos práticos	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Participação	Método participativo	<p>“ Eu aprecio muito a metodologia do professor de matemática. Nas suas aulas ele faz muito esforço de modo que haja participação” (E2).</p> <p>“ Preferência por aulas participativas” (E2, E3,E4).</p> <p>“ Alguns métodos são bons. Os de participação, interação de facto favorecem a aquisição do conhecimento” (E2).</p> <p>-</p>

	Teoria e prática	Articulação teoria e prática	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
	Pesquisa	Reforço da aprendizagem	Não houve nenhuma unidade de registo que tenha a ver com esta subcategoria
<b>CATEGORIA 2</b> Avaliação	Avaliação da participação/ não avaliação da participação	Valorização da participação/ não valorização da participação	<p>“ Alguns docentes fazem avaliação contínua, estou a me referir do professor K. Ela avalia muito a participação em sala de aulas. O professor Z também tem essa linha de investigação” (E2).</p> <p>“ Quando o aluno é voluntario, aquele esforço, entrega também conta muito para eles. Enquanto para outros é só testes” (E2).</p> <p>“ Há professores que fazem avaliação contínua” (E4).</p> <p>“ Há outros que só fazem os testes nas datas estabelecidas pela faculdade” (E4).</p> <p>“ Mas acho que esse método de avaliar sempre é melhor porque ai o estudante faz mas sacrificio de em cada aula vir com mais conhecimento” (E4).</p> <p>“ São muito reduzidos os professores que nos avaliam continuamente” (E3).</p> <p>“ Os professores que dão avaliação contínua usam essa avaliação para favorecer o estudante quando por exemplo o estudante tiver nota baixa” (E2).</p>

	<p>Nível de desempenho/boas notas e fracas</p>	<p>Positividade geral da avaliação</p>	<p>“ O que acontece é que há melhor rendimento naquelas disciplinas em que os professores fiscalizam o conhecimento dia pós dia, que nos avaliam sempre enquanto que para os outros, a tendência é de baixar. No MIC tínhamos boas notas enquanto que noutras tínhamos notas baixas” (E3).  “ As minhas notas são normais” (E1).  “ Depende de cada disciplina. Quando o professor explica bem eu entendo bem a matéria e tiro boas notas” (E4).  “ Temos feito o esforço de ter boas notas e havendo negativas o professor cria mecanismos de como levantar as notas” (E2).  “ Com professor X temos tido boas notas porque ele disponibilizou manual, praticamente temos toda matéria que vamos aprender nesse ano” (E3).  “ Nós nos empenhamos porque noto muito esforço por parte dos colegas, porque quando fazemos grupos de estudos todos estão e quando alguém falta numa aula, dia seguinte procura saber qual foi o tema, o que se estudou” (E2).</p>
--	--	--	---

	Recuperação de notas baixas	Preocupação com notas baixas	<p>“ Alguns dão testes de recuperação, dão trabalhos para ajudar” (E4).</p> <p>“ Para o prof X há um esforço que se nota enquanto ele vai dando a matéria para que no próximo teste haja um aproveitamento diferente enquanto que outros professores dão trabalhos e acabam recuperando as notas” (E3).</p> <p>“ Há outros que dão segundo teste mas para mim não me parece ser uma metodologia adequada, porque a questão não é de trazer um segundo teste, a questão é de pôr o estudante a entender a matéria, procurar saber porque é que os estudantes não percebem, será que é a metodologia que não esta a ser adequada. Se houvesse esse tipo de avaliação, aí o professor podia criar mecanismos de modo a que as coisas possam mudar” (E3).</p> <p>“ Eu acho que os docentes deviam não só dar testes de recuperação mas se perguntar o que é que esta a falhar, essa é a pergunta certa” (E2).</p> <p>“ Alguns dão oportunidade, prestam mais atenção, apontam para ir ao quadro como é o caso do professor de matemática” (E3).</p> <p>“ Alguns professores se preocupam mas temos alguns que só deixam assim. Há professores que se preocupam, ficam tristes mesmo porque o seu desejo era ver todos com notas boas” (E1).</p>
--	-----------------------------	------------------------------	---

	<p>Reclamação de notas/ não reclamação</p>	<p>Perceção de injustiça nas notas / justiça nas notas</p>	<p>“ O doutor X principalmente na correção não é muito justo na avaliação, porque se eu estou a seguir os passos e por algum descuido falho no fim, ele não tem considerado muito e isso de facto é injusto em algum momento porque o esforço do estudante deve ser valorizado para atribuir uma nota justa” (E3).  “ Enquanto que na disciplina de matemática é diferente, ainda que não cheguemos ao resultado, o professor avalia os passos porque ele percebe que o estudante atrapalhou-se um pouco no fim. O professor de matemática tem sido muito justo” (E3).  “ Para mim depende dos professores. O doutor X para mim tem sido justo” (E4).  “ Tem sido justas” (E1).</p>
	<p>Sanção</p>	<p>Perceção de indiferença/ prepotência</p>	<p>“ Mas temos alguns que só deixam assim” (E1).</p>

<b>CATEGORIA 3</b>  Feedback	Correção/falta de correção	Formatividade/ falta de formatividade	<p>“ Eles dão. Se for um trabalho é mesmo página por página. Dão algumas orientações que isto não deveria ser assim” (E3).</p> <p>“ Sim, os professores dão feedback” (E4).</p> <p>“ Até que corrigir como tal não mas o professor sempre dá uma chance de resolver na sala e aquele que está mais habilitado levanta e vai resolver no quadro” (E2).</p> <p>“ Depende, há professores que corrigem e outros nem tanto” (E3).</p> <p>“ Sim, dizem. Principalmente no quadro, eles mostram como se deveria fazer” (E3).</p> <p>“ É o que eu disse antes ne, eles escrevem. Escrevem la que isto não esta bem, donde veio isto” (E3).</p> <p>“ Alguns escrevem, mas outros não fazem muitas anotações” (E4).</p>
	Compreensão do feedback/falta de compreensão	Clareza/falta de clareza	<p>“ As anotações são claras” (E1).</p> <p>“ Sim, tem sido clara. Eu percebo” (E4).</p> <p>“ Geralmente sim, embora algumas vezes não, mas quando não entendemos consultamos o professor” (E3).</p>
<b>CATEGORIA 4</b>  Competência pedagógica	Competência	Capacidade de exposição	<p>“ Aqueles que têm domínio conseguem transmitir. Há docentes que têm essa capacidade de transmitir” (E2).</p>
	Incompetência	Dificuldade de exposição	<p>“ Tem outros que não conseguem satisfazer” (E2)</p> <p>“ Há professores que tornam as coisas difíceis, uma coisa simples. Uma questão de domínio da própria matéria. Porque quando há domínio da matéria o professor deve estar seguro e preparado para satisfazer a todos” (E2).</p> <p>“ Há uns que é fácil perceber mas há outros que a sua metodologia é muito difícil de perceber” (E3).</p>

<b>CATEGORIA 5</b>  Concepções sobre a diferenciação pedagógica	Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção	Preocupação com os alunos fracos/falta de preocupação	“ O professor J sim porque frequentemente aponta alguns estudantes para ir ao quadro que ele acha que são fracos” (E3). “ Por causa da leitura diária que ele vai fazendo, ele conhece quem é capaz e quem não é. Mas o prof X não faz isso. Até agora o professor x não presta atenção” (E2). “ Eles dão oportunidades de os estudantes exercitarem” (E2). “ E3 alguns docentes, outros não” (E3).
	Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada	Diversificação de metodologias/ falta de diversificação de metodologias	“ Depende dos professores” (E1). “ Alguns professores quando veem que os estudantes não estão a perceber procuram saber quem percebeu melhor para poderem explicar aos outros” (E3).

<b>CATEGORIA 6</b> Apreciação geral	Avaliação positiva	Bons professores	<p>“ No geral temos alguns professores que são bons, que ensinam muito bem” (E2).</p> <p>“ Bom, alguns têm bom desempenho, fazem esforço de transmitir” (E3).</p> <p>“ Temos bons professores” (E4).</p>
	Avaliação problemática	Diversidade de desempenhos profissionais	<p>“ Há diferença na metodologia. Há docentes com boa metodologia de ensino enquanto que com outros fica difícil perceber” (E3).</p> <p>“ Noto diferença não só na metodologia mas também na maneira de avaliar. Alguns avaliam a participação e outros não fazem isso” (E2).</p>

## Apêndice 9: Grelha de análise de conteúdo do focus group

Codificação: FG6 (Focus group seis)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>CATEGORIA 1</b>  Métodos de ensino	Exposição	Método expositivo	“ Outros chegam e expõem a matéria” (E1). “ Alguns explicam e depois dão uma brochura” (E4). “ Eles explicam e depois fornecem o material” (E4).
	Projeção/exposição	Método expositivo suportado por tecnologia de projeção	“ O professor X projeta as aulas” (E1).
	Exercícios/casos práticos	Atividades de aplicação/casos práticos	“ Depois temos exercícios” (E1). “ E nos dão também uma ficha daquela aula que vimos e nós vamos desenvolver” (E1). “ Ela busca exemplos práticos/reais que acontecem para a perceção dos estudantes” (E3).
	Participação	Método participativo	“ A prof Y tem uma metodologia participativa porque antes da aula ela manda o material que tem a ver com o tema da próxima aula” (E2). “ Ela também solicita alguns estudantes para falarem daquele assunto” (E2). “ Preferência por aulas participativas” (E2 e E3). “ Quando chegamos aqui é propriamente debate e não só aula propriamente dita” (E4).
	Teoria e prática	Articulação teoria e prática	“ Os professores explicam a matéria em teoria e depois passam para a prática” (E3).

	Pesquisa	Reforço da aprendizagem	<p>“ O estudante já sabe o que vamos nos debruçar na próxima aula e ficamos familiarizados com a matéria” (E2).</p> <p>“ Só vens a turma para tirar algumas dúvidas” (E2).</p> <p>“ Antes da aula você já tem material para pesquisar. Porque antes da aula ela manda o material que tem a ver com o tema da próxima aula” (E2).</p>
<b>CATEGORIA 2</b>  Avaliação	Avaliação da participação/ não avaliação da participação	Valorização da participação/ não valorização da participação	<p>“ Há docentes que dizem que na minha aula cada pergunta que eu dirijo é uma avaliação” (E1).</p> <p>“ O docente toma nota da participação” (E1).</p> <p>“ Conta muito a participação nas aulas” (E3).</p>
	Nível de desempenho/boas notas e fracas	Positividade geral da avaliação	<p>“ Tenho tido notas boas e algumas negativas. De oito a dezasseis valores” (E2).</p> <p>“ As minhas notas são boas” (E3).</p> <p>“ Tenho tidos boas notas” (E1).</p> <p>“ Como nós somos estudantes de contabilidade, exige muito empenho” (E4).</p>
	Recuperação de notas baixas	Preocupação com notas baixas	<p>“ Existem docentes que ficam bem chateados com notas baixas” (E4).</p> <p>“ Dão uma chance, um segundo teste para aqueles que têm notas baixas poderem recuperar a nota” (E4).</p> <p>“ O doutor Y por exemplo, quando soube que eu tive nota baixa logo chamou-me para o quadro para eu resolver aquele exercício que eu falhei” (E4).</p>
	Reclamação de notas/ não reclamação das notas	Perceção de injustiça nas notas/ justiça nas notas	<p>“ Claro, porque reclamamos e dissemos que aqui eu tenho razão” (E4).</p> <p>“ Quando você descobre que há uma falha reclama e recupera a nota” (E2).</p> <p>“ As vezes achamos injusto principalmente nas disciplinas teóricas” (E3).</p> <p>“ As vezes escrevemos muito e ele só nos dá um valor quando a pergunta valia cinco” (E3).</p>

	Sanção	Percepção de indiferença/ prepotência	<p>“ Há uns que ficam contentes” (E1).</p> <p>“ Eu acho que o insucesso dum estudante é o insucesso do professor. Se nós somos fraquinhos se calhar a culpa seja deles” (E3).</p> <p>“ Há outros professores que quando tu tiras uma positiva eles ficam zangados e começam a perguntar como é que você tirou essa nota alta, não é possível. Na minha cadeira ninguém tira essas notas. Você cabulou ne” (E3).</p>
<b>CATEGORIA 3</b>  Feedback	Correção /falta de correção	Formatividade/ falta de formatividade	<p>“ O professor lê o trabalho e depois marca uma defesa” (E3).</p> <p>“ Há correção e ele passa de caderno em caderno para ver como fez” (E1).</p> <p>“ Manda também estudantes para ir ao quadro para corrigir” (E4).</p> <p>“ O professor faz anotações nos testes e trabalhos” (E2).</p>
	Compreensão do feedback/falta de compreensão	Clareza/falta de clareza	<p>“ A letra é legível e compreendemos” (E2).</p> <p>“ Percebemos sim as anotações” (E4).</p> <p>“ O doutor y dá mais ênfase, se todos fossem como ele, seria bom” (E4)</p>

<b>CATEGORIA 4</b>  Competência pedagógica	Competência	Capacidade de exposição	<p>“ Acho que os docentes conseguem transmitir” (E2).</p> <p>“ Tudo aquilo que os docentes falam para mim esta certo e eu entendo- E3</p> <p>“ Nós conseguimos assimilar a matéria dos nossos professores sem razão de queixa” (E2).</p> <p>“ Nós entendemos a explicação do professor Y” (E4).</p>
	Incompetência	Dificuldade de exposição	<p>“ Nem todos conseguem porque as capacidades não são iguais” (E4).</p> <p>“ Existem outros que explicam com esforço. Sabem mas tem dificuldades de transmitir” (E4).</p> <p>“ Na transmissão você vê que está a faltar algo para esta matéria ser bem transmitida” (E4).</p>
<b>CATEGORIA 5</b>  Conceções sobre a diferenciação pedagógica	Atenção aos alunos fracos/ falta de atenção	Preocupação com os alunos fracos/falta de preocupação	<p>“ O professor tem-se focalizado, aproximado” (E2).</p> <p>“ Também manda repetir a prova para verificar até que ponto o aluno não esta a perceber a matéria” (E2).</p> <p>“ O nosso colega que tirou nota baixa, quando o professor veio a sala mandou a ele para o quadro” (E3).</p> <p>“ Ele tenta perceber primeiro o pensamento erado do estudante para ele saber onde e como ele deve ajudar” (E3).</p> <p>“ Os fracos são alvo de perguntas” (E4).</p> <p>“ O professor as vezes dá mais trabalho e dá temas para ir pesquisar mais e vir explicar aqui na turma” (E1).</p>

	Explicação diversificada/ falta de explicação diversificada	Diversificação de metodologias/ falta de diversificação de metodologias	“ O professor usa outros métodos para explicar melhor até nós entendermos. Ele insiste na matéria e explica doutra maneira” (E2).
<b>CATEGORIA 6</b> Apreciação geral	Avaliação positiva	Bons professores	“ De zero a dez, eu dou nove” (E2). “ No cômputo geral a maior parte deles são bons” (E4). “ Eu dou nota dez a eles” (E1). “Eu faço uma avaliação positiva, são pessoas que dão bem aulas e que transmitem bem os conhecimentos” (E3).
	Avaliação problemática	Diversidade de desempenhos profissionais	“ Se for para dar nota, alguns terão notas altas, outros baixas” (E4). “ Uma das diferenças são as metodologias usadas. Alguns abordam com mais clareza e outros não” (E4).

## Apêndice 10: Guião de focus group para os alunos

Codificação: FG (focus group para alunos)

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista	Explicar a situação e criar um ambiente propício à entrevista  Informar o entrevistado sobre a investigação	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados.
<b>Bloco 2</b> Métodos de ensino	Colher dados sobre os métodos de ensino que os professores usam	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Quais são os métodos de ensino que os professores usam?</li><li>2. Qual é o método mais usado pelos professores?</li><li>3. Qual é o método que vocês gostam?</li><li>4. Os métodos usados favorecem a vossa aprendizagem?</li></ol>
<b>Bloco 3</b> Avaliação	Compreender o tipo de avaliação a que os alunos são submetidos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Os professores vos avaliam sistematicamente?</li><li>2. Qual tem sido o vosso rendimento pedagógico nessas avaliações? Têm tido notas fracas ou altas?</li><li>3. O que o professor faz quando vocês tiram notas fracas?</li><li>4. Quantas avaliações têm tido ao longo do semestre?</li><li>5. Através de que instrumentos são avaliados? (testes, trabalhos....) Que instrumentos valem mais?</li></ol>

		6. Consideram a avaliação justa? 7. Trabalham para ter bons resultados?
<b>Bloco 4</b>  Feedback	Obter dados sobre o feedback que os alunos recebem	1. Têm recebido feedback dos trabalhos, testes? 2. O professor corrigi os TPCs, tarefas? 3. O professor diz oque esta errado na tarefa e explica como deveria ser feito? 4. O professor tem feito anotações nos testes e trabalhos? 5. As anotações têm sido claras? Percebem as orientações, as correções feitas? 6. O professor dá feedback com frequência?
<b>Bloco 5</b>  Competência pedagógica	Obter dados sobre a competência pedagógica dos professores	1. Os vossos professores conseguem transmitir os conteúdos de forma sábia e pedagógica? 2. Os professores sabem/conseguem transmitir os conteúdos que dominam? 3. Os professores ensinam de tal forma que vocês aprendam?
<b>Bloco 6</b>  Conceções sobre a diferenciação pedagógica	Perceber se os professores tomam em consideração as diferenças individuais dos alunos	1. O professor presta atenção aos alunos fracos? 2. O professor estimula os fracos a participar? 3. O professor procura proporcionar aprendizagens em função do

		<p>potencial de cada aluno ou grupo de alunos?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. O professor explica os conteúdos difíceis de diferentes maneiras?</li> <li>5. O que o professor faz para os alunos que mostram dificuldades em aprender?</li> <li>6. O professor ajuda os alunos fracos a ultrapassar as dificuldades?</li> <li>7. O professor preocupa-se com o insucesso/fracasso dos alunos?</li> </ol>
	<p>Permitir que os estudantes se expressem sobre outras matérias</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que apreciação geral fazem sobre o desempenho dos vossos professores?</li> <li>2. Que diferenças existem entre os vossos professores?</li> <li>3. Que sugestões de melhoria poderiam fazer?</li> </ol>

## Apêndice 11: Guião de entrevista para os formadores

Codificação: EF (entrevista para formador)

<b>Blocos</b>	<b>Objetivo do bloco</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<b>Bloco -1</b> Legitimação de entrevista	Explicar a situação e criar um ambiente propício à entrevista.  Informar o entrevistado sobre a investigação.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados.
<b>Bloco -2</b> Conceções sobre a formação pedagógica	Compreender o objeto e os objetivos que norteiam/desencadeiam a formação pedagógica	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Qual é o objeto da formação?</li><li>2. Qual é o objetivo da formação?</li><li>3. Em regra os objetivos são atingidos?</li><li>4. Quais os conteúdos da formação que considera mais importantes? Porquê?</li><li>5. Há mudanças nos modos de ensinar dos docentes após a formação?</li></ol>
<b>Bloco -3</b> Formação pedagógica/ desenvolvimento profissional docente	Recolher dados sobre as temáticas desenvolvidas na formação e Identificar as aprendizagens/competências adquiridas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Quais são as competências que pretende que sejam desenvolvidas nos formandos?</li><li>2. Quais são os temas lecionados na formação?</li></ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Quais são os temas que os professores mostram maior interesse em aprender?</li> <li>4. Quais são as dificuldades/lacunas que os formandos apresentam?</li> <li>5. Considera que a formação tem sido útil para os professores? Se sim, em que medida?</li> <li>6. Qual avaliação que faz desta formação? Pensa que vale a pena? Que tem sido útil no exercício da profissão docente?</li> </ol>
<b>Bloco - 4</b>	Recolher outros dados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é vista na instituição a formação pedagógica dos professores?</li> <li>2. A formação pedagógica é promovida e valorizada?</li> <li>3. Os efeitos da formação pedagógica são monitorizados e avaliados?</li> </ol>

## Apêndice 12: Guião de entrevista para os professores

Codificação: EP (entrevista para os professores)

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista	Explicar a situação e criar um ambiente propício à entrevista. Informar o entrevistado sobre a investigação.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados.
<b>Bloco 2</b> Conhecimento profissional docente	Recolher dados sobre os elementos do saber docente	<ol style="list-style-type: none"><li>1. A que saberes recorrem os professores para o ensino que ministram?</li><li>2. O que é que os professores precisam de saber para lecionar?</li><li>3. Em que medida estes saberes contribuem para a eficácia do ensino do professor?</li><li>4. Na hierarquia dos diferentes saberes necessárias para a docência quais os dois mais importantes?</li></ol>
<b>Bloco 3</b> Estratégias de ensino/ Métodos	Colher perceções dos docentes em volta das estratégias de ensino	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Já ouviu falar em estratégias de ensino e métodos? Se sim, quais as estratégias e métodos que usa para ensinar?</li><li>2. De que modo essas estratégias promovem/favorecem a aprendizagem dos alunos?</li><li>3. Como avalia a eficácia das diferentes estratégias/ métodos?</li></ol>

		<p>4. Por que razão opta por essas estratégias/métodos?</p> <p>5. Quais métodos considera mais eficazes? Porquê?</p>
<p><b>Bloco 4</b></p> <p>Formação pedagógica/ desenvolvimento profissional docente</p>	<p>Recolher dados sobre as temáticas desenvolvidas na formação e identificar as aprendizagens/competências adquiridas</p>	<p>1. Qual é a sua formação académica?</p> <p>2. Em quantas formações pedagógicas já participou?</p> <p>3. Quais são os saberes que tem aprendido no desenvolvimento profissional docente?</p> <p>4. Quem são os formadores que têm assegurado a formação pedagógica? Que currículo possuem neste campo?</p> <p>5. Que metodologias têm sido seguidas nas formações pedagógicas em que participou?</p> <p>6. Quais são os saberes que considera importantes para o desenvolvimento profissional docente?</p> <p>7. Quais são os aspetos concretos que considera úteis para o exercício da sua profissão?</p> <p>8. Quais as principais aprendizagens realizadas até ao momento?</p> <p>9. Que competências profissionais adquiriu até ao momento?</p> <p>10. Qual é a avaliação que faz desta formação pedagógica? Pensa que vale a pena? Que tem sido útil no exercício da sua profissão?</p>

<p><b>Bloco 5</b></p> <p>Conceções do processo de ensinar e aprender</p>	<p>Compreender a noção de ensinar e aprender valorizada pelos professores</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que consiste o processo de ensinar?</li> <li>2. Concorda que a missão central do professor é fazer aprender os alunos?</li> <li>3. Qual deve ser o papel do professor neste processo de ensinar e de fazer aprender?</li> <li>4. Em que consiste o processo de aprender?</li> <li>5. Que atitude tem tomado para os alunos que não aprendem?</li> </ol>
<p><b>Bloco 6</b></p> <p>Avaliação</p>	<p>Compreender o tipo de avaliação que tem levado a cabo</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como tem avaliado os seus alunos?</li> <li>2. Já ouviu falar de tipos/modalidades de avaliação?</li> <li>3. Se sim, qual é o tipo de avaliação que usa de modo mais frequente? Porquê?</li> <li>4. Qual é o tipo de avaliação que considera ser mais importante? Porquê?</li> <li>5. Considera que o tipo de avaliação que se usa pode ou não promover a aprendizagem?</li> </ol>
<p><b>Bloco 7</b></p> <p>Feedback</p>	<p>Obter dados sobre como têm dado o feedback</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Já ouviu falar em feedback no processo de ensino/aprendizagem? Se sim, como o tem utilizado?</li> <li>2. Em que momento/circunstância dá o feedback?</li> <li>3. Tem feito anotações nos testes/trabalhos dos estudantes? De que tipo?</li> </ol>

		4. Considera o feedback importante no processo de E-A? Em que medida?
<b>Bloco 8</b> Planificação	Obter dados sobre o modo como os professores planificam as aulas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tem planificado as suas aulas? Como realiza esse processo?</li> <li>2. Quais são os aspetos que têm tido em conta ao planificar?</li> <li>3. Considera ser importante planificar? Porquê?</li> </ol>
<b>Bloco 9</b> Conceções sobre a diferenciação pedagógica	Perceber se os professores tomam em conta as diferenças individuais dentro da sala de aulas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Já ouviu falar de diferenciação pedagógica ou de ensino?</li> <li>2. Os seus alunos têm todos o mesmo nível/ ritmo de aprendizagem? Se não, o que tem feito para aqueles alunos que mostram dificuldades em aprender?</li> <li>3. Trata todos os seus alunos da mesma maneira em termos de processo de ensino?</li> </ol>
<b>Bloco 10</b> Sugestões de Melhoria	Identificar sugestões de melhoria na formação pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que melhorias pensa que poderiam ser introduzidas na formação pedagógica?</li> <li>2. Qual o valor que a sua instituição confere à formação pedagógica?</li> <li>3. Há alguma questão que considere relevante para o seu desenvolvimento profissional e que não tenha sido colocada?</li> </ol>

### Apêndice 13: Guião de entrevista para o diretor

Codificação: ED (entrevista para diretora).

<b>Blocos</b>	<b>Objetivo do bloco</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista	Explicar a situação e criar um ambiente propício à entrevista.  Informar o entrevistado sobre a investigação.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados.
<b>Bloco 2</b> Conceções sobre a formação pedagógica	Compreender o objeto e os objetivos que norteiam/descendeiam a formação pedagógica	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Qual é o objeto da formação?</li><li>2. Qual é o objetivo da formação?</li><li>3. Quais as razões que levaram a introduzir estas formações?</li><li>4. Quantas vezes por ano se têm levado a cabo este tipo de formação?</li><li>5. Todos professores participam em todas formações?</li><li>6. Porque considera importante este tipo de formação para os professores?</li></ol>
<b>Bloco 3</b> Formação pedagógica/ desenvolvimento profissional docente	Recolher dados sobre as temáticas desenvolvidas na formação e Identificar as aprendizagens/competências adquiridas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Quais são as competências que pretende que sejam desenvolvidas nos docentes?</li><li>2. Considera que a formação tem sido útil para os professores? Se sim, em que medida?</li></ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Quais são os indicadores que lhe permitem avaliar o progresso dos professores em termos profissionais, por conta destas formações?</li> <li>4. A instituição desenvolve práticas de monitorização dos efeitos da formação pedagógica dos seus docentes?</li> <li>5. Qual avaliação que faz desta formação? Pensa que vale a pena? Que tem sido útil no exercício da profissão docente?</li> </ol>
<p><b>Bloco 4</b></p> <p>Avaliação</p>	<p>Compreender se a maneira como os professores avaliam influência no rendimento pedagógico?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual tem sido o rendimento pedagógico dos alunos?</li> <li>2. A quem ou a que fatores atribui este sucesso ou insucesso?</li> <li>3. Considera que a maneira como os professores avaliam influencia nestes resultados? Porquê?</li> <li>4. Há alguma questão ligada ao desenvolvimento profissional dos professores que queira realçar?</li> </ol>

## Apêndice 14: Grelha de observação de aulas

Codificação: GOAP (Grelha de observação de aula aos professores)

Nome do professor:		Ano:	Turma:		
Disciplina:		No de alunos:	Hora:		
Disposição da sala de aula:					
Observador:		Sala:	Data:		
<b>Aspetos a observar</b>		<b>SIM</b>		<b>NÃO</b>	<b>NÃO OBSERVADO</b>
<b>Estruturação da aula</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A aula tem um início, desenvolvimento e conclusão</li> <li>2. O professor segue um plano de aula previamente estabelecido</li> <li>3. No início, o prof. clarifica objetivos, métodos e sequências e o que espera em termos de aprendizagem dos aluno</li> <li>4. Na conclusão, o professor sistematiza, controla e reorienta as aprendizagens dos alunos</li> </ol>				
<b>Avaliação pedagógica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avalia sistematicamente os alunos</li> <li>2. Aplica diferentes tipos de avaliação</li> <li>3. Dá importância a avaliação formativa</li> </ol>				

<b>Diferenciação pedagógica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferencia as tarefas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno</li> <li>2. Presta atenção nos alunos fracos</li> <li>3. Estimula os fracos a participar</li> <li>4. Explica os conteúdos difíceis de diferentes maneiras</li> <li>5. Presta atenção aos erros dos alunos</li> </ol>				
<b>Feedback</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor corrige os tpcs/trabalhos</li> <li>2. Diz o que está errado na tarefa</li> <li>3. Explica como deveria ser feita determinada tarefa</li> <li>4. Dá feedback com frequência</li> </ol>				
<b>Métodos de ensino</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usa predominantemente o método expositivo do princípio ao fim da aula</li> <li>2. Diversifica metodologias no decurso da aula</li> <li>3. Usa métodos centrados na aprendizagem dos alunos</li> </ol>				
<b>Abertura ao diálogo/participação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dá liberdade aos alunos para colocar questões</li> <li>2. Promove/estimula a participação dos alunos</li> <li>3. Acolhe com bom grado as dúvidas dos alunos</li> <li>4. Dá importância aos conhecimentos prévios dos alunos</li> <li>5. Valoriza as respostas dos alunos</li> <li>6. Aceita contribuições dos alunos</li> </ol>				

<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faz perguntas para se certificar de que houve aprendizagem</li> <li>2. Ajuda os alunos a ultrapassar as dificuldades</li> <li>3. Há evidências de que os alunos aprenderam</li> <li>4. Os alunos respondem corretamente as tarefas dadas</li> <li>5. Preocupa-se com o insucesso/fracasso dos alunos</li> <li>6. Mostra disponibilidade e interesse em ajudar os alunos fracos</li> </ol>				
<b>Clareza e intencionalidade na transmissão de conteúdos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explica com clareza a matéria</li> <li>2. Explica os conceitos complexos</li> <li>3. Fornece instruções com clareza</li> <li>4. Explica com clareza as questões colocadas</li> <li>5. Dá exemplos concretos para clarificar a matéria</li> </ol>				
<b>Relação pedagógica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O relacionamento entre professor-aluno é bom</li> <li>2. O professor respeita os alunos</li> </ol>				
<b>Planificação de aulas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor planifica as aulas.</li> <li>2. A sua aula segue um padrão estruturado.</li> <li>3. O professor não improvisa conteúdos, exercícios.</li> </ol>				

**Comentários gerais**

