



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

A PERCEÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE O DESEMPENHO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADOS NUMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique para a obtenção do
grau de Doutoramento em Inovação Educativa

Por: Lino Marques Samuel

Beira, Dezembro de 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

A PERCEÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE O DESEMPENHO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADOS NUMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA

Por: Lino Marques Samuel

Sob orientação de

Prof. Doutora Evangelina Bonifácio

Beira, Dezembro de 2019

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Quadro teórico e conceptual da investigação.....	7
1.1. Perfil e competências profissionais dos professores.....	7
1.1.1. Competências profissionais.....	8
1.1.2. Os contributos para ser professor.....	11
1.1.3. O perfil profissional dos professores.....	16
1.2. Profissão e profissionalização.....	18
1.2.1. Conceito de profissão.....	19
1.2.2. Profissionalização docente.....	20
1.3. Profissionalidade.....	21
1.3.1. Construção da identidade profissional docente.....	24
1.3.2. Reptos da profissão professor.....	25
1.4. Formação de professores.....	26
1.4.1. Formação inicial do professor.....	27
1.4.2. Formação contínua do professor.....	34
1.4.3. Diferentes percepções sobre a formação contínua.....	38
1.4.4. Formação de Professores no contexto moçambicano.....	40
1.5. Educação à distância e formação de professores.....	49
1.5.1. Educação à Distância.....	49
1.5.2. Breve historial da educação à distância.....	51
1.5.3. Formação de professores na modalidade de educação à distância.....	52
1.5.4. Educação a distância e a formação contínua de professores.....	58
1.5.5. Experiência de Moçambique na formação de professores através da modalidade à distância.....	60
1.6. Ser professor – da profissionalização à profissionalidade.....	61
1.6.1. Os saberes profissionais da docência.....	61
Capítulo II - Metodologias da investigação.....	69
2.1. Paradigma de estudo.....	69
2.2. Metodologia.....	71
2.3. Tipo de estudo.....	73
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	75
2.4.1. Entrevista.....	76
2.4.2. Entrevista semi-estruturada.....	78
2.5. Participantes da investigação.....	79
2.6. Técnica de análise dos dados.....	81
2.6.1. Análise de conteúdo.....	81
2.7. Contextualização da investigação.....	84
2.8. Limitações do estudo.....	85
2.9. Considerações éticas da pesquisa.....	86
Capítulo III - Análise dos dados e discussão dos resultados.....	87
3.1. Categoria 1: formação e experiência profissional.....	88
3.1.1. Subcategoria: formação superior para ensino.....	88
3.1.2. Subcategoria: formação superior para gestão.....	89
3.1.3. Subcategoria: experiência na docência.....	90
3.1.4. Subcategoria: anos na gestão.....	91
3.2. Categoria 2: Percepção sobre aspectos teóricos e científicos.....	91
3.2.1. Subcategoria: competências para docência.....	92
3.2.2. Subcategoria: formação como competência.....	93
3.2.3. Subcategoria: vocação.....	94

3.2.4. Subcategoria: profissionalismo.....	94
3.2.5. Subcategoria: percepção das competências profissionais nos professores formados no ensino à distância	95
3.2.6. Subcategoria: conhecimentos dos professores formados no ensino à distância para a docência	96
3.2.7. Subcategoria: domínio dos conteúdos a leccionar.....	97
3.2.8. Subcategoria: diferença em conhecimentos e competências entre os professores formados no ensino à distância e os do presencial.....	98
3.2.9. Subcategoria: diferenças na qualidade formativa dos dois modelos	99
3.2.10. Subcategoria: os professores formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros	100
3.3. Categoria 3: Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento..	101
3.3.1. Subcategoria: diversificação das situações de aprendizagem.....	101
3.3.2. Subcategoria: envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem	102
3.3.3. Subcategoria: competências que os professores devem ajudar a desenvolver nos alunos	103
3.3.4. Subcategoria: domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação ..	104
3.4. Categoria 4: Percepção sobre o relacionamento humano e social.....	106
3.4.1. Subcategoria: capacidade de comunicação.....	106
3.4.2. Subcategoria: Interação com os alunos.....	107
3.4.3. Subcategoria: Resolução de conflitos na sala de aula.....	108
3.4.4. Subcategoria: relação com os pais/encarregados de educação	109
3.5. Categoria 5: Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos	111
3.5.1. Subcategoria: participação activa na resolução dos problemas da escola	111
3.5.2. Subcategoria: colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades.....	113
3.5.3. Subcategoria: capacidade de escutar as opiniões e perspectivas dos outros professores.....	114
3.5.4. Subcategoria: compromisso na gestão dos recursos da escola	116
3.5.5. Subcategoria: responsabilidade na acção docente	117
3.5.6. Subcategoria: problemas de assédio sexual e corrupção	118
3.5.7. Subcategoria: respeito as questões ligadas com o género	119
3.5.8. Subcategoria: inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.....	121
3.5.9. Subcategoria: participação na criação de regras de convívio na sala de aula e na escola	123
3.5.10. Subcategoria: reflexão sobre a prática docente	124
3.6. Discussão dos resultados	126
3.6.1. Percepção sobre aspectos teóricos e científicos.....	126
3.6.1.1. Competências para docência.....	127
3.6.1.2. Formação como competência	128
3.6.1.3. Profissionalismo.....	130
3.6.1.4. Percepção das competências profissionais nos professores formados no ensino à distância	131
3.6.1.5. Conhecimentos dos professores formados no ensino à distância para a docência	133
3.6.1.6. Domínio dos conteúdos a leccionar	134
3.6.1.7. Diferenças na qualidade formativa dos dois modelos.....	136
3.6.2. Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento.....	136
3.6.2.1. Diversificação das situações de aprendizagem	137
3.6.2.2. Envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem	138

3.6.2.3. Domínio e utilização das tecnologias de informação e comunicação.....	139
3.6.3. Percepção sobre o relacionamento humano e social.....	141
3.6.3.1. Capacidade de comunicação e interacção com os alunos	141
3.6.3.2. Resolução de conflitos na sala de aula.....	142
3.6.3.3. Relação com os Pais/Encarregados de educação	143
3.6.4. Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos	144
3.6.4.1. Participação activa na resolução dos problemas da escola	144
3.6.4.2. Colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades .	145
3.6.4.3. Compromisso na gestão dos recursos da escola.....	146
3.6.4.4. Problemas de assédio sexual e corrupção e respeito as questões ligadas com o género	147
3.6.4.5. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais	149
3.6.4.6. Reflexão sobre a prática docente	150
Conclusões.....	152
Referências bibliográficas	166
Apêndices	177

Declaração

Para os devidos efeitos, declaro que o trabalho intitulado “A percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional dos professores formados numa instituição de ensino superior à distância” é da minha autoria e todas as obras consultadas foram devidamente citadas, observando assim os princípios éticos de investigação científica.

Nampula, Dezembro de 2019

Agradecimentos

Quero começar esta tese de doutoramento em Inovação Educativa expressando o meu profundo agradecimento à Deus Pai, provedor da vida e da inteligência que me permitiu chegar até ao fim deste grande empreendimento académico.

Reconheço e agradeço o papel que a minha esposa Argentina Samuel, meus filhos, Adilson Samuel, Adilson Maibaze, Edney Samuel e Lino Júnior desempenharam animando-me para prosseguir e nunca desistir.

Agradeço os meus irmãos Albertina Liala e Dino Samuel pelo apoio moral que me deram em todas as batalhas que enfrentei na vida.

Quero expressar o meu voto de agradecimento de modo especial aos Professores Doutores: Padre Alberto Ferreira, Prof. Doutor Armindo Tambo, Prof. Doutor Fernando Canastra e Prof. Doutor Padre Rafael Sapato por me encorajarem a seguir a frente com a tese.

Ao Director da Faculdade de Educação e Comunicação, Prof. Doutor Martins Laita e ao Coordenador do Curso de doutoramento em Inovação Educativa Prof. Doutor Padre Adérito Barbosa vão os meus sinceros votos de agradecimento pelo apoio moral que me deram durante a investigação.

À minha orientadora Professora Doutora Evangelina Bonifácio, pela paciência que teve em mostrar-me, com muita sabedoria, os caminhos da investigação, vai o meu muito obrigado.

Aos Professores que me assistiram no plano curricular deste doutoramento agradeço pelos conhecimentos brilhantes que me inculcaram.

Ao meu grande gémeo de data, mês e ano de nascimento, mas com a diferença de pais e local de nascimento, Jordão Cardoso, agradeço o encorajamento e acompanhamento que me deu.

A todos os colegas de trabalho pela paciência demonstrada quando não me encontrava disponível para interagir com eles por causa do trabalho investigativo vai o meu muito obrigado.

A todos que directa ou indirectamente contribuíram para que pudesse chegar ao fim do ciclo de formação vai o meu muito obrigado.

Peço as minhas sinceras desculpas por todos os momentos que não correspondi às expectativas de muitos por causa da minha dupla ocupação profissional e de estudante.

Dedicatória

In memoria

Dedico este trabalho à minha mãe, Beatriz Marques Salimo pela grande convicção que tinha de que só com a caneta na mão eu seria alguém na sociedade e para isso sempre me apoiou em todos os desafios acadêmicos.

Lista de abreviaturas

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CFPP – Centro de Formação de Professores Primários
DN4 – Docente do Nível 4
DN5 – Docente do Nível 5
E1 – Entrevistado 1
E2 - Entrevistado 2
E3 - Entrevistado 3
E4 – Entrevistado 4
E5 – Entrevistado 5
E6 – Entrevistado 6
EAD – Educação à Distância
EFEP – Escola de Formação e Educação de Professores
EP – Ensino Primário
EP2 – Ensino Primário do segundo grau
EUA – Estados Unidos de América
IAP – Instituto de Aperfeiçoamento de Professores
IFP – Instituto de Formação de Professores
IMAP – Instituto de Magistério Primário
IMP – Instituto Médio Pedagógico
INDE – Instituto Nacional de Educação
ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas
ISP – Instituto Superior Pedagógico
MINED – Ministério de Educação
MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
SADC- Comunidade de Desenvolvimento de África Austral
SNE – Sistema Nacional de Educação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UA – Universidade Aberta
UCM – Universidade Católica de Moçambique
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UP – Universidade Pedagógica
UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
VSO – Voluntary Services Overseas

Índice de quadros

Quadro 1: Qualidades de um bom professor	64
Quadro 2: Princípios do processo de profissionalização	66
Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise das entrevistas com os gestores escolares.....	83
Quadro 4: Grelha de Categorização dos resultados.....	87

Resumo

O presente estudo, enquadrado no curso de doutoramento em Inovação Educativa, procurou refletir sobre a formação de professores através do ensino à distância, recorrendo à percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional destes profissionais formados, concretamente, numa instituição de ensino superior moçambicana. Nesse sentido, foram traçados os objectivos gerais e específicos, sendo o geral: compreender de que forma os gestores escolares percebem o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância; e os específicos foram: i) analisar o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância; ii) perceber junto dos gestores das escolas o desempenho profissional dos professores formados através desta modalidade, partindo das suas práticas educativas; iii) reflectir sobre as suas práticas em contexto educativo. Considerando estes objectivos, optamos por realizar um estudo de caso, enquadrado por uma abordagem qualitativa de carácter interpretativo. Como instrumento de recolha de dados utilizamos a entrevista semi-estruturada, em que foram participantes os gestores escolares de onde trabalhavam professores profissionalizados através deste modelo formativo. Para tratar a informação recolhida recorreremos a técnica de análise de conteúdo. Relativamente aos resultados encontrados importa referir que os gestores entrevistados evidenciaram que este grupo de professores demonstram conhecimentos suficientes para exercer a docência, domínio dos conteúdos a leccionar e são rigorosos durante o processo de ensino e aprendizagem. Igualmente, os resultados revelaram que estes profissionais procuram diversificar as matérias que leccionam e são proactivos no processo de ensino e aprendizagem. Referiram, ainda, que são comunicativos, reflexivos, participativos na resolução dos problemas da escola e no desenho dos projectos escolares, são cooperativos e colaborativos nas actividades de planificação, partilhando as suas experiências com os seus pares. Deste modo, partindo dos argumentos dos nossos entrevistados, concluímos que os professores formados na modalidade de ensino à distância não são diferentes dos professores formados na modalidade presencial, dado que os dois modelos têm como finalidade uma formação de qualidade e exigente para a profissão como professor. Por outro lado, a formação no ensino à distância está imbuída de actividades práticas que conduzem o futuro professor ao exercício da reflexão sobre a acção docente, facultando a oportunidade de acumular experiências práticas através da conciliação da teoria com prática uma vez que, de modo geral, estes profissionais encontram-se a exercer funções e optam por realizar a qualificação profissional ou por consolidar a formação inicial para a docência.

Palavras-chave: ensino à distância, desempenho profissional, competências profissionais.

Abstract

This study, framed in the PhD course in Educational Innovation, sought to reflect on teacher education through distance learning, drawing on the perception of school managers about the professional performance of these professionals, specifically in a Mozambican higher education institution. In this sense, the general and specific objectives were outlined, being the general: to understand how the managers perceive the professional performance of the teachers trained in the distance learning modality and the specific ones were i) to analyze the professional performance of the teachers trained in the modality of distance learning; ii) understand with the school managers the professional performance of teachers trained through this modality, starting from their educational practices; iii) analyze and describe the professional performance of teachers, ascertaining if this training builds a differentiated teacher profile. Considering these objectives, we chose to carry out a case study, framed by a qualitative approach of interpretative character. As a data collection instrument, we used the semi-structured interview, in which the school managers from schools where professional teachers worked through this formative model were participants. To treat the collected information, we resorted to the technique of content analysis. Regarding the results found, it should be noted that the managers interviewed showed that this group of teachers demonstrate knowledge to practice teaching, mastery of the contents to teach and are rigorous during the teaching and learning process. In addition, the results revealed that these professionals seek to diversify the subjects they teach and are proactive in the teaching and learning process. They also mentioned that they are communicative, reflective, participative in solving school problems and designing school projects, cooperative and collaborative in planning activities, sharing their experiences with their peers. Thus, based on the arguments of our interviewees, we conclude that teachers trained in distance learning are no different from teachers trained in face-to-face, as the two models aim for quality and demanding training for the teacher-training profession. On the other hand, distance learning training is imbued with practical activities that lead the future teacher to the reflection on teaching action, providing the opportunity to accumulate practical experiences through the conciliation of theory with practice, since in general; these professionals are working and choose to perform the professional qualification or to consolidate the initial training for teaching.

Keywords: distance learning, professional performance, professional skills.

Introdução

O estudo que agora se apresenta enquadra-se no âmbito do curso de doutoramento em Inovação Educativa, na área da formação de professores e parte do pressuposto de que a formação de professores é uma temática complexa e carregada de actualidade no contexto moçambicano, considerando que o país carece de profissionais de educação qualificados.

Assim, assumiu-se a ideia de que a profissão docente, na actualidade, é uma profissão exigente e complexa e, além do mais, marcada socialmente pela falta de reconhecimento social. Estes profissionais são responsabilizados pela qualidade das aprendizagens dos alunos, colocando em questão a formação docente, quer a inicial quer a contínua.

A visibilidade pública da profissão leva a que sejam, permanentemente, confrontados com novas exigências para o exercício da profissão, como aconteceu com a utilização e expansão das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Além do mais, espera-se que solucionem outros problemas emergentes da sociedade que são transferidos para a escola e, conseqüentemente para os professores. Não se espera deles, apenas, o domínio dos conteúdos a leccionar. O seu leque de competências alargou-se e complexificou-se e há, na actualidade, um transbordamento de funções (Nóvoa, 2009).

Por outro lado, como é sabido o desenvolvimento da tecnologia trouxe grandes alterações na forma de pensar e agir em sociedade. Entre as alterações destacam-se as económicas, políticas e culturais abrangendo, como é óbvio, a educação. O facto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) providenciarem um leque de novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, reforçou a sua importância e estas devem ser entendidas como mais um recurso pedagógico nas escolas do Séc. XXI.

Importa reconhecer que vivemos um tempo de grande mutabilidade na era da globalização, numa sociedade em rede, digitalizada e interactiva pelo que a escola ao ter um papel decisivo na formação cidadã não pode ignorar esta nova realidade social. Admite-se que as TIC não vieram solucionar os problemas da educação, mas os seus contributos tornaram-se decisivos e exigem uma utilização informada e crítica.

Pelo que foi explicitado, a escola deverá incluir nas suas estratégias a utilização destes instrumentos, encarando-os como oportunidades e não como ameaças ao papel tradicional do professor. As TIC tornaram-se uma necessidade emergente, na contemporaneidade para qualquer cidadão esclarecido.

Neste processo, o papel do professor vem sendo redefinido e às suas anteriores atribuições acrescem, sobretudo, novas funções, novas responsabilidades que implicam à adopção de outras metodologias e estratégias que passam pela utilização das TIC.

A partir deste novo cenário social, o ensino à distância ganhou espaço no mundo da educação, permitindo que o ensino não fique confinado às fronteiras da sala de aula e possa acontecer em qualquer momento e espaço (Goulão, 2012).

Nesse sentido, tornou-se igualmente um recurso para formação de professores e, em especial, dos que não conseguiram tempo e espaço, ou oportunidade, para frequentar uma educação formal e presencial em contexto de sala de aula. Todavia, esse facto trouxe implicações na forma de ensinar e envolveu os diferentes actores do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, reconhecendo estas circunstâncias, a problemática deste estudo centra-se na formação de professores através da modalidade de ensino à distância, considerando que a sua profissionalização tem sido tema de debate nos últimos tempos em Moçambique, como acontece em muitos outros pontos do planeta. Há a preocupação de formar professores de qualidade, considerando a importância da sua função social. Destacamos os estudos realizados por autores de referência na área de profissionalização docente, questionando a formação inicial ou contínua (Nóvoa, 2013; 2014); (Imbernon & Canto, 2013); (Flores, 2014); (Bonifácio, 2015), entre outros.

Ressalta-se que estes autores evidenciam a necessidade de repensar os modelos de formação inicial de professores, referindo paralelamente a importância da formação contínua como forma de promover o desenvolvimento profissional docente.

Os argumentos dos vários autores, embora diferentes, convergem ao defenderem que a qualidade do ensino se alicerça na qualidade da formação dos professores, ou seja, advogam que, para se construir um ensino de qualidade, uma escola mais inclusiva e

cidadã, são necessários professores qualificados (Flores, 2015). Acresce ao referir-se que ao:

falar da docência enquanto profissão significa entender a prática educativa alicerçada em critérios éticos, ou seja, tomar decisões sustentadas em valores, saberes de referência e com autonomia profissional, sendo que esta deve ser balizada no reconhecimento e confiança pública do professor profissional (Bonifácio, 2017, p. 163)

Significa isto que estes devem ser profissionais de múltiplas competências (científicas, humanas, sociais e éticas), centrando a sua formação na escola “por considerarmos que é o local de excelência e centro do seu desempenho profissional” (Bonifácio, 2015, p. 212). De ressaltar que evidenciam e convergem na ideia de repensar a formação de professores em contexto escolar (Nóvoa, 2013).

Advogam nesse sentido, a formação de professores em situação de sala de aula, em contacto com os seus pares, valorizando a construção do saber pedagógico, a partir dos territórios educativos.

De igual modo, reconhecem que a formação docente não se esgota na formação inicial, porquanto ela deve estender-se ao longo da vida profissional do professor, tendo em conta que os conhecimentos são verdades provisórias que estão em permanente mutação e aperfeiçoamento.

Importa acrescentar que tais alterações se aprofundaram com o desenvolvimento das TIC que possibilitaram novas perspectivas formativas que urge ponderar dando voz aos interlocutores do processo educativo. Refere-se nesta situação a formação docente através do ensino à distância, quer seja inicial ou contínua. É público que existem fortes críticas e argumentos contrários sobre esta modalidade de formação, evidenciando-se questões pertinentes como a falta de contactos presenciais com os alunos e com o contexto escolar.

Na verdade, entende-se que uma marca distintiva da profissão passa pelo encontro humano, traduzida na relação professor-aluno em contexto de sala de aula. Todavia, assume-se que a formação de professores na modalidade de ensino à distância terá certamente vantagens e inconvenientes defendendo-se, contudo, que as questões devem ser equacionadas e avaliadas. O certo é que se trata de uma experiência formativa relativamente recente, que poderá ser aperfeiçoada e repensada.

É, nesta perspectiva que se pretendeu compreender e analisar a problemática em torno deste modelo de formação docente.

Naturalmente que, de uma forma geral preocupa-nos a formação docente (inicial e contínua) tentando reflectir, de modo mais intenso esta nova modalidade, pois no contexto moçambicano, não está isenta de pressões e penalizações e, até de críticas desajustadas.

Assim, no sentido de avaliar e problematizar estas questões considerou-se que seria importante desenvolver o estudo a partir dos verdadeiros interlocutores no processo educativo, ou seja, professores, alunos e gestores, embora tenha sido privilegiado a percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância.

Esta opção decorre da constatação de que cabe aos gestores escolares a responsabilidade de integração, motivação e avaliação dos professores recém-formados e que entram na profissão, bem como dos que exercem há largos anos em condições difíceis e que, por diferentes razões, se desencantam com a profissão, mas permanecem em funções. Por outras palavras, entende-se que a forma como os gestores escolares lidam com estes profissionais poderá influenciar no desenvolvimento profissional e no seu empenhamento face à docência.

A ideia de discutir a percepção dos gestores surge, ainda, pelo facto de existirem críticos que se opõem a este modelo de educação através de argumentos tais como: a liberdade excessiva que o aluno tem para estudar a matéria, a falta de feedback pontual do professor, a fraca interacção professor-aluno, a democratização do ensino (Patto, 2013).

Reconhecendo a importância dos diferentes argumentos, esta investigação partiu de um conjunto de interrogações tais como: Qual é o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância? Este modelo será mais ajustado para a formação inicial ou para a formação contínua? Como é que os gestores escolares percebem o desempenho profissional dos professores formados através desta modalidade? De que modo a formação no ensino à distância é construtora de um desempenho profissional docente diferenciado?

Partindo destas preocupações emergiu a seguinte questão problema: como é que os gestores escolares percebem o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância?

E para responder ao problema foi traçado o seguinte objectivo geral: compreender de que forma os gestores percebem o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância. Relativamente aos objectivos específicos pretendiam analisar a formação profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância; perceber junto dos gestores das escolas qual o desempenho profissional destes professores, partindo das suas práticas educativas; analisar e descrever o desempenho profissional dos professores, averiguando se esta formação é construtora de um perfil docente diferenciado.

O estudo em termos teóricos procurou reflectir e analisar a formação docente e, em particular, a formação no ensino à distância, porque importa reconhecer estes profissionais, uma vez que, para Moçambique, esta modalidade de formação de professores constitui ainda uma novidade, apesar de ter existido uma tentativa de formação contínua de professores primários a partir deste modelo formativo.

Importa salientar que a motivação para este estudo emergiu a partir de dois aspectos, ou seja, a existência no país de instituições que formam professores a partir da modalidade de ensino à distância, associado à necessidade de perceber a avaliação que estes professores têm na escola onde trabalham, principalmente, pela avaliação dos seus gestores. Estes aspectos aliam-se ao facto de que há um problema de aceitação social dos profissionais formados através desta modalidade, considerando o desconhecimento que ela apresenta.

Relativamente à opção metodológica este estudo utilizou o paradigma qualitativo e interpretativo que permitiu compreender o fenómeno em estudo, ou seja, neste caso recorreu à percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional dos professores formados, na educação à distância. O tipo de pesquisa que conduziu a investigação qualitativa foi o «estudo de caso». O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevistas semi-estruturada dirigida aos gestores escolares que exercem funções em escolas em que trabalham estes professores.

Na sequência do que foi explicitado este estudo encontra-se estruturado em introdução, três capítulos e considerações finais.

Na introdução é apresentada a problemática em estudo, evidenciando as questões de investigação, a questão problema, os objectivos do estudo, a justificação, a motivação e a estrutura do estudo apresentado.

O primeiro capítulo trata a revisão da literatura e encontra-se subdividida em diferentes pontos em que são desenvolvidas questões em torno da formação inicial e contínua, o perfil e as competências profissionais dos professores, bem como os conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade docente, destacando a construção da identidade profissional docente e os reptos da profissão professor.

Igualmente são abordados os aspectos ligados à formação de professores no contexto moçambicano, destacando a formação através da modalidade de ensino à distância e o seu contributo na formação de professores.

O segundo capítulo apresenta o desenho metodológico do estudo, o paradigma do estudo, a metodologia, o tipo de estudo, o instrumento de recolha de dados, os participantes e a contextualização do local do estudo, o método de análise de dados, as limitações e as considerações éticas.

O terceiro capítulo faz a apresentação, interpretação, análise e discussão dos resultados, procurando triangular a informação recolhida com o enquadramento teórico que alicerça este estudo.

De seguida surgem as considerações finais em que são destacadas as principais conclusões, em que se faz uma síntese crítica relativa ao percurso investigativo, bem como uma avaliação dos objectivos, da pertinência e actualidade da temática eleita, articulando com o pensamento dos autores que sustentam a investigação, numa perspectiva de contributo reflexivo para o entendimento desta problemática.

O estudo termina com as referências bibliográficas que serviram de base e, ainda, os apêndices produzidos ao longo da investigação.

Capítulo I - Quadro teórico e conceptual da investigação

Este capítulo versa sobre a revisão de literatura. Assim, procura-se desenvolver aspectos teóricos em quatro grandes temas a destacar:

O primeiro tema está ligado ao perfil e competências profissionais dos professores, com maior destaque para as competências profissionais, contributos para ser professor e perfil profissionais dos professores. Em seguida, desenvolve-se aspectos ligados com a profissão e profissionalização, dando realce ao conceito de profissão e profissionalidade docente. Igualmente, mereceu ênfase às questões vinculadas a profissionalidade, especialmente, a construção da identidade profissional docente e os reptos da profissão docente.

O segundo tema deste capítulo diz respeito à formação de professores, onde foram realçados aspectos ligados a formação inicial e contínua de professores; as diferentes percepções sobre a formação contínua de professores e a formação de professores no contexto moçambicano.

O terceiro tema da revisão da literatura faz referência a educação à distância e a formação de professores, destacando-se o conceito e breve historial da educação à distância; formação de professores na educação à distância; a educação à distância e a formação contínua de professores; experiência de Moçambique na formação de professores através da educação à distância.

O quarto, e o último tema, está relacionado com a profissionalização docente, concretamente nos saberes profissionais e habilidades para docência e as práticas lectivas na sala de aula.

1.1. Perfil e competências profissionais dos professores

Para compreender, de forma mais ampla esta problemática, considerando a sua complexidade, tentar-se-á estabelecer a relação entre o perfil e as competências, entendendo que as competências definem o perfil profissional destes interlocutores sociais.

Assim, partiremos das ideias de Perrenoud (2000) sobre competências, por serem aquelas que melhor definem o que deve ser um «bom» professor (Nóvoa, 2009), ou seja, um profissional de referência, na perspectiva seguida neste estudo. No entanto, não se descartaram as reflexões desenvolvidas por outros autores sobre o mesmo tema, sendo que a partir deles se (des) construíram os conceitos em estudo.

Aborda-se, neste capítulo, para além das competências e do perfil profissional, o conceito de profissão e de profissionalização, dado que, estes dois aspectos fazem parte da problemática em estudo, ou seja, para estudar o perfil profissional, é importante entender o que é a profissão docente e como alcançar a profissionalização (qualificação profissional) e a respectiva profissionalidade.

Entende-se que a profissionalidade é algo inacabada, daí que o estudo aborda também a construção da identidade profissional e os desafios da profissão pois, através destes conceitos se vai construindo a profissão professor. Por outro lado, a contextualização social, desde logo, o tempo que nos coube viver marcado pelo desenvolvimento tecnológico e transformações societárias que se sucedem, de forma constante, impõe novos desafios para o exercício da prática educativa.

1.1.1. Competências profissionais

A questão das competências profissionais dos professores tem sido tratada e discutida por vários autores que estudam a formação de professores, assim como o desenvolvimento profissional docente, entre eles, Esteve (1999); Perrenoud (2000); Roldão (2007, 2008); Nóvoa (2009); Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009); Conceição e Sousa (2012); Bonifácio (2015) entre outros. Além do mais, como explicita Esteves (1999) que “o conceito de competências é definido e interpretado de múltiplas formas, quer entre campos científicos diferentes, quer mesmo dentro de um único campo” (p. 37). Na mesma linha, Mesquita (2013) defende que o conceito de competências é polissémico e volátil e para tal sintetizou, num quadro, diferentes definições produzidas por distintos autores, destacando que D’Hainaut (1988, cit. em Mesquita, 2013) define competências como um conjunto de saberes, saberes fazer e ser, enquanto Jonnaert, Lauwaers e Peltier (1990, cit. em Mesquita, 2013) abordam as competências como capacidades.

Na mesma linha de pensamento, Meirieu (1991, cit. em Mesquita, 2013) destaca que as competências são um saber identificado e Gillet (1991, cit. em Mesquita, 2013) entende que as competências são um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais; noutra perspectiva, Raynal e Rieunier (1997, cit. em Mesquita, 2013) abordam as competências como comportamentos enquanto para Perrenoud (2000) as competências são o conjunto de recursos e para Pollascio (2000, cit. em Mesquita, 2013) as competências são as disposições de natureza cognitiva, afectiva, reflexiva e contextual.

No entanto, na sua síntese, a autora referida demonstra que as competências profissionais do professor abarcam, de forma articulada, o(s) saber(es) que habilitam o docente para o exercício da profissão (Mesquita, 2013).

Na verdade, constata-se a multiplicidade de conceitos, pelo que, falar de competências profissionais dos professores é um exercício que requer uma reflexão profunda. Importa entender que a competência profissional se vai construindo e reconstruindo e requer, desde logo, uma qualificação do profissional proporcionado em instituições de ensino superior, como garante da qualidade que se pretende para a docência.

Nesse sentido, Mesquita (2013) entende competências como a capacidade de o professor em «saber aprender e aprender a aprender, saber comprometer-se», sendo as duas primeiras habilidades aquelas que o professor tem de aprender a partir das suas acções e experiências, e a segunda, a aptidão de agir autonomamente e responsabilmente.

Igualmente, para compreender a complexidade da questão das competências profissionais dos professores várias perguntas têm sido colocadas como por exemplo: «que é um professor? O que o distingue de outros actores sociais e de outros agentes profissionais? Qual é a especificidade da sua acção, o que constitui a sua distinção?» Reis Monteiro (2000, cit. em Roldão, 2007, p. 94).

Na mesma perspectiva de questionamento, Esteves (1999) interrogava-se sobre como se constroem as competências profissionais? Quais são as estratégias utilizadas para desenvolver as competências profissionais? Das competências que são exigidas aos professores, quais são as mais importantes e as menos importantes? Na essência, o que são competências profissionais para o professor? Estas questões têm merecido alguma

reflexão no campo da investigação embora a temática não se esgote, considerando a sua complexidade inerente ao acto de ensinar.

Ora, as competências requeridas para ser professor são aquelas que de algum modo facilitam à sua actividade diária - «ensinar» - que na óptica de Roldão (2007) significa a capacidade de fazer aprender alguma coisa àquele que não sabe e, na perspectiva de Esteves (1999) a competência, resume-se na forma de abordar o que pretende ensinar aos alunos, nas metodologias que usa para transmitir o conhecimento, nos recursos tecnológicos que utiliza, entre outros aspectos.

No entanto, Nóvoa (2009) sugere que, em vez de falar de competências, que se designe por «(pré)disposições», que segundo o autor fazem interligação entre o ser pessoa e o ser professor, ou seja, o eu pessoal não se desliga de eu profissional. Portanto, as «(pré) disposições» do professor envolvem o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social.

Assim, o professor deve ser alguém que domina certos conhecimentos e saberes numa determinada área da ciência, está inserido numa comunidade profissional, na qual desenvolve a sua profissão, respeita e cumpre os ditames da profissão, sabe como transmitir da melhor forma os seus conhecimentos, integra-se numa comunidade profissional pelo que lhe é exigido o trabalho colaborativo e, acima de tudo, está comprometido com o desenvolvimento social e humano da sua sociedade.

Tardif (2010) designa as competências por «saberes» que podem provir de várias fontes como a família, a escola, a formação inicial, as leituras, ou percurso profissional. Ora, os «saberes» são a base para o ensino, são o conjunto de conhecimentos, atitudes, intenções e o saber-fazer.

Por outro lado, Nóvoa (2009) fala da pedagogia como a principal estratégia para o professor poder «ensinar os que não querem aprender». Para o autor, a pedagogia é conhecimento, autoridade e trabalho porque através da pedagogia o professor transmite o conhecimento, mantém a autoridade, disciplina e relacionamento harmonioso na sala de aula, aspectos essenciais para a aprendizagem e, finalmente, é através da pedagogia que organiza o trabalho, promove a aprendizagem e a disciplina de trabalho do aluno. Isto requer um compromisso árduo do professor com a escola e com a vida.

1.1.2. Os contributos para ser professor

No contexto educativo, vários autores já reflectiram sobre o tema de competências e as dificuldades de exercício da profissão tentando, cada um, contribuir com a sua visão sobre o assunto.

Mas neste estudo, tal como foi dito, destacam-se as competências profissionais apresentadas por Perrenoud (2000) e, a partir delas, procuraremos reflectir, interligando-as com o perfil profissional dos professores proposto pelo decreto-lei 240/2001, criado pelo Estado Português.

Para dar continuidade ao que foi explicitado, privilegamos as ideias de Perrenoud (2000) quando propõe as seguintes competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e, por último, administrar a sua própria formação contínua.

O autor acima citado identificou as dez competências genéricas como aquelas que determinam as funções do professor e que servem de ponto de referência, mas, paralelamente, identificou também as competências específicas.

Nesta mesma linha de raciocínio, Conceição e Sousa (2012) num estudo sobre o que os professores pensam em relação às suas competências e quais das 10 competências de Perrenoud são mais valorizadas. O estudo constatou que as mais destacadas foram as seguintes: «envolver os alunos na aprendizagem e no seu trabalho, organizar e dirigir situações de aprendizagem» e a competência de «administrar a progressão das aprendizagens».

Assim, organizar e dirigir situações de aprendizagem significa ter a capacidade de criar ambientes propícios para a aprendizagem tendo em conta que cada aluno apresenta características específicas, capacidades metacognitivas diferentes, como explica Perrenoud (2000) ao referir que “cada aluno apreende a aula em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração” (p. 24).

Para Conceição e Sousa (2012) no seu estudo sobre as competências, destacou que os professores dão maior importância às competências de saber organizar e dirigir situações de aprendizagem por serem aquelas que mais caracterizam o desempenho profissional do professor, ou seja, são competências ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Por seu turno, Machado (2004) num estudo sobre as competências, percebeu que saber organizar e dirigir situações de aprendizagem são as competências mais apreciadas pelos professores para a aprendizagem dos alunos, embora estes considerem que, às vezes, é difícil materializar por requerer do professor a capacidade de captar a concentração dos alunos, estimular o interesse e a motivação para as situações de aprendizagem, requerendo do professor a capacidade de apresentar aos alunos situações de aprendizagem interessantes.

Na mesma linha de pensamento, Lacerda (2011) num estudo sobre as acções que os professores podem desenvolver para criarem situações diversificadas de aprendizagem, explica que a criação de situações de aprendizagem que despertem interesse nos alunos pode acontecer através de acções que partem da sistematização das actividades desenvolvidas pelo professor, pela flexibilização do plano do curso e da aula até a programação de seminários e palestras com especialistas da área.

Para Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) num estudo sobre as competências dos professores do ensino superior, os resultados mostraram que a didáctica é uma das competências requeridas para o professor, ou seja, saber ensinar. Associam a esta competência aspectos ligados à diversificação das situações de aprendizagem tais como: estudos de casos, pesquisas em empresas ligadas à área de estudo, estudos dirigidos, dinâmicas de grupo, leitura de jornal (seguido de um debate) e estudo de textos que chamem à atenção aos alunos. Sublinham que estas actividades estimulam a atenção do aluno e favorecem a aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio, face às diferenças individuais, o autor defende que a progressão na aprendizagem constitui a preocupação dos pais, dos alunos e dos professores. Os pais esperam que o filho adquira mais conhecimentos; o aluno, de forma consciente ou inconsciente, almeja aprender mais coisas novas e o professor deseja que o aluno assimile os conhecimentos que administra em cada aula ou actividade. É neste

sentido que Perrenoud (2000) afirma que as progressões assumidas pela instituição escolar são transferidas para a gestão do professor. Contudo, o autor destaca que, exige-se do professor a capacidade de observar o progresso dos alunos e que, ao mesmo tempo, constate as dificuldades que cada aluno enfrenta na aprendizagem, criando estratégias e mecanismos de avaliação que correspondam às aprendizagens adquiridas. Defende que a primazia deve ser dada aos alunos que apresentem alguma dificuldade de assimilação ou que necessitam de mais tempo para aprender, usando os dispositivos e instrumentos que estão ao seu dispor para melhorar a interação entre os alunos e o professor. Para tal, requer que o professor dê oportunidade ao aluno de decidir sobre a sua aprendizagem, de construir o seu saber através dos diferentes recursos disponíveis e tarefas desafiadoras. Ao professor cabe desenvolver competências ligadas às áreas de sociologia, psicologia, didáctica, assim como habilidades para desenhar diferentes situações que estimulem a aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Em relação a capacidade de administrar a progressão das aprendizagens dos alunos, num estudo realizado por Conceição e Sousa (2012), concluíram que esta competência está ligada à capacidade de criar situações que estimulam a aprendizagem, uma vez que, sem situações estimuladoras de aprendizagem o aluno não terá a possibilidade de progressão, portanto, o professor deve trabalhar as duas competências em simultâneo.

Sobre o mesmo assunto, Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) evidenciaram que os professores procuram administrar a progressão dos alunos através da mobilização das acções de aprendizagem segundo o nível de compreensão adequando o ritmo de aprendizagem com o nível de compreensão. Sobre o mesmo assunto Machado (2004) percebeu que os professores prestam atenção as diferenças individuais dos alunos. No estudo realizado por este autor, concluiu que para materializar esta competência é necessário administrar tarefas desafiadoras e, ao mesmo tempo, acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos, procurando evidenciar as dificuldades por eles encontradas. Igualmente, Cunha, Lopes, Cravino e Santos (2012) na mesma abordagem, notou que há maior envolvimento dos alunos quando o contexto da tarefa é rico e tem uma descrição clara, quando o aluno se sente autónomo e responsável pela execução da tarefa e sente a mediação e o acompanhamento do professor na tarefa recomendada.

Igualmente sugere que o trabalho em equipa reforça as capacidades individuais e ajuda a ultrapassar as dificuldades inerentes à profissão. Portanto, a cooperação, a colaboração

e a elaboração conjunta das actividades permite o alcance da competência de trabalho em equipa, como explica Perrenoud (2000) quando defende que, a cooperação requerida no trabalho em equipa ultrapassa os limites de uma simples comunicação, indo para o domínio das diferentes dinâmicas do trabalho em grupo e as suas exigências e nuances confluem no conhecimento e domínio do trabalho colaborativo.

De igual modo, num estudo realizado por Souza, Monteiro e Elgues (2007) os resultados destacaram a importância do trabalho em equipa para o alcance dos objectivos institucionais embora, ao mesmo tempo, reconheçam que não é fácil tendo em conta as diferenças individuais.

Adicionalmente, o processo de colaboração implica, também, melhor administração dos recursos escolares que inclui a responsabilidade individual e colectiva dos professores, a racionalização na gestão dos documentos, das fotocópias, equipamentos informáticos, água e luz, padronização dos mobiliários das salas de aula, do material de escritório, dos recursos de ensino, ou seja, ao professor são exigidas múltiplas competências envolvendo-o na tomada de decisões sobre o processo de administração dos recursos da escola (Perrenoud, 2000).

Além do mais, sublinha que há necessidade de informar e envolver os pais no processo de ensino e aprendizagem através do diálogo permanente entre eles e a escola, entre os pais e os professores. Isto vai exigir, por um lado, que os professores tenham a capacidade de “dirigir reuniões de informação e de debate, fazer entrevistas, envolver os pais na construção dos saberes” (Perrenoud, 2000, p. 114) e, por outro lado, os pais devem ter acesso às informações tais como: horários de aulas, o número de disciplinas, os estágios de aprendizagem, as dificuldades que enfrentam na escola, o processo avaliativo, o comportamento e atitude dos filhos (Perrenoud, 2000).

As exigências do mundo moderno reclamam do professor, para além, das competências acima descritas, a capacidade de usar as novas tecnologias associada às seguintes competências: “utilizar editores de textos; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino; comunicar à distância (...) utilizar as ferramentas multimídia de ensino” (Perrenoud, 2000, p. 126).

A este propósito, num trabalho realizado por Garcia e Bizzo (2013) constataram que os professores usam as novas tecnologias como suporte do ensino e aprendizagem, tendo-se destacado as seguintes tecnologias: vídeo para mostrar experiências práticas, *e-mails* para manter a comunicação com os alunos e motores de busca na internet para pesquisar as matérias relacionadas com a disciplina.

Para Lagarto (2013), o uso dos materiais pedagógicos de um curso pode ser auxiliado pelas plataformas tecnológicas, que para além de disponibilizar os conteúdos de aprendizagem podem servir também, de suporte das actividades de aprendizagem realizadas pelos alunos de modo colaborativo onde a comunicação vai fluir entre os alunos e entre os alunos e os professores e vice-versa.

Na linha de importância sobre o recurso das tecnologias na aprendizagem, Bertini e Passos (2016) realizaram um estudo envolvendo alunos que usam plataforma *on-line* como ferramenta de aprendizagem, concluindo que todos os alunos que participaram no curso destacaram que o uso dos fóruns aumentou a possibilidade de aprender através das discussões, debates e troca de ideias e práticas de todos os envolvidos.

Todavia, Freitas e Franco (2014) numa pesquisa sobre a formação inicial, averiguaram que os entrevistados reconheciam a importância do uso das tecnologias, porém, salientaram a necessidade de disponibilidade do professor para observar, de forma activa e assídua, as actividades dos alunos procurando que estes não percam o foco da aprendizagem, pois elas em vez de se tornarem facilitadoras poderão ser, também, factor de dispersão.

De igual forma a profissão do professor não está isenta de deveres éticos que a norteiam. Assim, o professor, no exercício das suas funções, depara-se com vários problemas que lhe chamam atenção para a observância das questões de ética e deontologia profissional. Neste sentido, o professor deve ficar atento aos comportamentos violentos dos alunos na escola e fora dela como forma de prevenir situações de violência, situações de discriminação que podem gerar ondas de violência, criar regras de convívio escolar e aplicar sanções exemplares (Perrenoud, 2000).

No estudo realizado por Conceição e Sousa (2012) sobre as competências gerais de Perrenoud, “enfrentar os deveres e dilemas da profissão” foi reconhecida como uma competência importante para o desempenho da profissão docente.

E, por último, para além da formação inicial, o professor deve trabalhar continuamente na sua auto-formação ou formação contínua pois, a formação contínua do professor deverá estar associada às práticas profissionais, ao processo reflexivo sobre as acções desenvolvidas em contexto de sala de aula, à participação em seminários ou congressos onde exista a possibilidade de troca de experiências (Perrenoud, 2000).

1.1.3. O perfil profissional dos professores

O perfil profissional dos professores deve ser analisado e reflectido à luz das competências exigidas a estes profissionais face ao desempenho de uma profissão humana e verdadeiramente exigente. Na perspectiva de Laita (2015) um perfil profissional requer um conjunto de competências que preencham esse perfil partindo das atribuições socioprofissionais que a sociedade lhe confere. Na óptica de Ribeiro (2010) é configurado por um conjunto estruturado de competências, de saberes e pela descrição dos referenciais de desempenho que, num determinado contexto educativo, constituem as indicações para a profissão.

Todavia, para este estudo, recorreu-se ao texto do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, de Portugal, em que são sugeridas quatro dimensões, agregando em cada uma delas um conjunto de competências, configurando deste modo o perfil de desempenho docente.

Numa leitura breve, percebe-se que essas dimensões são apresentadas da seguinte forma: **dimensão** profissional, social e ética, **dimensão** de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, **dimensão** de desenvolvimento profissional ao longo da vida, **dimensão** de participação na escola e de relação com a comunidade (Bonifácio, 2017).

No entanto as dimensões sintetizadas a partir do documento anteriormente referido, foram analisadas, numa primeira fase, numa perspectiva geral e depois contextualizadas na realidade moçambicana.

Desta forma, sugere-se que, considerando o contexto moçambicano, elas poderiam ser traduzidas para dimensão ética, dimensão didáctico-pedagógica, dimensão de desenvolvimento profissional e formação contínua, e dimensão participativa. Nesse sentido, explicita-se que:

a) Dimensão ética da profissão docente

A dimensão ética da profissão docente, refere-se à actividade de ensinar, envolve a questão ética por ser uma profissão que trabalha a relação humana e daí que conduz a dilemas e problemas éticos que o professor, no exercício das suas funções, deve procurar respeitar. Neste sentido, Mesquita (2013) defende que a profissão de ensinar requer um conjunto de competências que respeitem os problemas éticos e deontológicos típicos da profissão de ensinar. Importa acrescentar que o professor deve procurar situar eticamente a sua acção, alicerçando a sua prática lectiva num saber específico a que apelida de «saber profissional de referência» - a pedagogia (Bonifácio, 2015).

Na mesma linha de pensamento, em relação ao papel do professor, no que toca às questões éticas, Lodi (2010) defende que este ganha maior reconhecimento social se o professor demonstrar formas singulares de organizar os conteúdos e as aulas, se demonstrar disposições relacionais com os alunos e os colegas e se aderir a princípios e valores que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos.

b) Dimensão didáctico-pedagógica

Relativamente à dimensão didáctico-pedagógica está relacionada com a maneira como o professor transmite e ensina os conhecimentos aos seus alunos, pelas metodologias de ensino que elege e que visam facilitar o processo de aquisição de conhecimentos.

Nesta dimensão, o professor deve procurar promover as aprendizagens prescritas no currículo, tendo em vista a relação pedagógica de qualidade e utilizando critérios científicos. Todavia, ao mesmo tempo, deve promover aprendizagens significativas, numa forma transversal, permitindo que o aluno adquira conhecimentos que lhe sejam profícuos ao longo da vida.

De igual modo, também, é pedido ao professor a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam incentivar a construção de regras de convivência

democrática e, ainda, a competência para utilizar a avaliação, nas suas diferentes modalidades, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino (Bonifácio, 2015).

c) Dimensão de desenvolvimento profissional e formação contínua

Nesta dimensão, o desenvolvimento profissional e a formação contínua são dois elementos indissociáveis. As constantes mutações na sociedade reclamam uma profissionalização docente que exige, constantemente, actualização através da formação contínua.

Na mesma linha de pensamento, Mesquita (2013) salienta que, pelo facto de o ensino ser uma actividade em constante mutação e inovação, o professor deve procurar actualizar-se pois só assim poderá alcançar a qualidade almejada.

Parafraseando Bonifácio (2015) o professor, para alcançar um desenvolvimento profissional qualitativo deve assumir o compromisso com a sua formação, ao longo da vida, procurando acompanhar a evolução do conhecimento, dispondo-se para o seu aperfeiçoamento humano e profissional.

d) Dimensão participativa

Nesta situação, defende-se que participação do professor nas actividades extra-curriculares da escola e da comunidade são elementos importantes na vida profissional. O professor deve ser alguém que se envolve no dia-a-dia da escola e da comunidade, pois, a participação permite ao professor compreender a real situação das necessidades para além das prescritas no currículo.

Nesta perspectiva Mesquita (2013) advoga que o professor como elemento integrador da escola e sendo ela inserida num contexto específico, deve privilegiar a interacção com todos os elementos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

1.2. Profissão e profissionalização

A profissão e a profissionalização dos professores são dois conceitos interligados que procuram caracterizar a acção docente no contexto da escola e da acção docente, uma vez que, a profissão é uma actividade que é exercida num determinado lugar e contexto

e a profissionalização é a qualificação que um profissional precisa ter para exercer o ofício da profissão que eleger.

1.2.1. Conceito de profissão

O conceito de profissão é um termo associado à prática, ou seja, ao conjunto de acções e regras estabelecidas para a realização de uma determinada actividade (Sacristán, 2014). Quer isto dizer que está associado ao exercício de uma actividade especializada dentro da sociedade, sendo que esta carece de determinadas exigências, ou seja, uma formação longa e sólida, que proporciona conhecimentos científicos e técnicos, competências e, além do mais, é enquadrada por um estatuto socio-profissional.

A este propósito, Bonifácio (2015) refere que quando falamos de profissão não nos referimos a uma ocupação comum, realizável mecanicamente ou manualmente. Na verdade, o conceito de profissão é uma “construção sócio temporal, mas que genericamente é entendida como o exercício liberal de uma actividade, com uma formação longa, legitimada por instituições superiores, um conhecimento especializado, prestígio social e capacidade de auto-regulação” (p. 23).

Na mesma linha de sentido, o exercício de uma actividade especializada e realizada pelo profissional exige uma construção identitária, que passa pela relação entre pares e pela adesão a princípios e valores que comungam com a especificidade de cada profissão.

O processo de interiorização da profissão envolve conflitos e lutas entre a pessoa e as características específicas de cada contexto profissional. Entende-se, neste caso, como o conjunto de acções que a pessoa irá desenvolver para integrar os valores, as atitudes e as competências que identificam o saber-fazer enquanto marca distintiva da postura dos profissionais (Nóvoa, 2014). Ora, para exercer uma profissão implica identificar-se com ela, comungar das mesmas atitudes do grupo de profissionais a que pertence e ter o domínio dos conhecimentos científicos da profissão.

De sublinhar que uma profissão tem carácter social e económico, porque se desenvolve dentro de uma determinada comunidade que partilha os mesmos ideais e, por outro lado, uma das finalidades do seu exercício é usufruir de uma remuneração que permita fazer face às suas necessidades inerentes à vida em sociedade.

Ao explicitar o conceito de profissão, Moita (2013) debruça-se sobre o papel que a profissão pode desempenhar na vida de uma pessoa, declarando que ela pode ser um meio de afirmação social e pessoal, principalmente, quando a pessoa trabalha numa profissão à qual é exigida uma formação sólida e longa, que pressupõe respeito a um código deontológico e a princípios éticos e, além do mais, quando esta tem reconhecimento social.

Importa acrescentar que o conceito de profissão, de uma forma geral, está associado também ao conceito de profissionalização, que traduz o processo de formação ou acto de se profissionalizar.

Relativamente à profissão professor esta deve alicerçar-se “em diferentes saberes, desde logo, os científicos, mas recusando saberes meramente instrumentais, imutáveis e estáticos” (Bonifácio, 2017, p. 264). Significa que estamos na presença de uma profissão marcada pela relação humana, complexa e de grande exigência ética.

1.2.2. Profissionalização docente

A profissionalização refere-se ao processo formativo realizado em instituições de ensino superior e que certifica para o exercício de determinada actividade intelectual e especializada.

Relativamente ao processo de profissionalização docente, este pressupõe a qualificação, ou seja, a formação profissional especializada para o exercício de uma actividade relacionada com o saber e a intelectualidade, exercida num quadro de autonomia, responsabilidade e compromisso ético, inerentes ao exercício do magistério.

Significa, por isso, que para que o professor possa exercer a sua profissão é importante que, previamente, adquira uma formação superior sólida e que o capacite com um conjunto de saberes científicos, bem como outras ferramentas teóricas.

Todavia, neste processo, considera-se importante, paralelamente, uma formação em contexto escolar que possibilite experienciar momentos de troca e partilha de saberes, com os seus pares e com os alunos, pois é no território educativo que se aprende a ser professor, ou seja, que se constroem competências pedagógicas, adquirindo maior autonomia e a autenticação do saber profissional (Bonifácio, 2017).

Nesta mesma linha de pensamento, Gonçalves (2013) defendeu que a profissionalização é a aquisição de competências ligadas ao ensino e à organização do processo de ensino. Partindo dos mesmos pressupostos Estrela (2014) descreve a profissionalização como o processo pelo qual um ofício ganha o estatuto de profissão. Parafraseando a autora, é a acumulação de um conjunto de saberes, atitudes e competências que permitem o exercício de uma profissão com elevado grau de complexidade.

Importa salientar que a profissionalização docente se principia no período de formação inicial e exige a continuidade no decurso da vida profissional, matizando-a com momentos de atualização que confirmam, ao professor, novos instrumentos pedagógicos que visam facultar a renovação do interesse e a sua sintonia com o tempo que lhes coube viver, fazendo com que o seu desempenho profissional se transforme num desafio permanente, face a um tempo instável, volátil e em permanente mutação. Lembra-se que ao falar do percurso histórico da profissionalização dos professores, Nóvoa (2014) afirmou que este grupo tem um duplo trabalho, primeiro o de produção de conjunto de saberes, segundo a produção de uma série de acções de melhoramento das práticas e ferramentas educativas e, passando inevitavelmente pela introdução de novas formas de ensinar e implementação do programa curricular.

1.3. Profissionalidade

A profissionalidade, na perspectiva de Sacristán (2014) é asserção do que é próprio da acção de um profissional, neste caso, da acção docente. Diríamos, por outras palavras, que traduz “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (p. 65).

Nesta perspectiva, a profissionalidade manifesta-se na forma como o profissional de educação assume e desenvolve a sua práxis educativa, alicerçando-se num conjunto de conhecimentos específicos que os professores devem deter para ensinar.

Assumir a profissionalidade docente constitui, assim, um grande desafio nos dias de hoje, como aponta Borges (2014) ao destacar que os desafios colocados aos professores neste século trazem consigo a necessidade de profissionalidade da acção docente, permitindo assim que os saberes do professor ganhem mais visibilidade e legitimidade.

Ao falar sobre a profissionalidade, Sacristán (2014) e Bonifácio (2015) tem perspectivas coincidentes pois defendem que esta deve ser vista a partir da relação lógica entre o que o professor faz enquanto mediador de conhecimento (s) traduzidos em competências e valores, conjugando com o saber ser e estar e, ainda, com o conhecimento do contexto social em que este se encontra a desenvolver a sua profissão. Todos estes elementos têm influência sobre o docente quando procura desenvolver-se enquanto profissional de educação.

No entanto, Sacristán (2014) frisa que há, na actualidade, uma discussão em torno deste conceito por ele não reunir consensos. Refere, que à profissão docente não é conferida igual consideração, comparativamente com às outras, uma vez que, na perspectiva da sociologia, a profissão docente é uma «semi-profissão», embora também admita que o mesmo se encontra em constante (re) elaboração.

Considerando o que foi explicitado, a profissionalidade docente pode ser entendida a partir da perspectiva social, normativa, da acção pedagógica, do comportamento ético, entre outros factores. Assim:

a) A profissionalidade na perspectiva social

O professor é um ser social, que vive numa comunidade específica e sofre influências dessa comunidade. Nesse sentido, o seu desempenho profissional estará, também, ligado ao seu meio social, à pressão das funções sociais, enquanto homem ou mulher, embora se admita que com maior acuidade para as mulheres pois trata-se de uma profissão maioritariamente exercida por mulheres (Bonifácio, 2015).

b) A profissionalidade na perspectiva normativa

O exercício da profissão docente é regulado por normas emanadas do projecto político-educativo do País. O cumprimento das normas não dá a total autonomia ao profissional de educação, uma vez que, este vínculo com o sistema burocrático pode, de certa forma, impedir a criatividade. Porém, isso não significa que o professor deixa de exercer com liberdade a sua profissão pois, Sacristán (2014) defende que:

O papel do professor nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as

relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores (p. 71).

Isto equivale a dizer que o professor é membro de uma comunidade social que tem regras e normas que regulam a actividade de ensinar e aprender. Por conseguinte, ele não age fora deste panorama regulador e, ao mesmo, é chamado a ser exemplo de cumpridor das regras perante aos seus alunos.

c) A profissionalidade na perspectiva da acção pedagógica – saber fazer

A acção profissional do professor passa necessariamente pelo trabalho realizado por este no contexto de sala de aula. É neste espaço que confluem as actividades planificadas e onde acontece o ato de ensinar.

Ora, a sala de aula é o epicentro da profissionalidade docente como refere Esteve (2014) pois exige-se ao professor que tenha o domínio da matéria que ensina, seja facilitador das aprendizagens e, ainda, detentor de conhecimentos de pedagogo, gestor e organizador da sala de aula.

Neste sentido, o professor é um profissional que, no exercício da sua actividade, utiliza conhecimentos técnicos, teóricos e experiências acumuladas ao longo da sua formação e do percurso profissional.

Todavia, a estes conhecimentos junta-se a criatividade do professor na abordagem da matéria como ilustra Woods (2014) ao afirmar que uma das características ligadas ao ensino criativo do professor é a imaginação que deve ser auxiliada pela capacidade de adaptabilidade, destreza, agilidade, improvisação e experimentação.

d) A profissionalidade na perspectiva do comportamento ético

A par das outras perspectivas da acção profissional acima enunciadas, encontra-se a perspectiva ética, ou seja, a forma como o profissional se comporta face aos outros actores educacionais. Assim, a acção ética aparece como elemento indissociável da profissionalidade do professor.

Como explica Bonifácio (2017) trata-se de uma profissão em que o objectivo principal é o desenvolvimento dos indivíduos havendo, por isso, a necessidade de assumir um comportamento ético como referente da prática educativa.

Em síntese, ressalta-se o pensamento, desenvolvido por Baptista (2012) que defende que o ponto central da profissão docente é a assunção da possibilidade de aperfeiçoamento e da educabilidade de cada ser humano, tendo como preocupação especial, principalmente, as camadas mais pobres e vulneráveis da sociedade. Na mesma linha, Bonifácio (2017) defende que a “ética enquanto saber é uma ferramenta teórica que permite compreender e refletir os conflitos, ou dilemas, complexos que afetam o processo de vida humana” (p. 161). Portanto, o agir profissional do professor deve estar baseado nos princípios éticos.

1.3.1. Construção da identidade profissional docente

Para abordar a identidade profissional docente convém falar do percurso de construção da profissionalização pelo facto do reconhecimento da profissão, se ter agregado com a sua história.

Entende-se por identidade, segundo Bonifácio (2015) o “processo através do qual a pessoa compreende e interioriza os valores do grupo de referência no qual se integra” (p. 19). Por ser uma acção que vem do interior do profissional que se identifica com uma profissão, a identidade não é um dado adquirido *de per si*, mas vai-se construindo e reconstruindo em contexto profissional.

Na mesma senda, Moita (2013) ao descrever histórias de vida de alguns professores notou que “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto socio-político em que se desenrola” (p. 116). O que equivale a dizer que o professor desenvolve a sua profissão como pessoa ligada à uma comunidade profissional e social.

Relativamente ao exercício de afirmação profissional dos professores, Nóvoa (2014) destaca a construção da identidade que é marcada por uma mescla de conflitos e satisfação, de procura de afirmação da autonomia e de perda da mesma face à rigidez burocrática que marca as instituições de ensino.

Portanto, nesse sentido, a construção da identidade profissional do professor passa necessariamente por processos intrínsecos à pessoa que escolhe a profissão e tem consciência da responsabilidade que a tarefa que vai abraçar implica profissional e socialmente. Concordamos com Nóvoa (2013) quando refere que para ser professor é necessário aderir à teoria dos três AAA que são: «Adesão» (princípios e valores), «Acção» (escolha das metodologias) e «Auto-consciência» (reflexão na e sobre a acção).

Na perspectiva deste autor, ser professor é uma escolha livre e voluntária, ou seja, ao tomar a decisão para ingressar numa instituição de formação, a pessoa realizou uma série de acções para materializar opção de se tornar um profissional de educação. Para Bonifácio (2015) a construção da identidade profissional é um processo inteligente, autónomo, racional e biográfico. Isto é, a construção da identidade profissional docente envolve processos de reflexão sensata e autónoma que começam pela formação inicial e se desenvolvem ao longo da vida profissional do professor.

1.3.2. Reptos da profissão professor

Os desafios da profissão professor é um dos aspectos a considerar ao fazer análise sobre estes profissionais. Tais desafios são cada vez mais, mutáveis, exigentes e complexos pois vivemos numa era em que a tecnologia desafia o campo de educação e os seus profissionais.

Bonifácio (2015) ao falar dos reptos da sociedade educativa, aborda a questão da responsabilidade que a educação tem para responder aos grandes desafios de uma sociedade dominada pela era de informação e ao mesmo tempo mundializada, digitalizada e interactiva.

Os desafios da educação, no Século XXI, bem como a sua materialização dependem, em grande parte, das respostas do profissional da educação, ou seja, dependem da forma como o profissional irá assumir este grande compromisso social e profissional. Em suma, da responsabilidade profissional do professor perante as exigências da sociedade em constantes mutações.

Na mesma perspectiva, Huberman (2013) defende que para enfrentar os desafios da profissão professor é importante recorrer às experiências pessoais, adquiridas ao longo

da formação ou no decorrer do desenvolvimento profissional, pois vão permitir que o professor tenha a capacidade de diversificar o material didático que recomenda aos seus alunos, olhar pelas formas de avaliar os alunos, a forma de criar grupos de trabalho entre os alunos e a sequência na implementação do programa curricular à sua disposição.

Para Bonifácio (2015) os desafios da profissão professor implicam porquanto a aquisição de competências específicas, o uso do saber de referência (alicerçado na pedagogia e construído em contexto escolar) e a capacidade de exercer com autonomia profissional, pois o professor deixou de ser, simplesmente, o transmissor do conhecimento. No momento que se vivencia, na sociedade de informação, este papel ganha novos contornos e novas configurações, significando que este profissional passou a ser o mediador da construção das aprendizagens dos seus alunos.

Assim, precisa de ter competências reflexivas que o ajudem a problematizar e a transformar situações vividas, no convívio social dos alunos, em oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido, Sacristán (2014) refere, também, que os desafios da profissão professor são representados por um conjunto de práticas educativas que se traduzem em processos de ensino e aprendizagem, que inclui: práticas pedagógicas de carácter antropológico e práticas institucionalizadas, ou seja, o dever de cumprir as obrigações inerentes à escola em que o profissional exerce.

1.4. Formação de professores

Quando se aborda a profissão docente emerge com enorme destaque a questão da qualidade da formação, seja ela inicial ou contínua.

A este propósito Nóvoa (2014) refere que se trata de uma área sensível e não é possível operar mudanças num sistema educativo sem um processo de formação inicial consistente. Daí que as competências de saber ensinar na sala de aula depende dos conhecimentos, destrezas e habilidades adquiridas ao longo da formação e, obviamente, da aprendizagem construída no território educativo – a escola.

Neste sentido, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) sublinham que a formação é o processo em que o aprendente deve estabelecer relação entre os diversos conhecimentos que são propostos para aprender e a eficácia dessa actividade depende da influência dos factores pessoais e motivacionais, sociais e profissionais.

Assim, este processo formativo de acordo com Flores (2014) tem constituído o principal foco de atenção dos debates académicos, dos investigadores, das decisões políticas, dos debates sobre a qualidade do ensino. A pertinência do tema foi ilustrada, também, por autores como Marcondes e Leite (2014); Imig, Wiseman e Neel (2014); Russell e Martin (2014) e Niklasson (2014) ao analisarem os processos de formação de professores nos seus países.

Igualmente, na óptica de Gonçalves (2013) a construção da carreira profissional do professor depende, em grande parte, dos conhecimentos e competências adquiridas na formação inicial que devem, constantemente, ser aperfeiçoadas e ressignificadas através da formação contínua. Portanto, as dificuldades que o professor enfrenta no exercício da sua profissão testemunham a complexidade da formação de professores e a necessidade de realizar formação. Análoga ideia é reforçada por Moita (2013) quando explicita que a formação dos professores é um processo importante porque é na formação que se adquirem os primeiros passos profissionalizantes, sendo o lugar de socialização profissional e de hétero-formação.

1.4.1. Formação inicial do professor

Ao falar da formação inicial do professor são abordadas temáticas relacionadas com as competências, o desenho do perfil profissional, a profissionalização e, como é óbvio a construção da profissionalidade, entre outras questões relativas à vida e à profissão docente.

Neste estudo privilegiam-se autores como Nóvoa (2014); Flores (2014); Marcondes e Leite (2014); Imig, Wiseman e Neel (2014); Russell e Martin (2014); Niklasson (2014) e Moita (2013) porquanto discutem a relevância que a formação inicial tem no desenvolvimento profissional do professor, pressupondo que a segunda (formação contínua) depende, em grande parte, dos conhecimentos adquiridos na primeira.

Em relação à formação inicial, Nóvoa (2014) explica que as instituições que se ocupam da formação inicial dos professores são o principal centro de formação e difusão de «saberes e do sistema de normas» da profissão, exercendo a função de elaboração dos «conhecimentos pedagógicos» que irão nortear a filosofia comum do saber ensinar. Portanto, os esforços que visam melhorar a qualidade de ensino devem começar na preocupação centrada na melhoria da qualidade do processo formativo, considerando que é a base para aquisição dos conhecimentos profissionais.

Por essa razão, importa ressaltar que ao abordar a formação inicial, Sacristán (2014) aponta a necessidade de serem repensados os modelos de formação inicial dos professores, pelo que sugere a necessidade de estabelecer um currículo formativo que não se centre somente nos aspectos didáticos, mas que inclua os aspectos reflexivos da prática docente desde os momentos iniciais da formação. Para este autor, a formação inicial é o campo na qual é transmitida ao professor um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que, depois devem ser reproduzidos no exercício da docência. Daí que entende ser importante que, durante o período de formação, exista uma articulação teórico-prática.

No mesmo sentido, Esteve (2014) afirma a necessidade de ligação dos conhecimentos adquiridos durante a formação e consubstanciados na prática docente em contexto escolar argumentando que, muitas vezes, os professores novos sentem que a prática não corresponde com os esquemas aprendidos ao longo da formação, principalmente quando têm que enfrentar turmas com alunos problemáticos, horários complicados para gerir e condições de trabalho que não são aquelas que idealizaram durante a formação.

Ora, Esteve (2014) defende que ao planificar a formação dos professores é preciso incorporar novos modelos ajustados às mudanças sociais para que o professor ao sair da formação não se sinta desajustado face à realidade. Assim, Esteve (2014) propõe que na formação inicial, o formando e futuro professor deve ser capaz de:

identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos; ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo; ser capaz de resolver os problemas decorrentes das actividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar-se acessíveis os conteúdos de ensino em cada um dos seus alunos (p.119).

Neste sentido, Esteve (2014) pretende mostrar que a formação de professores deve dar oportunidade, ao formando, de reflectir e internalizar as metodologias que vai utilizar e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos, a organização eficaz da sala de aula em prol da aprendizagem e os problemas que normalmente acontecem na gestão da sala de aula.

A propósito da importância da formação inicial, Bonifácio (2017) diz que:

a formação inicial de professores representa uma fase insubstituível de um longo processo formativo que não termina com a qualificação profissional, mas que exige outros momentos complementares. Porém, trata-se de um tempo essencial para desenvolver competências e saberes inerentes ao exercício da profissão (p. 164).

Assim, é pertinente que o formando ao longo deste momento insubstituível seja capaz de desenvolver a capacidade de reflexão e internalização dos processos de ensino e aprendizagem porque vai permitir, também, ter uma imagem real do seu futuro trabalho e traçar estratégias de superação das possíveis dificuldades.

Todavia, não se trata de um problema de fácil resolução e, nesse sentido, Mesquita (2013) realça como fragilidade, em relação à formação inicial, o desfasamento entre a teoria e a prática, uma vez que, os centros de formação revelam-se incapazes de inovar nos seus métodos e processos formativos, propondo teoricamente estratégias educativas que na prática não são desenvolvidas ou encontram-se desfasadas da realidade escolar.

Na mesma linha de pensamento, Moita (2013) salienta que a preocupação que se levanta em relação à formação inicial está relacionada com a sua eficácia, uma vez que, durante a formação a atenção vai para o modelo e estratégias e não o trabalho reflexivo.

Estudos empíricos realizados por autores como Flores (2014); Russell e Martin (2014); McMahon (2014); Imig, Wiseman e Neel (2014); Niklasson (2014); Estola, Syrjälä e Uitto (2014); Butcher (2014); Marcondes e Leite (2014); Ponte, Baptista, Velez e Costa (2014) e Charlier (2014), mostram que a questão da formação inicial de professores tem dominado os debates. Entre eles existem ideias comuns, todavia, há dissonâncias. Nesta visão, Esteve (2014) propõe três linhas de actuação na formação dos professores, sendo a primeira, a selecção criteriosa da personalidade dos candidatos ao professorado, segunda, a substituição das abordagens normativas por descritivas durante o período da formação e a terceira, adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade da prática do ensino.

Assim, Russell e Martin (2014) no estudo intitulado “A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores”, realizado com futuros professores, divididos em grupos focais, os autores identificaram a necessidade da formação de professores se transformarem num contexto de aprendizagem produtiva.

Estes autores entendem por aprendizagem produtiva como sendo o conjunto de acções que passam pela correcta interpretação das experiências dos alunos e dos professores, pelas condições de aprendizagem dos alunos no contexto de sala de aula, pela forma de apresentar o conteúdo de aprendizagem, pela forma como o professor coloca as questões e interpreta as respostas dos alunos, pelas estratégias que o professor usa para identificar os problemas e se concentrar nas soluções.

Na linha da investigação desenvolvida por Russell e Martin (2014) a partir das entrevistas com grupos focais, foram identificados alguns aspectos importantes que a formação inicial de professores deve ter em conta, como: importância da dissonância como elemento de suporte na compreensão e apoio à mudança conceptual e perceptiva; os principais desafios que a formação inicial deve prestar atenção e os seus respectivos temas. Assim, na óptica dos mesmos autores, a dissonância pode ser usada como estratégia para ajudar à apoiar as mudanças conceptuais e perceptivas dos alunos através da identificação das contrariedades e desvios face às diferentes disciplinas e momentos de aprendizagem.

Neste sentido, a dissonância será um instrumento de apoio se for concebida de forma deliberada, caso contrário, será um elemento destrutivo.

Na mesma pesquisa, Russell e Martin (2014) identificaram, a partir das respostas dos formandos, sete desafios que a formação inicial de professores deve prestar atenção, referindo a:

coerência do curso e das disciplinas, rigor e relevância, cuidado e autenticidade, apoio ativo na assunção dos riscos, atribuir significado à “reflexão” e servir de modelo à aprendizagem produtiva, articulação entre a teoria e a prática, desenvolver a identidade e consolidar a aprendizagem profissional (p. 22).

Defendem, portanto, estes autores que durante a formação inicial de professores, os cursos devem ter pouca ou quase nenhuma incoerência e inconsistência que podem ser

notórias através de repetições, falta de ligação entre as disciplinas, falta de tempo para aprofundar certos temas entre outras.

No seu entendimento esses aspectos podem levar ao questionamento sobre o rigor e relevância do curso, sobre o cuidado e autenticidade que se verifica através das boas práticas dos seus professores; a criação de ambientes de aprendizagem produtiva que passa pelo desenvolvimento de questões que podem gerar mais questões, sem que necessariamente tenham uma resposta satisfatória (Russell & Martin, 2014). Outro aspecto importante apontado pelos autores é a criação de um ambiente reflexivo que vai exigir dos formandos a capacidade de análise da prática lectiva.

Consideram que a articulação entre a teoria e a prática é relevante na formação de professores que pode ser efectivada mediante o estágio. E, por fim, a pesquisa evidencia como último desafio o desenvolvimento de uma identidade, permitindo consolidar a aprendizagem profissional que pode ser verificada pela mudança de crenças dos formandos sobre os seus alunos e sobre o seu futuro trabalho (Russell & Martin, 2014).

Em relação a articulação entre a teoria e a prática, também, Gonçalves (2013) no seu estudo sobre a carreira das professoras do ensino primário, constatou que as professoras consideraram que a formação inicial que tiveram foi desajustada da realidade porque os conhecimentos que adquiriram foram insuficientes para enfrentar uma turma de alunos, ou seja, no fim do ciclo de preparação, elas ainda não se sentem preparadas. A partir dos resultados das entrevistas feitas aos alunos, (futuros professores) constataram que, há uma discrepância entre os objectivos da formação e a visão dos alunos; que há falta de ligação entre a teoria e a prática; o curso não proporcionou múltiplas oportunidades de aprendizagem como se esperava; o curso não ofereceu oportunidades de desenvolvimento profissional reflexivo (Russell & Martin, 2014).

Na mesma linha de sentido, no debate sobre a importância da formação inicial McMahon (2014) no seu trabalho intitulado “A reforma da formação de professores no Reino Unido: diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia?”, apresenta um estudo comparativo sobre as diferentes abordagens da formação dos professores nos dois contextos. Por exemplo, enquanto na Inglaterra a formação inicial é concebida como «treino», na Escócia é «formação». Nos dois contextos, os termos usados reflectem o modelo básico de formação.

Assim, a Inglaterra concebe a formação inicial como aprendizagem pela imitação, em que o importante para exercer a profissão é ter competências práticas na sala de aula. Na Escócia a formação de professores deve estar assente em valores e a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional e pelo processo de aprendizagem é do próprio professor em formação (McMahon, 2014).

Importa salientar que a ideia presente nos modelos apresentados pelo autor é a de qualificar o melhor possível os futuros professores através da formação inicial. Neste sentido, ela assume um papel importante no desenvolvimento das competências necessárias para saber ensinar, como é o caso de os cursos intensivos como “Ensinar Primeiro” onde o aluno, candidato ao professorado aprende as técnicas para ensinar (McMahon, 2014).

Convém sublinhar que a formação inicial deveria ser encarada como o momento em que o formando (futuro professor) aprende a imergir na profissão e desenvolve competências que lhe serão importantes no futuro, como defende Bonifácio (2017) quando afirmou que “a formação inicial é, inevitavelmente, um tempo fulcral para aprender a conhecer, a refletir, a fazer escolhas e a eleger caminhos considerando a matriz de encontro humano que esta profissão exige aos profissionais do ensino” (p. 167).

Ressalva-se assim a importância da componente reflexiva e prática no processo de formação dos professores, ou seja, o futuro professor deve tomar consciência da importância da profissão que vai exercer e do seu impacto na sociedade.

Na abordagem desenvolvida por Imig, Wiseman e Neel (2014) no estudo que realizaram sobre a formação dos professores nos EUA, tornou-se evidente que para este país a qualidade do ensino passa pela qualidade do professor que, por sua vez, depende da qualidade da sua formação, sendo que o modelo Norte-Americano prioriza o uso das competências práticas adquiridas no estágio, adoptando uma formação baseada no modelo clínico.

Numa outra pesquisa realizada por Estola, Syrjälä e Uitto (2014) sobre o processo formativo de professores na Finlândia apreenderam que são utilizadas narrativas profissionais dos professores mais experientes e que se encontram a exercer em

contexto escolar. Estes autores evidenciaram que a formação inicial no contexto finlandês é baseada na investigação como forma de dotar os futuros professores de ferramentas para auto-questionamento, de reflexão sobre a prática lectiva. Ressalvaram, igualmente que, a formação inicial trabalha sobre os aspectos morais uma vez que o desenvolvimento do professor é influenciado pelo compromisso moral com a sociedade. Nesse sentido, estes autores, recomendaram que durante a formação inicial os futuros professores deveriam:

- desenvolver trabalhos práticos nas comunidades, estimulando a utilização de métodos narrativos para ganhar habilidades de docência e crescimento profissional;
- alargar o período de estágio, concedendo tempos de trabalho mais dilatados com o mesmo professor para desenvolver a colegialidade entre pares;
- ter espaço para desenvolver a introspecção, através das suas histórias de vida, como forma de estimular o auto-conhecimento;
- trabalhar a capacidade de reflexão, tentando que aprofundem mais os aspectos emocionais, morais e políticos da acção docente (Estola, Syrjälä & Uitto, 2014).

De igual modo, Butcher (2014) no seu trabalho sobre a formação de professores na Austrália, mostrou que a mesma é baseada no envolvimento comunitário como forma de dotar, aos futuros professores, de conhecimentos sobre aspectos sociais, culturais e pedagógicas. Este envolvimento ajuda os futuros professores a tomarem consciência sobre as necessidades educativas dos alunos e a compreenderem os desafios que irão enfrentar no seu local de trabalho.

Resumindo, as teorias ou diferentes pontos de vista explicitados por diferentes autores, sobre a formação inicial de professores, coincidem sobre a sua relevância e, de modo geral, entendem que é o momento de difusão de «saberes» e da apreensão de um «sistema de normas» da profissão, bem como de elaboração dos «conhecimentos pedagógicos» (Nóvoa, 2014).

Em síntese, os estudos empíricos frisaram a importância da componente reflexiva e prática na e durante a formação inicial (McMahon, 2014). Nesta perspectiva, admite-se que tal permitirá alcançar uma aprendizagem produtiva (Russell & Martin, 2014),

pressupondo que a qualidade do ensino depende da qualidade do professor que, por sua vez, depende da qualidade da formação inicial (Imig, Wiseman & Neel, 2014).

1.4.2. Formação contínua do professor

A formação inicial tem como pressupostos à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo de ensino/aprendizagem e a formação contínua vai procurar desenvolver os conhecimentos adquiridos durante esse processo formativo tendo em conta os contextos de trabalho e as situações de aprendizagem concretas que o professor enfrenta na sala de aula.

Todavia, a formação contínua é, por vezes, imbuída de conteúdos teóricos de acordo com as necessidades sentidas na prática lectiva. Tal como salienta Moita (2013) as questões de formação contínua encontram-se ligadas aos modelos e estratégias, considerando a evolução do papel do professor e dos contextos onde desenvolve as suas práticas educativas.

Assim, a formação contínua só pode estar associada ao trabalho reflexivo e investigativo do professor, ou seja, para que ele alcance uma formação contínua efectiva, que ajude o seu desenvolvimento profissional, precisa de ter consciência do progresso, retrocesso ou mesmo estagnação da sua actividade lectiva.

Na mesma linha de pensamento, Sarmiento, Fossatti e Gonçalves (2012) defendem que se o professor almeja ser inovador, criativo e reflexivo na sua prática lectiva, deve enveredar pela linha de auto-investigação, o que requer capacidade de reflexão sobre a sua acção. É, pois, através do trabalho reflexivo e investigativo sobre o contexto do trabalho e sobre os resultados alcançados que o processo de formação contínua do professor se constrói, com isso, permitirá a tomada de consciência das necessidades ou lacunas face ao trabalho docente.

Na mesma linha de pensamento, Mesquita (2016) adverte que o processo formativo deve ser dinâmico e reflexivo para ajudar o professor a construir a sua autonomia profissional. E construir essa autonomia passa, de facto, por uma consciencialização dos desafios da profissão e pelas possíveis estratégias a adoptar. Por outras palavras, significa que a formação contínua não só favorece a construção da autonomia como

também, ajuda na profissionalização porque complementa a formação inicial e permite o acesso aos níveis mais altos na carreira profissional (Romanowski & Martins, 2010).

Igualmente, Esteve (2014) evidencia que o professor recém-formado, ao comparar-se com o mais experiente, sente-se inseguro porque percebe que a formação inicial não o capacitou com as ferramentas necessárias e, nesse sentido, a formação contínua servirá como suporte à complementaridade dos saberes e ao aperfeiçoamento constante

Importa sublinhar que a formação contínua é justificada pelos estudos de diversos autores que defendem que a formação inicial está desarticulada da realidade em contexto escolar, tais como: Romanowski e Martins (2010); Moita (2013); Esteve (2014); Sacristán (2014); Flores (2014); Russell e Martin (2014); McMahon (2014); Imig, Wiseman e Neel (2014); Niklasson (2014); Estola, Syrjälä e Uitto (2014) e Butcher (2014).

Assim sendo torna-se necessário colmatar as lacunas da formação inicial através da formação contínua que pode ser no local de trabalho ou em instituições especializadas, como é o caso das universidades de formação de professores. Acontece que ao longo da vida profissional há fases de carreira em que estes se envolvem mais afinadamente no processo formativo.

A este propósito, Huberman (2013) ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, salienta que há duas fases que acontecem, sensivelmente, a meio da carreira em que estes atingem a maturidade profissional. Conseguem, por isso, identificar as lacunas e tentam colmatá-las, procurando novos conhecimentos teórico-metodológicos que visam o desenvolvimento profissional. Trata-se das fases de «estabilização e a de diversificação» nas quais, o autor acredita que são momentos em que já existe comprometimento com a profissão pelo que sentem alguma consolidação da competência pedagógica e são, por isso, mais seguros, dinâmicos e inovadores (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010).

No entanto, há situações em que os profissionais do ensino procuram a formação contínua para tirar proveitos pessoais tais como: progressão profissional, aquisição de novas competências, aumento salarial, ampliação do seu campo de trabalho, melhoria dos resultados nas avaliações de desempenho, entre outras motivações (Santos, 2011).

No entanto, em qualquer circunstância há sempre aprendizagens resultantes do processo formativo.

No entendimento de Moita (2013), a formação é, também, propiciadora da construção da identidade profissional docente tanto ao nível de conhecimentos teóricos sobre determinada área do saber como em termos de atitudes e comportamentos ético-deontológicos. Nesse sentido, Mesquita (2016) adverte que a mesma deve dar espaço para o desenvolvimento da competência da prática reflexiva, uma vez que, a transmissão dos conhecimentos não acontece de forma automática, pois cada situação de aprendizagem requer mobilização de recursos apropriados.

E, na mesma linha de pensamento, Lima (2015) diz que a formação contínua deve ser impregnada de aspectos práticos em que o professor envolvido procura valorizar as suas potencialidades pessoais e profissionais através de uma sistematização de comportamentos que dizem respeito às suas atitudes pedagógicas perante os alunos.

Além do mais, o professor enquanto exerce a profissão docente, está em constante formação dado que durante o exercício constrói e reconstrói conhecimentos, ideias e práticas, a partir das experiências e vivências do dia-a-dia no trabalho, na família e na sociedade (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010). Para estes autores a formação acompanha a vida profissional do professor, tratando-se de um processo contínuo e não se limita a uma instituição ou programa, a um curso superior de curta ou longa duração, sendo que este se forma com o exercício da profissão mediante a análise das suas trajetórias.

Todavia, na atualidade, o desenvolvimento tecnológico facilita este processo e não se torna necessário o professor abandonar o seu local de trabalho para frequentar formação, pois através do ensino à distância (sobre a qual desenvolveremos mais adiante) pode participar em programas de formação contínua mesmo de nível superior.

Como é do conhecimento geral, a formação contínua já passou por diversos entendimentos e várias terminologias (reciclagem, cursos de curta duração, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e contínua). A este propósito, refere-se a ideia de reciclagem ao nível dos conteúdos e das destrezas (Romanowski &

Martins, 2010); aprendizagem através da experiência de trabalho (Sacristán, 2014) e formação em serviço (Cavaco, 2014) e (Huberman, 2013).

Relativamente aos resultados práticos, a visão dos professores envolvidos sobre a importância da mesma na vida profissional docente também é diversificada. Daí que alguns professores entrevistados por Romanowski e Martins (2010), numa pesquisa sobre «formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores», no Brasil, reconhecem que a formação contínua não tem grande contributo no desenvolvimento profissional dos professores porque versam sobre conteúdos pedagógicos genéricos e não sobre conhecimentos específicos, sobre os problemas do ensino e outras questões relevantes. Verificaram que nos relatos de professores que a sua preferência é para uma formação centrada na escola.

Ora, no mesmo sentido foi evidenciado por Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) numa pesquisa intitulada «Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas» que os professores entrevistados se revelaram insatisfeitos com o tipo de formação que se cinge a palestras, oficinas, seminários e cursos de curta duração. Na óptica dos entrevistados as actividades de formação deviam ser mais consistentes, em períodos mais longos, colocando o foco em problemas relativos à acção docente. Contrariamente, aos resultados citados, Santos (2011) no projecto de formação contínua dos professores em Cabo Verde, realizada em duas escolas, constatou que os resultados foram positivos em termos de avaliação da progressão dos professores envolvidos, tendo destacado melhorias nas metodologias e estratégias, na abordagem dos conteúdos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas dos professores.

Na mesma linha de raciocínio Lima (2015) ao estudar a formação contínua e o seu impacto na vida profissional dos professores de educação física, que ela ajudou a melhorar bastante na transmissão dos conhecimentos, no acompanhamento e na avaliação das actividades dos alunos, na organização do espaço de aprendizagem e na gestão do tempo.

Considerando o que foi explicitado constata-se que a formação contínua é relevante e é um instrumento de apoio para os professores e, na verdade, há vantagens pois quer a

nível científico, quer a nível dos aspectos relacionais (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010).

1.4.3. Diferentes percepções sobre a formação contínua

Como já foi explicitado, anteriormente, alguns autores referem-se à formação contínua de professores de diferentes formas (reciclagem, cursos de curta duração, cursos de aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e contínua, aprendizagem através da experiência de trabalho, formação em serviço, entre outras).

Para além das diferentes designações, os resultados de alguns estudos mostram o quão diversificada é a visão dos professores envolvidos na formação contínua e sobre a sua importância na vida profissional. Significa isto, que não só os autores divergem sobre a designação e importância da formação contínua, mas, igualmente, os profissionais do ensino divergem sobre o contributo desta no desenvolvimento profissional docente.

Este propósito, Romanowski e Martins (2010) explicitam que os professores que frequentam a formação contínua, entendem que esta não tem grande contributo no desenvolvimento profissional porque versa, sobretudo, sobre conteúdos pedagógicos genéricos e não sobre conhecimentos específicos, ou seja, sobre os problemas do ensino e outras questões práticas e relevantes. Constataram, através dos relatos de professores, que estes consideram que os programas de formação contínua oferecidos tratam questões de carácter normativo e não trazem nada de novo para o ensino. Na mesma linha de pensamento, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) constataram que os professores se mostraram insatisfeitos com o tipo de formação que se cinge a palestras, oficinas, seminários e cursos de curta duração, referindo que as actividades de formação deviam ser mais consistentes, realizadas em períodos mais longos e deveriam centrar-se em problemas relativos à acção docente.

Assim, para evitar que a formação contínua se transforme numa frustração para os professores envolvidos, Soares (2013) adverte que:

a formação continuada não pode restringir-se à participação em seminários, palestras, cursos, oficinas e outros. Essas ações são importantes, mas não podem ser reduzidas a isso. Entendemos a formação continuada como um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos (as) docentes e da própria instituição escolar (p. 4).

Assim, significa que a formação contínua deve estimular o professor para um processo de actualização constante sobre matérias ligadas ao ensino e aprendizagem, ou seja, deve ser encarada como aprendizagem ao longo da vida, considerando a complexidade da função docente. Ora, os autores citados, concluíram que existia insatisfação com a formação contínua segundo os testemunhos dos professores.

Porém, contrariamente Santos (2011) no projecto de formação contínua de professores em Cabo Verde, avaliou esse processo com resultados positivos. Evidenciou que os professores envolvidos registaram progressões diversas, tendo destacado melhorias nas metodologias e estratégias de ensino, na abordagem dos conteúdos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas dos professores.

Igualmente, Lima (2015) realizou um estudo sobre a formação contínua e o seu impacto na vida profissional docente. Constatou que os professores destacaram que ajudou no aperfeiçoamento da transmissão de conhecimentos, no acompanhamento e na avaliação das actividades dos alunos, bem como na organização do espaço de aprendizagem e na gestão do tempo. Evidenciou que a formação contribuiu para um melhor relacionamento com os alunos e, ainda, entre os professores. Na mesma perspectiva, outros investigadores defendem que a formação contínua é um instrumento de apoio profissional com virtualidades a nível da componente pedagógica e dos aspectos relacionais (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010).

Na mesma linha de pensamento, a formação contínua é vista como a oportunidade que o professor tem para repensar o seu modo de agir profissional, como defendem Lourenço e Vagula (2017) ao afirmarem que “a formação continuada é uma das possibilidades encontradas no âmbito educacional para que docentes repensem a sua prática pedagógica e ressignifiquem seus conhecimentos na busca de uma melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem de seus alunos” (p. 1). A mesma ideia é corroborada por Soares (2013) ao defender que:

a formação do professor é um processo abrangente e complexo que se realiza no decorrer da vida profissional. Assim, entendemos a formação continuada como um espaço onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados, redimensionados favorecendo a produção de novos conhecimentos, de trocas de experiências, de repensar e recriar a ação docente (p. 3).

Alinhados com o pensamento destes autores, encara-se a formação contínua como uma oportunidade de amadurecimento profissional, de aquisição de novos conhecimentos, de (re) adaptação das práticas e metodologias lectivas.

Todavia, apesar das divergências encontradas, no pensamento de alguns autores, relativamente à importância da formação contínua na vida profissional do professor, os argumentos parecem convergir no sentido de que constitui um momento para adquirir novos conhecimentos, novas práticas lectivas e a troca de experiências entre pares. Acresce salientar que quando é realizada numa instituição de ensino superior, possibilita, ao professor, um nível de conhecimento mais aprofundado, além do título académico que lhe confere.

1.4.4. Formação de Professores no contexto moçambicano

A formação de professores, seja ela inicial ou contínua, tem sido tema de reflexão de grandes autores em contextos de países desenvolvidos e com larga experiência nas reformas educacionais como Russell e Martin (2014) no Canadá; McMahon (2014) na Escócia; Imig, Wiseman e Neel (2014) nos EUA; Niklasson (2014) na Suécia; Estola, Syrjälä e Uitto (2014) na Finlândia; Butcher (2014) na Austrália; Marcondes e Leite (2014) no Brasil; Ponte, Baptista, Velez e Costa (2014) e Flores (2014) em Portugal e Charlier (2014) na Suíça.

Em todos estes autores e contextos, há um sentimento de insatisfação sobre os resultados da formação, principalmente a inicial, pois ressalta a sensação de que deveria dotar o futuro professor de ferramentas suficientes para o desempenho da profissão. Constatando-se que não preenche essa lacuna torna-se necessário criar mecanismos de formação contínua para preencher as deficiências não colmatadas na formação inicial como defendem (Santos, 2011); (Mesquita, 2013; 2016) e (McMahon, 2014) entre outros.

No entanto, se o contexto de formação ao nível internacional tem os seus questionamentos, os seus avanços e recuos, reflexões e discussões, o contexto moçambicano apresenta, igualmente, diversos constrangimentos. Desde logo, a história recente no âmbito de formação de professores, as dificuldades são, logicamente, próprias da trajectória de crescimento.

Se recuarmos, no tempo, da história de educação do país, notaremos que o processo de formação de professores esteve ligado ao contexto histórico e, atualmente, sobressaem os objectivos do sistema de educação vigente, as políticas e ideologias do momento.

No entanto, este trabalho não pretende reviver a trajectória da educação sobre a formação de professores em Moçambique. Assim, importa ressaltar uma observação reflexiva do processo de formação de professores, na atualidade, analisando as políticas educativas, as estratégias e as reflexões de alguns autores sobre os processos formativos.

Convém salientar, que em termos de políticas educacionais em Moçambique, reconhece-se a importância do papel da formação de professores. Desde logo, é sublinhado na melhoria da qualidade do ensino ao destacar que “o desempenho do professor constitui um factor de relevo para o sucesso escolar. Um bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formação” (INDE/MINED, 2003). Na mesma perspectiva, o artigo 33 nos nºs 2, 3 e 4 da Lei 6/92 de 6 de maio do Sistema Nacional de Ensino, determina que a formação de professores deve:

assegurar a formação integral dos professores capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar os jovens e adultos; conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica; permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação técnica, científica e psicopedagógica.

Embora politicamente se reconheça o papel da formação do professor na qualidade do ensino, em Moçambique, o exercício da profissão docente é marcado pela existência de professores com e sem formação pedagógica, tanto no ensino primário assim como no ensino secundário (MINEDH, 2017). Corroborando a existência de professores sem formação para leccionar nas escolas moçambicanas, Domingos e Filho (2014) escreveram que:

foram capacitados ou reciclados professores sem preparação psicopedagógica e didática de forma intensiva de modo a satisfazer as exigências da nova sociedade. De forma espontânea e rapidamente aumentou-se o corpo docente e como não obedecia uma planificação efetiva pelas soluções paliativas de ordem transitória de admissão no sistema educativo de moçambicanos com formação académica, mas sem uma preparação psicopedagógica. Isso deteriorou os valores da profissionalização docente, desqualificando a classe e a formação (p. 12).

Para além da constatação da existência de professores a exercer a profissão docente sem formação inicial, há o sentimento social generalizado de que a qualidade de ensino está

a decair cada vez mais e um dos factores pode ser o défice de professores, devidamente, qualificados (MINEDH, 2017). No entanto, considera-se que a responsabilidade pela qualidade do ensino está na formação de professores como demonstram Agibo e Chicote (2015) quando afirmam que:

no que se refere ao contexto educativo, o papel do professor tem sido um dos temas mais instigante quando associado à qualidade de educação, já que, na experiência de muitos, a qualidade de ensino está inevitavelmente ligada à formação do professor (p. 2).

Face a estes argumentos, para responder às exigências da qualidade de ensino, em Moçambique, era imperioso formar professores qualificados, considerando o momento e as circunstâncias prementes da falta de professores. Trata-se de um desafio para o país implementar um processo de formação de professores que responda de modo eficaz às dificuldades e, ao mesmo tempo, que a estes profissionais sejam oferecidas condições que lhes permitam assegurar um ensino de qualidade.

A exigência de formação de professores é destacada por Domingos e Filho (2014) ao afirmarem que:

as políticas e práticas da formação de professores visavam o cumprimento das necessidades da nova sociedade, sem quadros qualificados para a nova administração pública e visavam contribuir para a formação centrada na escola e nos professores, eram baseadas na valorização da formação como componente essencial da gestão dos recursos humanos com capacidades de fazer diagnóstico, prognóstico, ou seja, com capacidade de inovar ao identificar problemas e soluções pelas iniciativas locais (p. 10).

Perante este cenário o MINEDH teve que melhorar a planificação na área de formação de professores, tomando medidas como: o término da contratação de professores sem formação inicial, avaliar anualmente as necessidades de professores, melhorar o processo de formação de professores, aperfeiçoar as políticas de recrutamento e a retenção dos professores em exercício e, ainda, criar mecanismos de formação contínua. Assim, para materializar o processo de formação de professores no período pós-independência em Moçambique, foi criado o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei 4/83 de 23 de março que não só estabeleceu o sistema educativo moçambicano, mas também criou as instituições de formação de professores, (MINEDH, 2017).

No período da criação do SNE, o país contava com as seguintes instituições de formação de professores:

Faculdade da Educação na Universidade Eduardo Mondlane, para formar professores do Ensino Secundário; o Centro de Formação de Quadros de Educação em Maputo, para preparar Instrutores para os CFPP e técnicos da Educação; Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), em Maputo e na Beira, para formarem professores do Ciclo Preparatório; Institutos Médios Pedagógicos (IMP), para formar Professores do EP2, em substituição das EFP; o Instituto Superior Pedagógico (ISP), para formar professores do Ensino Secundário e ainda o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), para formação, em Exercício, de professores do EP de Carreira de DN5 para a de DN4 (MINEDH, 2017, p. 46).

No início, a formação tinha a duração de 2 anos e o requisito de ingresso era a 6ª classe para leccionar no ensino primário e a 9ª classe para leccionar no ensino secundário geral (MINEDH, 2017).

Como se pode perceber, o sistema de formação de professores é bastante recente e em crescimento, sendo que as mudanças operadas estarão condicionadas a diferentes factores como económicos, sociais, políticos, culturais e conjunturais.

Assim, desde a criação das instituições de formação de professores, de 1983 até a actualidade, houve alterações na designação das instituições formativas, nas políticas e estratégias de formação.

Dada a necessidade, cada vez mais crescente, de professores face ao aumento da procura de ensino, motivado pelo crescimento económico do país, houve necessidade de alteração do perfil formativo dos professores, ou seja, dos modelos formativos.

O relatório da VSO (2012) sublinha que desde a independência até ao ano em que este documento se publicou, o país tinha usado 21 modelos diferentes de formação de professores, o que representa a constante mutação e, por outro lado, evidencia a preocupação pela qualidade do ensino e pela qualidade de formação do professor.

Assim, até 2006 a formação inicial tinha a duração de 3 anos, período considerado longo, uma vez que se sentia a falta de professores. Em 2007 foi alterado este modelo formativo e passou para 1 ano de formação, sendo o nível de ingresso a 10ª classe, o que permitia leccionar no ensino primário (1ª à 7ª classe) e no 1º ciclo do ensino secundário geral (8ª à 10ª classe). Paralelamente foi introduzido o modelo que exigia para acesso a

12^a classe mais um ano de formação inicial e, desde 2012, está em vigor os perfis formativos de 10^a classe mais 1 ano e 10^a classe mais 3 anos de formação inicial, sendo ambas para leccionar no ensino primário completo (MINEDH, 2017). A informação do Ministério é consubstanciada por Agibo e Chicote (2015) ao destacarem que:

Desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6^a classe + um a três meses que vigorou de 1975 a 1977, 6^a classe + seis meses, de 1977 a 1982, 6^a classe + 1 ano, 1982 e 1983, 6^a classe + 3 anos, de 1983 a 1991, 7^a classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias, IMAP (10^a classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias, 7^a classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003, IMAP (10^a classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004 e atualmente 10^a classe + 3 anos, que está sendo implementado em alguns Institutos do País (p. 5).

No entanto, estes modelos de formação sofreram severas críticas, em especial, o modelo de 10^a classe e 1 ano de formação foi duramente criticado pelos professores seniores e alguns intervenientes do processo educativo moçambicano, pelo facto de a formação durar pouco tempo, como salientam Agibo e Chicote (2015) ao escreverem que:

o modelo de formação 10^a + 1 ano, suscita vários debates a nível nacional, seja para os académicos, como para a população no geral na medida em que a formação de professores em Moçambique, sobretudo o modelo (10^a +1), delineado especificamente para 1^a a 7^a classe, ter como período de formação 1 (um) ano, o que se tem questionado se no ano seguinte da formação dos professores estes tem respondido com competência técnica e pedagógica a educação dos alunos, se tomarmos em consideração que os professores quando ingressam no Instituto de Formação de Professores (IFP), trazem lacunas em termos de conhecimentos acerca dos conteúdos leccionados na classe prevista para o ingresso (10^a classe) e as que a antecede (pp. 5-6).

Na opinião dos críticos, o tempo é bastante reduzido para formar um professor qualificado preparado para a profissão, apesar de se reconhecer que este modelo pretendia ser uma resposta rápida para o défice de professores nas escolas. Neste sentido, Nivagara (2013) defendeu que embora este modelo não tenha servido para a formação de professores, permitiu reduzir a falta de professores nas escolas.

As críticas resultam do facto de se reconhecer que existe um défice de conhecimentos sólidos, por parte dos alunos, após a conclusão da 10^a classe. Por outro lado, a constatação de que os cursos de formação se encontram focados nas competências didáctico-pedagógicas, descurando a componente prática ao longo da formação sem, no entanto, ser visível a preocupação de corrigir as lacunas trazidas das classes anteriores, tal como realçam Agibo e Chicote (2015) ao defenderem que:

o modelo 10^a + 1 ano, tem gerado várias controvérsias e debates no que concerne ao período de duração do mesmo e também por se considerar que devido à falta de capacidades e conhecimentos sólidos dos candidatos nas classes antecedentes, em particular no termino da 10^a classe, o que se torna mais grave dado o facto de que os cursos de formação de professores apenas visam desenvolverem as didáticas e métodos de ensino e aprendizagem sem tomar-se em grande consideração os conhecimentos que os cursantes trazem das classes anteriores, aspectos estes, que de certa forma não promovem a qualidade dos alunos (p. 7).

O relatório da VSO (2012) sobre a situação do professor em Moçambique, no contexto da formação, salienta que devido ao aumento do número de alunos, a expansão da rede escolar e a crescente procura de professores, desvendou a necessidade de aumentar os institutos de formação e, por outro lado, fez emergir a redução do período de formação (de três anos para um).

Todavia, os perfis formativos descritos visavam formar um professor com competências pessoais, científicas (das matérias que irá leccionar) e competências profissionais, de forma que seja professor capaz de promover valores como: patriotismo, respeito pela pessoa e pelos direitos humanos, promoção da cultura de paz, democracia e justiça, princípios éticos e deontológicos, protecção dos recursos naturais, domínio dos conteúdos, técnicas, estratégias e metodologias de ensino, planificação do trabalho docente, valorização das experiências dos alunos, capacidade reflexiva sobre a prática lectiva, dinamismo, criatividade, inovação e trabalho em equipa (MINEDH, 2017).

Entretanto, o movimento de procura pelos Centros de Formação de Professores começou a registar grande interesse e houve necessidade de restringir o ingresso nessas instituições através de algumas medidas. Destaca-se a exigência de uma nota mínima, na 10^a classe, de 12 valores e, ainda, exames de admissão (MINEDH, 2017). Importa acrescentar que a enorme procura da profissão docente foi motivada pela falta de outras oportunidades de emprego, pelo aumento da rede escolar e, sobretudo, pelo maior número de graduados com a 10^a e 12^a classes que têm dificuldades de ingresso no ensino superior. Contudo, há situações de manifesto interesse e vocação docente, pelo que não se exclui a ideia de que alguns optam, de forma convicta, pela profissão apesar de todos os constrangimentos (VSO, 2012) e (MINEDH, 2017).

Relativamente à formação de professores para leccionar no 2^o ciclo de ensino secundário geral (11^a à 12^a classe) é oferecida pela Universidade Pedagógica, que tem

como obrigação formar professores devidamente qualificados para a docência neste nível de ensino. Nesta situação, é exigida a 12ª classe e no final da formação é atribuído o grau de licenciatura, em disciplinas específicas, tendo a formação uma duração de 4 anos (Dias, 2015).

No artigo 2, da Lei 6/92 do SNE, de 6 de maio estabelece os princípios pedagógicos que regem a formação inicial e contínua ou em exercício que são:

- a) O desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma, equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- b) O desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- c) A ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade;
- d) A ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país;
- e) A ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

As ideias apresentadas na alínea e) do artigo 2, da Lei 6/92 do SNE também são compartilhadas por Minzo (2018).

Percebe-se neste artigo que a formação dos professores em Moçambique procura dotar os profissionais de educação de conhecimentos teóricos e práticos, de capacidades criativas, inovadoras alicerçadas em princípios humanos e que o professor deve ser parte do desenvolvimento social e económico através da sua participação na vida da comunidade.

A mesma ideia é corroborada pela VSO (2012) em que o processo de formação de professores em Moçambique é uma combinação entre os conhecimentos pedagógicos e o conhecimento das disciplinas específicas que compõem a classe que o professor vai ensinar.

Em relação à formação de professores, para leccionar no ensino secundário, era realizada no ensino superior, particularmente na Universidade Pedagógica. Assim, segundo Dias (2015) “a formação de professores na UP, iniciada em 1986, seguiu 2 sistemas curriculares, nomeadamente: sequencial e integrado. Estes sistemas funcionam em três modalidades de formação: presencial, semi-presencial e à distância” (p. 10449).

Desde o início do processo de formação de professores do ensino secundário, ao nível de ensino superior, a Universidade Pedagógica era a única instituição que tinha essa competência atribuída. Porém, isto aconteceu num momento em que era necessário dar resposta à procura pelo ensino secundário por parte de alunos que terminavam o ensino primário. Nesse sentido, a estratégia adoptada foi formar, rapidamente, os professores sem ter em conta a complexidade deste processo. Neste contexto, o currículo desenhado tinha que permitir flexibilidade formativa e, para tal, foi colocada em segundo plano a componente prática, como explica Dias (2015) quando defendeu que:

os currículos de formação de professores guiavam-se por um interesse técnico em que se privilegiava um conhecimento fortemente marcado pelo paradigma positivista, no qual o professor devia resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias e de técnicas científicas. A componente prática dos cursos era relegada para segundo plano e colocada, normalmente, no fim do curso (p. 10449).

Como se pode depreender o que mais interessava na altura era formar professores para dar resposta as necessidades sociais emergentes, sendo que era importante dotar os professores de conhecimentos teóricos e considerava-se que a prática se poderia adquirir no terreno a partir da aplicação das teorias. Por outro lado, pensava-se que estes poderiam ser influenciados pelos professores experientes, circunstância essa que, de algum modo, poderia acarretar riscos. A este propósito Dias (2015) lembrou que:

Defendia-se que a componente prática não era a mais importante na formação de professores porque ela contribuía para formar professores conservadores, que se limitavam a imitar modelos fornecidos por outros professores mais experientes. Para além disso, argumentava-se também que a função da Universidade não era profissionalizar, mas somente fornecer aos estudantes instrumentos teóricos e conceituais que seriam mais tarde aplicados nos seus locais de trabalho (pp. 10449-10450).

Ora, parece evidente, que estes argumentos emergiam como uma tentativa de justificar a ausência no currículo da componente prática embora, politicamente, o objectivo era dar resposta a necessidade de professores para as escolas secundárias, mesmo sabendo

que a formação inicial, deverá ser ampliada e supervisionada, também, em contexto escolar.

No entanto, UNESCO (2015) debruçando-se sobre os contextos de formação de professores nos países da África Austral, realçou a necessidade de os países da região respeitarem os seguintes aspectos no processo formativo:

- o reconhecimento de que o professor não é um profissional qualquer, portanto precisa de ser formado e não adaptado;
- podem abraçar a profissão homens e mulheres de todas esferas sociais, o que quer dizer que não é profissão dos desesperados, pessoas sem outras oportunidades de emprego;
- a formação deve acontecer em instituições acreditadas pelos órgãos competentes;
- a formação deve versar sobre conhecimentos teóricos e práticos, princípios éticos e deontológicos;
- o professor deve ser orientado para servir à comunidade e a sociedade;
- as instituições de formação devem oferecer condições favoráveis de aprendizagem e;
- finalmente, deve-se dar a oportunidade, deste homem ou mulher que abraça a profissão do professorado, de ter uma formação ao longo da vida (p. 23).

Neste contexto, a formação de professores deve procurar a articulação teoria-prática por meio da ligação entre as instituições de formação e as escolas locais; intensificar a formação baseada em competências; estimular o uso de materiais locais e inovadores; e incentivar a ligação entre as instituições de formação e as comunidades locais.

Importa realçar que sobre o processo de formação de professores em Moçambique, alguns autores consideram que este, ajudou na resolução do problema de falta de professores formados nas escolas, porém, não vai conseguir evitar o dilema de falta de identidade profissional de muitos professores, conforme realça Nivagara (2013) que as estratégias de formação de professores em Moçambique procuraram dar respostas pontuais aos problemas. Muitas tiveram bons efeitos, outras irão trazer problemas no futuro como por exemplo a existência de professores que abraçaram a profissão como alternativa ao desemprego e não por identidade profissional.

Na mesma linha defendida por Nivagara, Matavele (2016) constatou que ela procurou dar respostas às necessidades do país, porém, o processo de formação foi caracterizado por instabilidades e constantes oscilações em relação ao perfil, à duração e ao modelo formativo.

Na mesma reflexão sobre o processo formativo de professores moçambicanos, Domingos e Filho (2014) destacaram que por muito tempo:

verificou-se uma formação dissociada da escola, isto é, não centrada nas necessidades da escola, pois, desvalorizava os saberes e experiências dos professores, era uma formação adequada a dimensão legalista do trabalho do professor, incompatível de alguém que é portador e porta voz de saberes e experiências, detentor de conhecimentos sobre a sua ação e capaz de refletir sobre a ação própria em si, quando a escola tem iniciativas, enquanto instância de envolvimento de grupos profissionais e comunitários, tornando-se numa formação enclausurada nos professores (p. 15).

Portanto, numa breve análise o processo de formação de professores em Moçambique deu resposta urgentes e emergentes para a situação de falta de professores, embora tenha mostrado que faltou uma política clara sobre o processo formativo, clarificação dos objectivos, definição do perfil e modelo formativo.

1.5. Educação à distância e formação de professores

A história da educação à distância mostra que este modelo de ensino esteve sempre ligado ao processo de formação de professores, desde a primeira geração até a última. Portanto, embora apoiando-se em diferentes tecnologias, procurou dar espaço aos que, por vários motivos, não podiam aceder a uma formação em cursos presenciais. Assim, neste subtítulo procura-se abordar os assuntos ligados ao contributo da educação à distância na formação de professores.

1.5.1. Educação à Distância

Ao falar de educação à distância refere-se a nova modalidade de ensino que teve origem e desenvolvimento associado às novas tecnologias de informação, oposta a educação tradicional, porque os métodos e estratégias utilizadas são diferentes. Assim, embora reconhecendo a complexidade da área de educação à distância, Moore e Kearsley (2007) definem a educação à distância como uma aprendizagem planificada, que acontece em qualquer lugar e fora da sala de aula tradicional, auxiliado pelas tecnologias.

Por outro lado, os autores têm visões diversas quando se referem à educação à distância. Uns entendem-na como um processo de auto-aprendizagem e estudo autónomo, auxiliado por tecnologia de computadores (Ramalho, Reis & Nogueira, 2013), outros

como processo de ensino e aprendizagem que, por meio de diversas tecnologias e mídias, procura transmitir o conhecimento (Alves, Menezes & Vasconcelos, 2014) ou, ainda, como educação *on-line*, onde a aprendizagem não tem um território delimitado e as interações entre interlocutores do processo acontecem sob a mediação das tecnologias (Aires, 2016). Acresce referir que acontece sem a definição do lugar e tempo, onde os professores podem ser reais ou virtuais e as salas de aulas estão integradas dentro de um computador (Nóvoa, 2009) e, trata-se de uma educação em que o professor e o aluno estão separados no tempo e no espaço (Garcia & Júnior, 2015).

Os autores mencionados evidenciam, neste caso, algumas características como sendo aquelas que marcam o processo de ensino e aprendizagem, através desta modalidade educativa, tais como: aprendizagem programada e planificada, mediação tecnológica, interações virtuais, aprendizagem aberta no tempo e no espaço, separação física entre o professor e os alunos.

Em relação ao uso das tecnologias como principal ferramenta de comunicação para a transmissão do conhecimento na educação à distância, Moore e Kearsley (2007) destacam que é uma educação que se caracteriza pelo uso de correspondência, aprendizagem electrónica e assíncrona. Estes elementos estão também associados aos conceitos: aprendizagem aberta, autónoma, partilhado e independente. Neste contexto, trata-se de uma educação que procura dar a liberdade ao aprendente na construção do conhecimento, sem a intervenção directa do professor que passa a assumir novos papéis.

Na mesma linha de entendimento, Garcia e Júnior (2015) partindo do pensamento de alguns autores que reflectiram sobre a educação à distância, salientam que é caracterizada pelo suporte tecnológico (Aires, 2016); pela democratização do acesso à educação (Alves, Menezes & Vasconcelos, 2014); pela ausência da sala de aula física e do tempo de aprendizagem (Aires, 2016) e Nóvoa (2009) refere a separação física entre o professor e o aluno.

Porém, as características apresentadas pelos autores efectivam-se na educação à distância se o aluno reconhecer que esta modalidade educativa requer auto-disciplina, uma vez que, deve pautar pela auto-aprendizagem, usar como suporte de aprendizagem as tecnologias de informação e comunicação, ter acesso ao material didáctico claro e perceptível e, saber diversificar os ambientes de estudo como por exemplo: em casa, no

local de trabalho, no centro de apoio ou mesmo no avião durante a viagem (Moore & Kearsley, 2007). Significa, por isso, que esta modalidade procura facilitar o acesso ao ensino àqueles que por natureza do seu trabalho, não podem ingressar numa universidade presencial, para ter oportunidades de capacitação, uma vez que, este modelo de aprendizagem elimina as barreiras de acesso ao ensino superior, principalmente, às camadas desfavorecidas.

1.5.2. Breve historial da educação à distância

No percurso histórico da educação à distância houve cinco gerações, cada uma com características próprias e marcada pelo uso de determinada tecnologia. De forma resumida iremos apresentar as gerações desta modalidade na perspectiva de Moore e Kearsley (2007).

Assim, a primeira geração é marcada pelo uso da correspondência, a segunda geração caracteriza-se pela transmissão por rádio e televisão, na terceira geração, o principal marco foi o surgimento de universidades abertas, a quarta geração é descrita pelo uso da teleconferência e na quinta geração a marca notável foi o surgimento da internet/web.

A primeira geração foi marcada pelo uso da correspondência. Em 1880, nos Estados Unidos da América, deu-se o início da educação à distância marcada pela instrução por correspondência para facilitar as pessoas que desejavam estudar, mas que por diversas razões não podiam aceder a um centro de instrução presencial (Moore & Kearsley, 2007).

A segunda geração é caracterizada pela educação por Rádio e Televisão. No séc. XX, com o surgimento da rádio, traz consigo alterações na sociedade e principalmente, na educação à distância. No entanto, esta tecnologia não teve grande impacto no campo da educação porque o corpo docente não mostrou grande entusiasmo. Porém, diferentemente da rádio, a televisão foi a tecnologia que mais aderência teve no campo da educação, onde as universidades desenvolveram mais programas de educação pela televisão.

A terceira geração tem como principal marco o surgimento de Universidades Abertas. Com o surgimento do projecto Mídias de Instrução Articulada designada por AIM, procurou-se melhorar a qualidade de ensino oferecido aos alunos através da educação a

distância. Assim, a ideia do projecto, era de dar ao aluno uma variedade de possibilidades tecnológicas que permitissem a escolha de tipo de aprendizagem segundo as suas necessidades e condições.

A partir da experiência desenvolvida nos Estados Unidos de América, em 1967, a Inglaterra, começa a planificar uma instituição de educação revolucionária. A primeira instituição a surgir foi a Universidade Nacional de Educação à Distância e em 1969 surge a Universidade Aberta (UA).

Deste modo, com o sucesso da Universidade Aberta do Reino Unido foram surgindo várias universidades abertas pelo mundo com objectivo de levar o ensino superior aos alunos que se encontram em situações que não podem frequentar a uma universidade presencial.

Na quarta geração surge a teleconferência, em 1980 nos Estados Unidos da América. A aula por teleconferência facilitava interacção entre o professor e o aluno através do telefone. Assim, os alunos, em grupo ou individualmente, podiam interagir com o instrutor (professor) e ao mesmo tempo, o instrutor podia responder às questões colocadas pelo aluno.

Na quinta geração aparecem as aulas virtuais baseadas no computador e na internet, tecnologias que mudaram a forma de aprender trazida pelas tecnologias das outras gerações. Nesta geração, o grande avanço na educação baseada no computador deu-se com o surgimento da internet, por permitir ao aluno o acesso de informações para a sua aprendizagem em tempo real.

Portanto, o uso da internet, trouxe uma nova dinâmica de aprendizagem e transmissão do conhecimento e impulsionou o crescimento da educação à distância no mundo, quebrando as fronteiras da sala de aula e da escola para uma visão ampla e sem limites físicas da aprendizagem.

1.5.3. Formação de professores na modalidade de educação à distância

As tecnologias de informação e comunicação têm vindo a revolucionar a sociedade moderna através do acesso fácil e rápido à informação. O cenário de mudança abrange as principais áreas da vida social e, como não podia ficar de fora, tem afectado, de

forma significativa, a educação. Nota-se uma grande mudança na forma de ensinar e aprender e isso constitui um grande desafio para a educação.

Se a revolução tecnológica afecta a forma de ensinar e aprender, significa que a forma de formar professores também fica afectada.

Assim, assistimos à introdução de novas metodologias na formação de professores que integram um novo paradigma pedagógico, como defendem Goulão e Henriques (2015) quando salientam que as novas tecnologias impõem a necessidade de a educação repensar o seu paradigma pedagógico, apelando a um currículo mais aberto e flexível, que procure reforçar os laços de interacção entre os diferentes actores do processo de ensino-aprendizagem e, além do mais, que as formas de trabalhar se tornem colaborativas e em rede, no sentido de otimizar parcerias.

Neste sentido, o ensino à distância constitui o novo paradigma pedagógico auxiliado pelas tecnologias, uma vez que Goulão e Henriques (2015) referem que “as tecnologias digitais são ferramentas ou recursos que permitem, para além de armazenamento e transporte de informação, novas formas de acesso ao conhecimento e de relacionamento entre conteúdos e actores no processo” (p. 23). Daí que o uso das tecnologias no ensino auxilia o trabalho do professor e do aluno, do formador e do formando na transmissão e na aquisição do conhecimento.

Partindo desta visão a formação nesta modalidade constitui uma alternativa ou, em alguns casos, é complemento ao processo de formação presencial. É, de igual modo, alternativa para aqueles que não podem aceder à formação presencial por questões profissionais e complemento para aqueles que, precisando de aumentar os seus conhecimentos, podem recorrer às tecnologias de informação como instrumento de pesquisa (Lagarto, 2002). Por outro lado, é um instrumento de apoio para a formação inicial ou contínua dos professores, uma vez que, se assiste a uma grande procura pelo aumento dos níveis de formação, quer para os professores em exercício, quer para os que pretendem abraçar a profissão de professor.

Nesta contextualização, segundo Pedrosa (2003) este modelo de formação traz à educação uma abordagem pedagógica alternativa com o intuito de facilitar o acesso à informação aos que desejam aprender e pode facilitar o acesso à educação.

Na mesma linha de defesa, no que toca à utilização deste modelo profissional, na formação de professores, Martins (2008) diz que:

a importância da educação, a crescente demanda e a necessidade de profissionais preparados e qualificados nas diferentes instâncias do saber e da cultura, constitui um sinal de alerta ao sistema de ensino presencial devido as suas limitações de matrículas quanto ao crescimento demográfico e à aceleração dos ambientes virtuais de aprendizagem (p. 135)

O autor evidencia aspectos que tornam difícil o acesso ao ensino presencial para muitos cidadãos, uma vez que há vários factores de impedimento que passam pelas limitações de ingresso até a falta de vagas para albergar o número crescente de pessoas que procuram realizar formação.

Na perspectiva de Procópio (2017) a formação de professores com recurso às tecnologias é uma forma de dar oportunidade as pessoas que não tendo condições para frequentar um curso presencial possam adquirir qualificações para um desenvolvimento profissional na sua área de actuação. Na óptica de Patto (2013) significa que as tecnologias facilitam a democratização do ensino superior, através do aumento do número de ingressos, por via da educação à distância.

Na mesma linha de pensamento, Procópio (2017) sublinha que é uma oportunidade para formar profissionais qualificados que vão actuar também com profissionalismo no seu local de trabalho porque a aprendizagem interactiva através do intercâmbio com colegas, tutores e a mediação tecnológica dá-lhes a possibilidade de um amadurecimento profissional.

Assim, entende-se que o futuro professor, durante o processo formativo incorpora nos conhecimentos teóricos e práticos a actividade reflexiva, ou seja, reflecte sobre efectivação prática das teorias que aprende.

Na verdade, a formação de professores através da educação à distância exige que o professor em formação seja mais activo e participativo na busca dos conhecimentos, tenha maior capacidade crítica, maior autonomia na gestão da aprendizagem e das dificuldades, características que marcam a aprendizagem reflexiva, conforme esclarecem Garcia e Bizzo (2013).

Deste modo, a participação activa do formando no processo de construção do conhecimento faz com que procure identificar e trabalhar nas experiências relevantes para a sua aprendizagem, procure vivenciar os conhecimentos teóricos na sua vida prática, e este processo implica capacidade de analisar as experiências profissionais, de investigar e reflectir sobre as mesmas (Borges & Reali, 2012).

No entanto, apesar de se considerar a educação à distância como um instrumento para massificação do acesso ao ensino e, de modo particular, o ensino superior, há círculos que colocam muitas dúvidas sobre a qualidade de ensino nesta modalidade. Autores como Giolo (2008); Patto (2013); Nóvoa (2014) e outros questionam a formação de professores através deste modelo.

Na linha de questionamentos Giolo (2008) recorda que esta modalidade não prepara os professores para enfrentarem turmas de alunos presenciais, uma vez que, são formados à distância para leccionar alunos presenciais, onde serão exigidos para além dos conhecimentos específicos da matéria, também, competências de gestão de turmas aspectos que se aprendem através da prática na formação. Assim, o autor procura evidenciar as relações humanas que não podem ser mediatizadas pelos instrumentos, mas sim pelo convívio, pelo contacto com o outro e pela percepção das diferenças no encontro presencial.

Outrossim, Patto (2013) também contesta a ausência da relação humana entre o professor e o aluno bem como a tendência da educação se tornar mais tecnologizada descurando o processo natural de aquisição de conhecimentos. Alerta para a curta duração das aulas virtuais que não permitem a formação da inteligência e sensibilidade, educação que não dá espaço para a reflexão dos contextos educativos porque a primazia está no produto final. A autora sintetiza toda esta tendência de dar a primazia à tecnologia e não à pessoa, reflectida no professor, utilizando o termo «tecnicismo educacional».

Igualmente sublinha uma série de questões como por exemplo: a ausência da autonomia do professor sobre os conteúdos de aprendizagem, uma vez que, é um simples reproduzidor do que foi produzido por outrem; a falta de clareza nas questões ligadas à qualidade das avaliações; a carência da relação pedagógica entre o professor-aluno-conteúdo (Patto, 2013).

Os argumentos dos diferentes autores questionam o projecto de formação de professores na educação à distância, não obstante, reconhecerem que constitui um caminho que elimina barreiras para os que, por diversas razões, não têm a possibilidade de aceder a uma formação presencial. Além do mais, há experiências que mostram que este modelo educativo é uma ferramenta útil para formação de professores, principalmente a formação contínua ou de professores em exercício.

Importa referir, que ao contrário dos que pensam que esta forma de ensino é efémera, Teixeira e Almeida (2015) defendem que nesta modalidade está presente, a actividade reflexiva, uma vez que, a formação de professores reflexivos é uma exigência no processo formativo, independentemente, da modalidade. Para estes autores, é através da prática que o professor acumula experiências que vão configurar os saberes científicos e pedagógicos tendo em conta as necessidades actuais.

Assim, os argumentos apresentados pelos autores, embora alguns sejam contraditórios, revelam que a educação à distância, procura formar profissionais reflexivos com capacidade de indagar, constantemente, sobre os contextos pedagógicos, agir com criatividade, encontrar soluções adequadas para os problemas que enfrentam no seu trabalho. Como bom exemplo refere-se à formação contínua ou em exercício de docentes. A este propósito, Garcia e Bizzo (2013) afirmam que a formação contínua ou de professores em exercício através desta modalidade:

requer do professor uma postura mais activa, participativa, crítica e colaborativa para lidar com as demandas da formação. Para isso é necessário autonomia e motivação, características importantes à medida que o professor tem de seleccionar seus espaços e tempos de estudo, suas formas de participação e conduzir o próprio processo de aprendizagem (p. 667).

Na mesma sucessão de ideias, Freitas e Franco (2014) ao realizarem um estudo com tutores sobre este modelo formativo aferiram que este requer dos envolvidos muita cooperação e sintonia; interacção através da investigação e com o auxílio dos recursos tecnológicos; a linguagem utilizada deve ser adequada para os ambientes virtuais; o material didáctico terá que ser claro, compreensivo, com linguagem acessível ao formando; deve ser dialógico, com referências teóricas alternativas e estratégias metodológicas de aprendizagem, motivadoras à aprendizagem crítica; as actividades têm que ser estimuladoras, permitindo o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais.

No que toca à formação contínua ou de professores em exercício este não só requer espírito de entrega, de auto-motivação, participação activa dos participantes, mas implica, também, muita interacção entre os intervenientes do processo formativo.

A respeito da interacção no processo formativo do professor, Grossi, Moraes e Brescia (2013) afirmam que:

a aprendizagem a distância reporta a um elemento indispensável para a sua concretização: a interatividade. No contexto da EAD o favorecimento da interacção oportuniza novas relações com o conhecimento, já que nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's) o aluno tem a oportunidade de realizar escolhas e essas podem ser mediadas pelo uso de suportes e recursos tecnológicos (p. 79).

Nesta leitura, a interacção permite aos professores em formação não só aquisição de conhecimentos através da troca de ideias e experiências como também a criação de redes de relações entre os formandos que possibilita o desenvolvimento da pesquisa.

Deste modo, a interacção torna-se um instrumento importante na construção do conhecimento, embora a educação à distância tenha como característica a separação física entre os intervenientes, pois “essa peculiaridade de espaços e tempos distintos é superada, nesta modalidade, pela interacção intensa e comunicação virtual, potencializadas pelas diferentes ferramentas presentes no Ambiente Virtual que abriga os cursos” (Borges & Reali, 2012, p. 5).

Assim sendo, para a construção eficaz da aprendizagem, num processo de formação contínua ou de professores em exercício por meio da educação à distância, importa referir que esse processo deve, de facto, alicerçar-se na interactividade, ideia, também defendida por Dorjó (2014) ao afirmar que:

com o objectivo de alcançar uma construção coletiva de conhecimento, precisam-se buscar recursos que propiciem um alto grau de interatividade, possibilitando aos alunos não só tomar decisões, mas participar, experimentar, discutir com os colegas, por meio dos fóruns, o que está sendo trabalhado, as dúvidas surgidas, as hipóteses levantadas (p. 11).

O autor evidencia o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem como uma das ferramentas para propiciar a construção de conhecimentos por meio da interacção. A este respeito, Freitas e Franco (2014) defendem que é possível estabelecer esta relação

através de encontros concretos no AVA ou através de videoconferências dinâmicas e sessões presenciais físicas nos pólos de apoio.

Sobre a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, Grossi, Moraes e Brescia (2013) corroboram com a ideia ao explicitarem que “para a veiculação das atividades desenvolvidas num curso na modalidade a distância, faz-se necessário a utilização de ferramentas de interação e comunicação, quase sempre agrupadas nos denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA’s)” (p. 76).

Os processos interactivos produzidos mediante a mediação dos ambientes virtuais de aprendizagem produzem actividades interactivas cíclicas como argumentam Teixeira e Almeida (2015) quando salientam que as actividades realizadas em plataformas virtuais contribuem para a aquisição de conhecimentos em actividades cíclicas e o professor desempenha um importante papel como mediador. E, de igual modo, o outro factor importante no processo interactivo é a qualidade do feedback que deve servir de retroalimentação na aprendizagem, factor de estímulo e retenção do formando (Freitas & Franco, 2014). Nesta linha de raciocínio, Teixeira e Almeida (2015) defendem que nesta modalidade é alimentada pelo constante feedback que torna cíclicas as actividades de aprendizagem.

Neste sentido, para estes autores, na educação à distância o diálogo entre o formador e o formando é importante porque ajuda a criar condições de aprendizagem reflexiva, visto que, “é no diálogo que os alunos revelam o interesse em serem orientados, mostram-se confiantes com o acompanhamento, têm liberdade para expressar suas ideias, há uma evidente colaboração entre os actores do processo, independente de ser professor ou aluno” (Dorjó, 2014, p. 12).

1.5.4. Educação a distância e a formação contínua de professores

A educação à distância para além de ser grande instrumento de massificação do ensino para as camadas desfavorecidas, pode, também, minimizar a situação dos professores que vivem em regiões onde não podem aceder a uma formação contínua presencial. Por outras palavras, este modelo formativo, não só promove a democratização do conhecimento, a liberdade de escolher os conteúdos de aprendizagem como também facilita o acesso ao saber (Pereira, 2015).

Assim, esta modalidade “oferece ao aluno referenciais teórico-práticos que levam à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, princípios gerais da educação como um todo” (Borges & Reali, 2012, p. 6).

Na linha de massificação e democratização do ensino, há autores que defendem que a educação a distância é um grande instrumento para a formação contínua ou formação em exercício dos professores. Pois, pela dinâmica de aquisição do conhecimento nesta modalidade, facilita a formação dos professores em exercício que não podem abandonar o local de trabalhar.

Portanto, para os professores em exercício, a modalidade em alusão pode ajudar a resolver os problemas de falta de tempo e recursos financeiros para frequentar um curso presencial aliado as longas horas de trabalho (Garcia, Bizzo & Fazio, 2014).

Deste modo, a educação à distância pode propiciar aos professores em exercício uma formação cultural abrangente que lhes permita maior abertura ao conhecimento e autonomia na gestão das aprendizagens, evitando, assim, que sejam reprodutores dos manuais produzidos por especialistas pois, “a ausência de uma formação mais cultural tem levado os professores a serem meros repetidores de manuais e a não terem autonomia de conhecimentos que embase uma reflexão crítica sobre suas ações e práticas” (Riedo, Pereira, Wassem & Garcia, 2014, p. 7).

Na mesma linha de pensamento sobre a necessidade de formação cultural e com o desenvolvimento tecnológico é importante a actualização constante do professor por meio da educação contínua como defendem Ferreira e Sadoyama (2015) que “aqueles que optaram pela profissão de professor devem ter em mente que a capacitação é algo que deve ser rotina” (p. 351). Portanto, é exigência de o professor manter-se constantemente actualizado para que tenha capacidade de orientar melhor os seus alunos para aprendizagem, uma vez que, estes têm acesso à inúmera informação.

No entanto, a questão da continuidade da formação do professor ao longo da vida, como foi referenciado anteriormente, é corroborada por Martins e Mangan (2015) pois:

a formação não é uma sequência de ações isoladas, mas sim uma ação contínua, durante toda a vida do indivíduo. Isto, nos leva a inferir que o docente

em sua missão de orientar e mediar seus alunos, levando-os a construírem conhecimentos, precisa estar em constante formação para qualificar suas práticas (p. 36).

Logo, chama-se atenção ao professor sobre a necessidade de procurar por formações contínuas ao longo da carreira como elemento configurador do seu profissionalismo, dado que a dinâmica do conhecimento não permite estagnação no tempo, ou seja, a profissão de professor exige aprendizagem contínua.

Do mesmo modo, a formação contínua é importante não só porque permite ao professor atualizar-se constantemente, também abre espaço para o desenvolvimento das capacidades reflexivas sobre o acção docente, dado que, ajuda a conciliar os conhecimentos teóricos na prática lectiva.

Em relação à capacidade reflexiva que o professor pode desenvolver a partir da formação contínua, Borges e Reali (2012) esclarecem que:

a partir do momento em que analisa, questiona e reflete sua própria prática, o professor se torna um importante agente para a efetivação de intervenções, inovações e práticas alternativas para sua actuação pedagógica. Quando concebida como um trabalho reflexivo, a formação continuada possibilita a crítica sobre as práticas, sendo o professor o investigador de sua própria prática (p. 8).

O que quer dizer que ao longo da formação contínua, o professor tem a oportunidade de questionar-se sobre as suas práticas lectivas e encontrar soluções pedagógicas e metodológicas para os problemas que enfrenta na acção docente.

1.5.5. Experiência de Moçambique na formação de professores através da modalidade à distância

Para fazer face à necessidade de formação de professores em Moçambique, o Conselho de Ministros criou, através do Decreto-Lei nº 8/2011, de 3 de maio, o Instituto de Educação Aberta e à Distância e em 2014 através da Resolução nº 9/2014, de 22 de maio, aprova o Estatuto Orgânico do Instituto de Educação Aberta e à Distância.

Segundo o artigo 2 da Resolução nº 9/2014, de 22 de maio, a principal atribuição do Instituto de Educação Aberta e à Distância é a formação à distância de professores em exercício e de cidadãos não cobertos pelo sistema de ensino presencial e ou outros com outras necessidades de formação.

Nesse sentido, compete ao Instituto de Educação Aberta e à Distância, promover e implementar metodologias de educação aberta e à distância, tendo como finalidade atender aos cidadãos que, por outras razões, não estão cobertos pelo sistema de ensino presencial, conforme estabelece o artigo 3 da Resolução nº 9/2014, de 22 de maio.

Por outro lado, também, compete ao Instituto de Educação Aberta e à Distância, atender, de forma prioritária, ao sistema Nacional de Educação, no que diz respeito à formação de professores e outros profissionais de Educação, como está estabelecido no artigo 3 da Resolução nº 9/2014, de 22 de maio.

Portanto, é a partir destes dois artigos que se mostram as primeiras iniciativas oficiais de formação de professores através da modalidade de ensino à distância. Estas iniciativas governamentais são coadjuvadas pelas iniciativas das instituições de ensino públicas e privadas.

1.6. Ser professor – da profissionalização à profissionalidade

A questão de profissionalização docente está ligada ao conjunto de saberes e competências que o professor deve ter para exercer a sua função. Adquire-se através da formação inicial que confere um grau académico que permite aceder à profissão. Neste sentido, traduz-se num conjunto de saberes e que não devem ser conhecimentos isolados, mas interligados. Estes irão alicerçar e construir o múnus profissional.

1.6.1. Os saberes profissionais da docência

A sociedade moderna exige do professor saberes e aptidões que lhe permitem responder aos anseios da mesma. Espera dele respostas, quase mágicas, para os diferentes problemas sociais e para os quais a escola não tem soluções. O professor, em geral, espera que as aquisições de tais competências sejam desenvolvidas durante o processo de formação inicial.

Nesse sentido, Mesquita (2010) salienta que a formação inicial deve procurar responder aos anseios da sociedade. Sublinha que para além de ser uma resposta técnica, a qualidade de ensino depende da formação de professores, ou seja, a qualidade de ensino é diretamente proporcional a qualidade de formação do professor. Por isso, deve favorecer a construção de saberes profissionais como requisitos indispensáveis para

exercer a profissão docente. A questão que se coloca é perceber o que são os saberes profissionais? Na perspectiva de Tardif (2002, cit. em Carmo & Silva, 2015):

os saberes dos professores são compostos de vários saberes provenientes de diferentes fontes, ou seja, são heterogêneos e formados por meio da reestruturação dos conhecimentos adquiridos na formação profissional, retraduzidos e polidos na sua prática e mediados pela experiência vivida naquele contexto (p. 2).

Ressalte-se que os professores como profissionais de educação congregam dentro de si um conjunto de conhecimentos que perfazem os saberes profissionais que podem provir da experiência de vida e do convívio diário com os alunos (Carmo & Silva, 2015), do trabalho reflexivo desenvolvido durante o acto pedagógico (Gariglio & Burnier, 2014), da reflexão crítica sobre a prática e da (re) construção constante da identidade pessoal e profissional do professor (Borges, 2014) e do processo formativo, seja ele inicial ou contínuo (Freire & Skeika, 2015). Em relação aos saberes profissionais Oliveira (2013) argumenta que esses saberes são originários de várias fontes destacando-se os saberes curriculares, das disciplinas específicas, profissionais e experienciais. Porém, em termos de desenvolvimento profissional, os saberes experienciais ganham maior destaque pelo facto de estarem ligados à prática.

Assim, na perspectiva de Bonifácio (2015) “o saber profissional de referência dos professores, independentemente do grau de ensino, é a «pedagogia» enquanto saber que enquadra a praxis educativa na especificidade da sua função antropológica e na pluralidade das suas expressões” (p. 28). Na mesma linha de pensamento, Freire e Skeika (2015) afirmam que:

os conhecimentos da base possuem diferentes naturezas, mas, todos eles são essenciais para a atuação do professor como um profissional, tais como: conhecimentos a respeito dos alunos e suas características, do conteúdo específico (química, física, história etc.), das questões pedagógicas e do contexto em que a aprendizagem se insere (p. 17065).

Pelo que foi explicitado, torna-se claro que os saberes dos professores são de diferentes dimensões (humana, pedagógica, técnica, científica, ética e moral). De forma clara Shulman (1986, 2005 cit. em Borges, 2014) destacou que os conhecimentos que o professor precisa para leccionar devem estar ligados ao “conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento

do curriculum; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos objetivos e valores educativos” (p. 43).

Sobre a formação como lugar para adquirir os saberes para docência, Ávila e Leal (2015) esclarecem que há várias formas de saberes, mas os saberes pedagógicos só podem ser adquiridos através da formação inicial e completados com o exercício da profissão, pois estes estão ligados as competências, conhecimentos e atitudes do professor na sala de aula.

Ora, já que profissão de professor não pode ser exercida por qualquer indivíduo, só pelo facto de possuir conhecimentos científicos numa determinada área do saber, alguns autores, como Nóvoa (2009); Mesquita (2010) e Oliveira (2013) defendem a necessidade de estabelecer-se requisitos para ingressar na profissão docente, à semelhança das outras profissões sociais.

Nessa ordem de ideias, Mesquita (2010) é da opinião de que, para ingressar na profissão docente, o candidato deve cumprir alguns requisitos como a formação profissional, na qual se espera que tenha aprendido a reflectir e a analisar a sua prática, aderindo a princípios e valores inerentes à profissão. Advoga que o profissional de educação deve saber agir e gerir situações adversas e isso implica: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogéneos; saber transferir; saber aprender e aprender a aprender; saber comprometer-se ou empenhar-se.

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2009) defende que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional são processos que se passam por diversas fases. Cita como por exemplo a formação inicial, período da introdução ao serviço docente, formação em serviço, o acompanhamento dos jovens professores pelos mais experientes, ou seja, estágio profissional supervisionado. Defende que é necessário construir redes de trabalho colectivo, alicerçadas em práticas formativas e no diálogo profissional que permitirão edificar o conhecimento pessoal ou “auto-conhecimento” dentro da esfera do conhecimento profissional. Daí que a formação do professor deve acontecer dentro da profissão.

Igualmente, Oliveira (2013) propõe que para a profissão docente se tornar numa profissão profissionalizante precisa de estabelecer regras de adesão que incluem pré-estágio profissional supervisionado e estabelecer um código de conduta. Significa que o profissional de educação deve cumprir um conjunto de requisitos de adesão à profissão, tal como acontece com os médicos ou advogados e não basta a formação inicial.

Ora, os três autores são unânimes em defender que o primeiro passo para ingressar na profissão docente é a formação inicial que servirá de momento de aprendizagem dos saberes profissionais.

Todavia, de forma mais elucidativa, Nóvoa (2009) ao refletir sobre as competências necessárias para ser um bom professor fala de «disposições» que se resumem no quadro seguinte.

Quadro 1: Qualidades de um bom professor

Disposições	Dimensões profissionais
Conhecimentos	Construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.
Cultura profissional	Compreender os sentidos da instituição escolar; Integrar-se numa profissão; Aprender com os colegas mais experientes.
Tacto pedagógico	Ter a capacidade de relacionamento pedagógico; Saber comunicar com os alunos; Ter a capacidade de mobilizar os alunos para o trabalho escolar.
Trabalho em equipa	Reforço das dimensões colectivas e colaborativas; Intervenção conjunta nos projectos educativos da escola; Criação de comunidades de prática.
Compromisso social	Comprometimento com os princípios, os valores, a inclusão social, a diversidade cultural; Comunicar com o público e intervir no espaço público da educação.

Fonte: Adaptado de Nóvoa (2009)

Na óptica de Nóvoa (2009) há competências que o professor deve aprender a construir sem nenhuma imposição externa ou administrativa como por exemplo agir colegial, partilha de experiências e a cultura colaborativa. Pois, para este autor, o desenvolvimento profissional, o espírito de pertença e de identidade profissional são a base para o professor integrar dentro de si o processo de mudanças em acções concretas e, isso só é possível se houver uma reflexão conjunta dentro de uma “comunidade de prática” (p. 12).

Na reflexão do autor aparece um elemento importante, que também foi considerado por outros autores, que é a necessidade de desenvolver competências profissionais a partir da prática. Oliveira (2013) afirma que os saberes provenientes da experiência agregam em si a vida diária do professor em casa, na escola, na sala de aula, na interacção com os colegas, no cumprimento dos programas curriculares e das normas da acção docente. No mesmo ponto de vista, Gariglio e Burnier (2014) advogam que:

Os conceitos desenvolvidos trazidos a debate pela epistemologia da prática profissional ajudaram a revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas (p. 938).

Por outras palavras Oliveira (2013) enfatiza que a prática constitui um meio de aprendizagem onde os professores têm a oportunidade de reaprender as lições da formação, readaptar alguns e suprimir os conhecimentos que não tem ligação com a realidade concreta. Ideias corroboradas por Ávila e Leal (2015) ao sublinharem que:

em seu confronto com a prática, e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor. O reconhecimento dos saberes profissionais, pois, incide sobre a construção da identidade docente e sobre a profissionalidade dos próprios docentes e dos licenciandos sob sua orientação (p. 474).

Esta ideia é corroborada por Mesquita (2010) ao defender que o professor profissional é aquele que sabe transmitir os seus conhecimentos e põe em prática segundo o meio em que se encontra e não se limita a repetir as competências sem ter em conta o contexto. O autor acrescenta que o trabalho reflexivo do professor, a partir da prática, permite-lhe

criar novos conceitos, reinventar as suas experiências e criar situações de aprendizagem segundo do meio.

No entanto, para que o professor ganhe competências reflexivas a partir da prática, Nóvoa (2009); Mesquita (2010) e Oliveira (2013) advogam que a formação tem um papel crucial no desenvolvimento destas competências.

Por isso, para Nóvoa (2009) o desenvolvimento das competências profissionais terá maior expressão se o processo formativo do professor for conduzido pelo próprio professor e este processo seria conduzido dentro da formação em serviço. Para Oliveira (2013) a formação dos professores deve prepará-los para combater o fracasso escolar, acompanhar de forma individual cada aluno, encontrar estratégias de aprendizagem segundo as necessidades de cada aluno. Para Nóvoa (2009) a formação em serviço é importante porque permite o “estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança” (p. 19).

Para resumir o pensamento apresentado por Nóvoa (2009) apresenta-se o quadro resumo dos cinco princípios que devem nortear o processo de profissionalização, que no estudo apelidamos por critérios profissionalizantes.

Quadro 2: Princípios do processo de profissionalização

Critérios	Princípios	Características
P ₁ – Práticas	A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • A formação deve partir da observação, do estudo e da análise de cada caso concreto. • Identificação de situações que necessitam de aprofundamentos teóricos • Reflexão conjunta • Preocupação com questões ligadas com a cultura organizacional e perspectivas de melhoria

P ₂ – Profissão	A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores pelos professores • Valorização do conhecimento prático • Processos formativos baseados na investigação e construídos dentro da profissão • Maior atenção para a fase de indução profissional
P ₃ – Pessoa	A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Não há separação entre as dimensões pessoais e as profissionais • O trabalho de ensinar é de auto-reflexão e de auto-análise • O acto de ensinar chama a atenção à dimensão humana e relacional • Pessoa-professor e o professor-pessoa • Práticas de auto-formação • Construção de narrativas sobre histórias de vida pessoal e profissional
P ₄ – Partilha	A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização das competências colectivas como soma das competências individuais • Escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas • Ética profissional construída no diálogo com os outros colegas • Cumprimento das regras e procedimentos do diálogo profissional desde a formação
P ₅ – Público	A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação com o público • Conquistar a sociedade para o trabalho educativo • Capacidade de intervenção no espaço

	comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.	público da educação
--	--	---------------------

Fonte: Adaptado de Nóvoa (2009)

Além do que foi explicitado importa reconhecer que se trata de uma profissão marcada pela relação humana e, nesse sentido, só pode ser pensada eticamente. Concordamos com Bonifácio (2017) quando relembra que o professor enquanto ser humano deve alicerçar o seu agir profissional em princípios éticos e deontológicos, procurando, porém, ter em conta os conhecimentos teóricos que são a base do «bem-pensar-fazer».

Capítulo II - Metodologias da investigação

O terceiro capítulo aborda sobre o desenho metodológico que conduziu a investigação. Este constitui um dos principais elementos que contribui para o alcance dos objectivos proposto. Por outras palavras, o desenho metodológico contribui para evitar erros que possam influenciar no não alcance das conclusões pretendidas (Camões, 2012); é o conjunto de passos a ser seguidos pelo investigador num trabalho investigativo (Lundin, 2016). Portanto, a questão de método está ligada “a busca de uma explicação verdadeira para as relações que ocorrem entre os factos, quer naturais, quer sociais, passa, dentro da chamada teoria de conhecimento, pela discussão do método” (Pádua, 2016, p. 20)

2.1. Paradigma de estudo

Paradigmas são formas que auxiliam na construção de factos, realidades e verdades que servem de suporte para a compreensão dos fenómenos e ao mesmo tempo ajudam na delimitação do campo de estudo, aliás, Freitas (2013) esclarece que os paradigmas são modelos de construção da realidade, que auxiliam na compreensão dos fenómenos e na demarcação dos estudos. Dada a sua amplitude, abrangem teorias, enfoques, métodos e técnicas. Na mesma linha de pensamento, o paradigma “é a forma de fazer coisas e ou de seguir práticas e ou procedimentos, obedecendo e seguindo determinados modelos e padrões que estão previamente estabelecidos e aceites como válidos, no âmbito de um determinado contexto” (Ruas, 2017, p. 92).

O paradigma de estudo adotado pela pesquisa é o fenomenológico-interpretativo que segundo Rossato e Martínez (2017) é um paradigma interpretativo pois procura entender os fenómenos no seu estado natural, as experiências pessoais dos actores sociais, tentando elucidar as percepções dos indivíduos, muitas vezes emanadas de subjectividade.

Na mesma linha de pensamento Santos, Neves e Carnevale (2016), defendem que pelo método fenomenológico-interpretativo, “o pesquisador busca compreender o mundo dos conceitos, hábitos e práticas apresentadas por meio das narrativas dos participantes e de ações específicas” (p. 193).

Todavia, também, se deve ter em consideração o conjunto de crenças que orientam a acção do investigador, reconhecendo que a ele cabe a tarefa de formular interpretações diversificadas segundo as acções investigativas (Aires, 2015).

Assim, a pesquisa ao adoptar o paradigma interpretativo, permitiu não só compreender o fenómeno em estudo, ou seja, neste caso compreender como os gestores escolares percebem o desempenho profissional dos professores formados, na educação à distância, como também, recolher as experiências pessoais, as crenças e atitudes dos professores face ao dever profissional de actualizar e acompanhar a evolução do conhecimento.

Este processo investigativo baseia-se na acção de construção do conhecimento através da interpretação e atribuição de novos significados das informações recolhidas no intercâmbio com os participantes, uma das principais características do paradigma interpretativo. Tal como defende Rossato e Martínez (2017) no paradigma interpretativo o processo de construção de conhecimento é evidenciado pela produção de novos significados a partir dos fenómenos observados e este processo ocorre ao longo da pesquisa, o que implica construção e reconstrução de significados através das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos na interacção com os participantes do estudo.

Recorda-se que a preocupação central deste estudo procurou compreender como os gestores escolares avaliam o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de educação à distância, por outras palavras, até que ponto estes professores materializam os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial no seu agir profissional.

Todavia, o interesse pelo agir profissional dos participantes e pela percepção dos gestores escolares, mostra que a pesquisa usa o paradigma interpretativo e a abordagem qualitativa para atingir os objectivos definidos, pois, não será possível quantificar o agir profissional do professor e muito menos mensurar a percepção dos gestores através de dados numéricos, como testemunha Santos, Neves e Carnevale (2016) ao sublinharem que a pesquisa qualitativa por se apoiar em explicações sustenta-se em informações que têm como suporte a linguagem e as atitudes, aspectos imensuráveis numericamente.

Portanto, para alcançar a pretensão de construir conhecimento por meio de informações sobre o agir e a percepção, será necessário apoiar-se no paradigma interpretativo, uma vez que, na perspectiva do autor acima citado é através da interpretação que o investigador qualitativo deve estabelecer um diálogo entre os factos vividos pelos participantes e os conceitos que norteiam a sua investigação.

Assim, através da indução o pesquisador procurou juntar todas as informações relevantes para compreender o objecto de estudo, como esclarecem Rossato e Martínez (2017) quando afirmam que o pesquisador deve ter a capacidade de induzir os participantes para recolher informações relevantes que servirão de base às suas interpretações.

2.2. Metodologia

Neste estudo a opção metodológica segue uma abordagem qualitativa, de cariz fenomenológico-interpretativo de acordo com Rossato e Martínez (2017) considerando que o objecto de estudo se direcciona no sentido de compreender as percepções dos gestores escolares sobre o desempenho profissional dos professores formados na educação à distância.

Em termos práticos, as questões que nortearam este estudo são as seguintes:

- De que forma os gestores escolares percebem o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância?

Todavia colocaram-se outras interrogações, tais como: qual é o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância? Este modelo será mais ajustado para a formação inicial ou para a formação contínua? Como é que os gestores escolares percebem o desempenho profissional dos professores formados através desta modalidade? De que modo a formação no ensino à distância é construtora de um desempenho profissional docente diferenciado?

Em síntese, no seguimento do que foi dito, tendo presente as questões centrais deste estudo, foram traçados os seguintes objectivos:

- i) Compreender de que forma os gestores escolares percebem o desempenho profissional dos professores formados na educação à distância;
- ii) Analisar a formação profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância;
- iii) Perceber junto dos gestores das escolas qual o desempenho profissional destes professores, partindo das suas práticas educativas;
- iv) Analisar e descrever o desempenho profissional dos professores, averiguando se esta formação é construtora de um perfil docente diferenciado.

Para a materialização desta pesquisa, o tipo de estudo eleito foi o «estudo de caso» (Yin, 2013). Todavia, importa referir que recorreremos ao pensamento de Rossato e Martínez (2017) sendo que estes ressaltam que a pesquisa qualitativa favorece o desenvolvimento e alcance dos objectivos propostos numa investigação desta natureza. Igualmente, salientam que a concretização do caminho investigativo, também, depende do poder imaginativo e criativo do investigador pois a ele cabe articular, enquadrar e ressignificar os dados recolhidos, partindo do enquadramento teórico e aportando novas leituras.

Na mesma perspectiva, Araújo (2012) salienta que a abordagem qualitativa procura conseguir descrições aprofundadas da realidade em estudo que possibilitam a interpretação de fenómeno ou situação. De igual modo, Lundin (2016) afirmou que a pesquisa qualitativa “considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, absolutos ou percentuais” (p.117).

Neste sentido, este estudo procurou perceber o sujeito, participante da pesquisa, sem pretender quantificá-lo, no seu contexto real, considerando que é portador de subjectividade, crenças e percepções do mundo que o rodeia (a escola) e o seu agir profissional. Para tal, “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa qualitativa” (Lundin, 2016, p.117).

A asserção de Lundin, acima mencionada, também é partilhada por Souza e Kerbauy (2017) quando sustentam que “a base da abordagem qualitativa está enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade e não na sua quantificação” (p. 31).

Neste contexto, a opção pelo método qualitativo deve-se ao facto de o objecto de estudo envolver percepções, comportamentos e atitudes dos gestores escolares sobre agir profissional dos professores qualificados pelo método formativo já referido. Segundo Freitas (2013) os estudos qualitativos produzem descrições abertas, com inferências e explicações que se cingem ao contexto.

Acresce, salientar que concordamos com autores como Coimbra e Martins (2013) que afirmam que “a opção pelo paradigma qualitativo, no campo das Ciências Sociais, deve-se à complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos sociais, em cuja compreensão se cruzam percepções, comportamentos e atitudes, em inter-relação sujeito-objeto” (p. 32).

Assim, com a intenção de recolher informações sobre a percepção dos gestores das escolas onde trabalham professores formados na modalidade de educação à distância, entendeu-se que, para este caso, a abordagem qualitativa permitiria recolher dados relevantes para compreender o desempenho profissional destes docentes, pois considera-se que está relacionado com as competências profissionais que eles demonstram no desempenho da sua profissão. Daí o nosso interesse de dar voz aos interlocutores referidos tendo em conta que consideramos que eles darão o testemunho na primeira pessoa sobre o que eles percebem destes professores. Neste caso dos gestores escolares estão em contacto directo com estes profissionais e isso permite-lhe constatar se, eventualmente, a formação destes docentes influencia no seu agir profissional.

A partir do pressuposto acima enunciado, a pesquisa procurou descrever todas as informações relatadas pelos participantes de forma aberta, sem influenciar, nem opinar e muito menos colocar pontos de vista nos relatos ou informações transmitidas.

2.3. Tipo de estudo

Como já foi referido, o tipo de pesquisa que conduziu a investigação qualitativa foi o «estudo de caso». Segundo Aires (2015) o estudo de caso é uma técnica que procura analisar de forma detalhada e profunda sobre um determinado acontecimento, situação ou sujeitos. E, na mesma linha de raciocínio, para Amado (2014) o estudo de caso consiste no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um

programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região. Por outras palavras, na perspectiva de Coimbra e Martins (2013) “o estudo de caso constitui um método de pesquisa de um fenómeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade” (p. 32). Na mesma perspectiva, Ruas (2017) define o estudo de caso como sendo:

uma metodologia de investigação pertencente ao paradigma fenomenológico, e que se utiliza quando se pretende compreender um determinado evento ou fenómeno que ocorreu ou está a ocorrer e que sobre o qual não existe nem experiência nem conhecimento para a compreensão do evento ou fenómeno (p.115).

Este estudo enquadra-se na definição apresentada pelo autor pelo facto de procurar compreender o desempenho profissional dos professores formados na educação à distância, dando voz aos gestores escolares, uma vez que o contexto social moçambicano ainda encontra dificuldades para aceitar os docentes formados através desta modalidade por causa de diversos factores adjacentes a percepção negativa deste modelo formativo. Salienta-se a este propósito que socialmente é encarado como um modelo que não inspira confiança em termos de qualidade de ensino. Estes profissionais encontram dificuldades quer na colocação quer na progressão e mobilidade académica.

Assim, entendeu-se optar pelo método do «estudo de caso» acreditando que contribui para a compreensão desta problemática, considerando que os autores citados são unânimes ao definir o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa sobre indivíduos ou sujeitos singulares ou colectivos, acontecimentos ou eventos sociais (Yin, 2013).

Atendendo ao pressuposto acima apresentado pelo autor, a pergunta que serve de base para este estudo é “como” (ou de que forma) por ser aquela que vai permitir ao investigador recolher informações relevantes sobre a percepção dos gestores em relação as competências profissionais que os professores, formados na educação à distância demonstram mas, também, dar voz a estes profissionais procurando compreender as suas competências apreendidas ao longo da formação e, por outro lado, como estas são materializadas no seu desempenho docente.

Para além da natureza da questão, constituem também características do estudo de caso a facilidade de acesso às fontes de informação, a extensão do estudo e a complexidade do estudo (Coimbra & Martins, 2013).

Paralelamente ao tipo de questão formulado, há outros elementos que caracterizam o estudo de caso que são referenciados por Coimbra e Martins (2013) quando salientam que o estudo de caso versa sobre realidades heterogêneas do mundo social, diversidade de conhecimentos, de métodos e técnicas, de paradigmas de estudo e tipos de estudo. Ora, neste estudo, a heterogeneidade dos participantes está presente porque envolve gestores escolares e professores formados em modelos formativos diferenciados.

Na mesma linha de pensamento, Coimbra e Martins (2013) acrescentam que o estudo de caso está virado para situações que envolvem comportamentos e práticas de uma determinada comunidade nas suas relações sociais. Neste estudo, a preocupação central está voltada para estes professores e para as suas práticas profissionais, averiguando se estas circunstâncias formativas induzem a um determinado desempenho profissional.

Importa acrescentar que a formação na modalidade de ensino à distância tem como característica peculiar a ausência do contacto directo, entre o formador e o formando, ao longo do processo formativo, diferentemente da formação presencial, em sala de aula.

No geral, a formação de professores no país acontece em cursos presenciais, porquanto o projecto da instituição em estudo é inovador e primeiro e não existem estudos sobre este modelo formativo no contexto moçambicano. Isto justifica a nossa opção em relação ao tipo de estudo, «estudo de caso».

Em termos de técnicas de recolha de dados, o estudo de caso pode usar diferentes técnicas e valer-se da triangulação, quer dizer, que o estudo de caso pode usar diversas técnicas de recolha de dados incluindo a observação e as entrevistas. Por outras palavras, no estudo de caso, as informações podem surgir de várias fontes como documentos, entrevistas, objectos históricos e observações (Yin, 2003), cabendo ao investigador garantir que no seu estudo prevaleceu à atitude crítica e afastamento com a realidade em estudo, através do nível de familiaridade e imersão na realidade estudada (Coimbra & Martins, 2013).

2.4. Instrumentos de recolha de dados

A pesquisa definiu como paradigma de estudo o fenomenológico-interpretativo com a abordagem qualitativa, usando o estudo de caso como método de investigação que, segundo Yin (2003), “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um

método que abrange tudo com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (p. 33).

Neste sentido, Ruas (2017) explica que:

esta metodologia pode utilizar várias técnicas e vários métodos de colecta de dados e informações, sendo as mais comuns as entrevistas, a análise documental, os métodos de observação, os métodos exploratórios, descritivos, analíticos e os estudos pilotos, desde que sejam adequados para a obtenção de dados e informações necessárias para a compreensão do caso em estudo (p. 116).

Assim sendo, a pesquisa usa como técnicas de recolha de dados a entrevista semi-estruturada.

2.4.1. Entrevista

A entrevista é uma técnica recomendada para estudos de natureza qualitativa por permitir recolher informações com maior profundidade. Em termos conceptuais difere segundo a visão de cada autor. Porém, há um elemento comum ao considerarem a entrevista como técnica de recolha de dados a partir de uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado.

Deste modo, Gil (2014) define a entrevista como a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (p. 109). Esta visão sobre a entrevista é partilhada por Lundin (2016) ao definir a entrevista como a “técnica de recolha de dados em que o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula um conjunto de questões com o objectivo de obter dados de interesse para a pesquisa” (p. 162). Os dois autores coincidem ao salientar que esta se traduz numa acção do entrevistador que vai ao encontro do entrevistado para obter informações relevantes para a pesquisa, através do diálogo.

Na mesma linha de pensamento, Costa (2012) define a entrevista como “o processo de interacção face-a-face entre uma ou mais pessoas (que desempenham o papel de entrevistador) e uma pessoa ou um grupo de pessoas (que desempenham o papel de entrevistado)” (p. 149). O elemento novo neste conceito é o facto de a entrevista poder envolver mais pessoas como entrevistador e um grupo de pessoas como entrevistados

diferentemente das anteriores.

Na mesma senda, Marconi e Lakatos (2017) definem a entrevista como sendo o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 88).

Ora, os conceitos apresentados convergem num único ponto na definição da entrevista como sendo um encontro de duas ou mais pessoas, onde uns são os entrevistadores e outros são os entrevistados, com a finalidade de recolher informações relevantes para responder à uma pesquisa.

Adicionalmente, Haro et al. (2016) referem que a entrevista se destina à “recolha de dados relativos a motivações, atitudes, sentimentos, experiências, opiniões, representações mentais ou a histórias de vida” (p. 92). O autor acrescenta que pelo facto da entrevista ser uma técnica utilizada para a recolha de informações imensuráveis, prevalece a preocupação pela percepção e compreensão dos pontos de vista dos participantes de uma pesquisa, na qualidade de entrevistados.

Nesta ordem de ideias, o estudo elegeu a entrevista porque permitiu colher informações com profundidade em relação à percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional dos professores formados na educação à distância e, de igual modo, permitiu perceber as atitudes, os sentimentos e experiências profissionais dos professores em estudo a partir das informações recolhidas com os gestores escolares.

No entanto, a classificação das entrevistas difere de autor para autor, especificamente, Gil (2014) classifica as entrevistas em níveis, sendo entrevista informal (menos estruturada), entrevista focalizada, entrevista por pautas e entrevista estruturada. No entanto, Amado (2014) refere que as entrevistas podem ser classificadas quanto à estrutura em entrevista estruturada ou directiva, semi-estruturada ou semi-directiva, não estruturada ou não-directiva e entrevista informal ou conversação. Já quanto às suas funções pode ser entrevista de investigação-controlo, entrevistas de diagnóstico-caracterização e entrevistas terapêuticas. Segundo Haro et al. (2016), a entrevista pode ser estruturada, semi-estruturada e não estruturada.

No entanto, todos os tipos ou classificações das entrevistas tem alguns elementos em comum que são: entrevistas que seguem um roteiro estritamente rígido, entrevistas

abertas e sem um roteiro, e entrevistas com roteiro meio aberto e que abre espaço para o entrevistador fazer outras perguntas, segundo o desenrolar da conversa e os objectivos pretendidos. Reconhecendo as diferentes possibilidades e potencialidades deste recurso, optou-se pela entrevista semi-estruturada como a principal técnica para a recolha dos dados.

2.4.2. Entrevista semi-estruturada

Neste estudo adoptou-se a classificação ou tipologia de entrevistas apresentadas por Amado (2014) e Haro et al. (2016). Importa sublinhar que nas denominações apresentadas por outros autores existe convergência de conceitos. Optou-se por estes, pela simplicidade e clareza com que os explicitam e os tornam perceptíveis.

Assim, segundo Amado (2014) a entrevista semi-estruturada, procura através de um plano previamente estabelecido, por meio de um guião de perguntas, recolher uma série de dados essenciais para o entrevistador. É apropriada para as pesquisas qualitativas pela liberdade que concede ao entrevistador, pela falta de imposição no desenvolvimento da interacção entre o entrevistador e o entrevistado.

Em relação à liberdade no processo da entrevista, Haro et al. (2016) expressa que este tipo de entrevista oferece maior liberdade ao entrevistado ao responder às questões colocadas pelo entrevistador e, para além disso, não tem uma estrutura rígida, sendo que parte de um guião e a sua execução é flexível e abre espaço para o entrevistador fazer questões de provocação ao longo da conversa.

Tendo em conta o que foi dito por Haro et al. (2016) a entrevista é uma técnica utilizada para obter informações relacionadas com atitudes, comportamentos, percepções, opiniões e experiências de vida dos participantes do estudo, importa referir que as mesmas foram direccionadas aos gestores escolares que trabalham com os professores formados na educação à distância.

No caso dos gestores escolares pretendia-se obter informações relacionadas com as suas opiniões e percepções sobre o desempenho profissional deste grupo de professores, por outras palavras, compreender como é que este grupo de professores demonstra as suas competências profissionais, em contexto educativo, que vão configurar a construção do seu desempenho profissional.

Relativamente aos professores o investigador não os entrevistou por não pretender recolher informações relativas à sua experiência profissional, ou seja, os desafios enfrentados desde a formação até à inserção na carreira, as experiências que entendem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, os elementos-chave que configuram o seu desempenho profissional, ou seja, como percebem o seu agir enquanto profissional de educação porque o principal foco das entrevistas era perceber o que os gestores pensam sobre o desempenho profissional deste grupo.

Assim, para aplicação desta técnica foi elaborado um guião de perguntas pré-estabelecidas para conduzir ao principal ponto da entrevista, embora deixando espaço ao entrevistado para responder com toda a liberdade às questões colocadas.

Portanto, a investigação utilizou somente a entrevista como técnica de recolha de dados por ser aquela que mais se mostrou adequada para recolher informações que possam responder ao problema em estudo. No entanto, não quer dizer que os outros instrumentos não pudessem responder ao propósito do estudo, mas a entrevista, na óptica do investigador permitiu recolher informações que respondem ao problema e aos objectivos da investigação.

2.5. Participantes da investigação

A selecção da amostra de participantes foi uma das principais preocupações para a recolha de dados fidedignos e representativos. Teve-se em conta que para as pesquisas qualitativas esta etapa não é marcada por cálculos estatísticos como acontece nas pesquisas quantitativas, como esclarece Minayo (2017) que refere:

nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da selecção dos participantes e das condições dessa selecção (p. 5).

Portanto, o mais importante na selecção dos participantes foi garantir que houvesse abrangência e que os envolvidos proporcionassem informações relevantes para responder à questão norteadora e aos objectivos delineados, para este estudo. Na mesma linha de raciocínio, a autora citada refere que a amostra nas pesquisas qualitativas está ligada à profundidade da pergunta de pesquisa ou ao objecto, associada ao desempenho dos participantes (Minayo, 2017).

Assim, para este estudo a selecção dos participantes foi baseada na amostragem por saturação por ser um dos instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas para definir o número dos participantes (Falqueto, Hoffmann & Farias, 2018). Por outro lado, na amostragem por saturação o investigador não precisa preocupar-se com o número de participantes a entrevistar, mas deve garantir que os dados recolhidos respondem aos objectivos estabelecidos (Minayo, 2017).

Considerando que, uma das formas de garantir o rigor na escolha da amostra para estudos qualitativos é a amostragem por saturação dado que tem como característica principal a possibilidade de interrupção do processo de recolha de dados quando se constata que não há novas informações (Fontanella, *et al.*, 2011).

Neste sentido, recorda-se que foram seleccionados, *a priori*, para entrevista, 6 (seis) gestores escolares, de escolas onde exerciam professores qualificados pelos dois modelos formativos, considerando o conhecimento prévio do investigador, associado a razões profissionais, enquanto gestor educativo.

Sobre o número de entrevistas a realizar, adoptou-se o pensamento de Guest, Bunsem e Johnson (2006, cit. em Falqueto, Hoffmann & Farias, 2018) que evidenciam que a saturação atinge o seu ponto máximo na 12^a entrevista, no entanto, ela começa a ocorrer na 6^a entrevista.

Paralelamente, Glaser e Strauss (2006 cit. em Falqueto, Hoffmann & Farias, 2018) defendem que na amostragem por saturação não se determina o número limite dos participantes, antecipadamente, mas por aproximação e no decorrer da pesquisa o investigador, no fim de cada recolha de dados, deve analisar as informações para facilitar a percepção do início da saturação ou o momento em que as informações não trazem mais novidades.

Portanto, a atenção, neste estudo, pelo início da saturação foi a partir da sexta entrevista com os gestores terá o seu termino entre a décima à décima segunda entrevista. No entanto, ficou reservado ao investigador a possibilidade de escolher 6 (seis) entrevistas para o tratamento de dados e os passos posteriores.

Durante a recolha de dados, o investigador percebeu que de facto, na sexta entrevista as informações já eram repetidas. No entanto, fez-se 10 entrevistas com gestores escolares,

tendo optado por utilizar para a análise somente 6 entrevistas conforme estava previsto anteriormente na selecção dos participantes da investigação.

Para a selecção dos participantes deste estudo foram determinantes os seguintes procedimentos, contratualizados com os gestores e, além do mais, tendo em consideração a orientação de Minayo (2017):

- i) Clareza dos instrumentos elaborados (entrevistas semi-estruturadas);
- ii) Certeza de que o local e os entrevistados reuniam as características definidas para o estudo (e neste caso concreto, os participantes estão ligados ao ensino);
- iii) Conhecimento dos detentores da informação a estudar;
- iv) Conhecimento do subgrupo do estudo (professores formados na modalidade de ensino à distância;
- v) Identificação clara dos outros subgrupos que interagem com o principal grupo de estudo (gestores escolares);
- vi) Valorização das informações isoladas (não repetidas) mas, importantes para explicar os contornos do objecto;
- vii) Garantia de confidencialidade, objectivos do estudo e observância de questões éticas, face aos diferentes interlocutores.

Finalmente, sublinha-se que as entrevistas foram validadas por três investigadores, um nacional (UCM) e dois internacionais (ISCE-DOURO E UTAD).

Importa, ainda acrescentar, que para garantir a fidelidade da informação prestada pelos entrevistados, o investigador recorreu à gravação, após o consentimento dos participantes e garantindo o cumprimento dos princípios éticos inerentes a uma colaboração desta natureza.

2.6. Técnica de análise dos dados

2.6.1. Análise de conteúdo

O estudo teve como técnica de análise de dados a análise de conteúdo (Bardin, 2016) uma vez que, os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas. Trata-se de “uma prática que visa interpretar de forma sistemática o sentido de uma qualquer

mensagem (textual, gráfica, discursiva) produzida num dado contexto” (Reis, 2017).

A análise de conteúdo auxilia na sistematização dos resultados recolhidos das entrevistas, compreensão dos factos observados e o estabelecimento de relações entre os factos estudados (Aires, 2015). Igualmente, se centra na apresentação sistemática e metódica de informações recolhidas na interacção, por meio da entrevista (Amado, 2014).

Por outras palavras, a técnica de análise de conteúdo procura responder às perguntas: o que foi dito pelo entrevistado, como ele deu a informação e a quem deu essa informação; porque razões ele verbalizou a informação e qual foi o efeito dessa informação no interlocutor (Amado, 2014).

Ora, esta técnica permitiu sistematizar os dados recolhidos das entrevistas com os gestores escolares, através da explicitação em categoria e subcategorias, resultantes da análise e interpretação das informações obtidas nas entrevistas com os gestores escolares.

Em termos práticos, após a recolha dos dados, estes foram tratados obedecendo às fases do processo de análise de conteúdo, segundo orienta Bardin (2016) tais como:

- i) Transcrição fiel das informações gravadas, realizada no final de cada sessão de entrevista;
- ii) Leitura e releitura flutuante e global de todas as entrevistas durante vários dias;
- iii) Verificação da conformidade dos resultados obtidos e os objectivos do estudo;
- iv) Codificação a que se seguirá a fase de categorização dos dados que consistirá em classificar os elementos constitutivos das informações recolhidas no campo;
- v) Construção das categorias e subcategorias de análise, através da selecção de alguns indicadores presentes nos discursos, partindo da segmentação dos textos.
- vi) Por fim a inferência e a interpretação dos dados.

Assim, a elaboração das categorias teve como base os objectivos do estudo, alicerçando-se nos autores evidenciados no quadro teórico, tão como se apresentam de seguida.

Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise das entrevistas com os gestores escolares

Categorias	Subcategorias
Formação e experiência profissional	Formação superior para ensino
	Formação superior para gestão
	Experiência na docência
	Anos na gestão
Percepção sobre aspectos teóricos e científicos	Competência para docência
	Formação como competência
	Vocação
	Profissionalismo
	Percepção das competências nos professores formados no EAD
	Conhecimentos dos professores formados no EAD para a docência
	Domínio dos conteúdos a leccionar
	Diferença, em conhecimentos e competências entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial
	Diferenças na qualidade formativa dos dois modelos
Professores formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros	
Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento	Diversificação das situações de aprendizagem
	Envolvimentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem
	Competências que os professores devem ajudar a desenvolver nos alunos
	Domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação
Percepção sobre o relacionamento humano e social	Capacidade de comunicação
	Interacção com os alunos
	Resolução de conflitos na sala de aula
	Relação com os Pais/Encarregados de educação
Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos	Participação activa na resolução dos problemas da escola
	Colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades
	Capacidade de escutar as opiniões e perspectivas dos outros
	Compromisso na gestão dos recursos da escola
	Responsabilidade na acção docente
	Problemas de assédio sexual e corrupção
	Respeito as questões ligadas com o género
	Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais
	Participação na criação de regras de convívio na sala de aula
Reflexão sobre a prática docente	

2.7. Contextualização da investigação

O estudo foi realizado numa instituição de ensino superior que oferece cursos de formação de professores na modalidade de ensino à distância. A instituição em estudo oferece 10 cursos de formação, com o grau de licenciatura nas seguintes áreas: Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Química, Ensino de Matemática, Ensino da Física, Ensino de Educação Física e Desportos, Ensino de Biologia, Ensino de Desenho, Ensino de Informática.

Estes cursos são oferecidos em 15 Centros de Recursos localizados em todo o país, nomeadamente: Cidade de Maputo, Província de Sofala (Cidade da Beira, Distritos de Gorongosa, Muanza, Marromeu e Búzi), Cidade de Chimoio, Cidade de Tete, Província da Zambézia (Cidade de Quelimane, Distritos de Milange e Gúruè), Cidade de Nampula, Distrito de Cuamba na Província do Niassa, Província de Cabo Delgado (Cidade de Pemba e Distrito de Mocímboa da Praia), onde os estudantes recebem assistência pedagógica, técnica, didáctica e psico-social.

Como se depreende, pela extensão da instituição seleccionada para o estudo de caso, o pesquisador teve que optar por um Centro de Recursos, sendo que eles funcionam de forma similar. Assim, foram entrevistados gestores escolares da Cidade de Nampula, considerando que é a província mais populosa e que maior número de professores qualificou, através deste modelo formativo.

Os critérios de selecção das escolas foram: primeiro a selecção teve como base a existência na escola de professores formados no ensino à distância em número de dois ou mais professores; segundo a disponibilidade dos gestores em participar no estudo.

A partir destes critérios foi possível identificar 10 escolas onde trabalham professores formados no ensino à distância e cujos gestores estavam disponíveis para participar no estudo.

Para facilitar o contacto com os entrevistados, a investigação contou com apoio de um coordenador de investigação que auxiliou a identificar as escolas com professores formados no ensino à distância e a manter os contactos com os gestores escolares para as entrevistas. Salientar que a participação deste coordenador foi extremamente importante para a recolha de dados, evitando assim o excesso de burocracia.

2.8. Limitações do estudo

No decorrer do estudo, o pesquisador poderá deparar-se com algumas limitações que irão influenciar a pesquisa. Nesta perspectiva, para Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015) as limitações de estudo referem-se aos aspectos relacionados com problemas financeiros do pesquisador, falta de tempo para desenvolver a pesquisa, generalização dos resultados da pesquisa quando se tratar de pesquisas qualitativas ou de definição da amostra se a pesquisa for quantitativa.

Portanto, neste caso, constituíram limitações de estudo a dificuldade de generalizar os resultados das entrevistas para todos os formados, uma vez que, o desenvolvimento profissional depende, também, da dedicação e empenho individual.

Para além disso, foi limitação a definição do número dos participantes do estudo não tendo sido envolvido professores formados no ensino à distância e que trabalham nas escolas secundárias para fazer parte do estudo como forma de comprovar se estão a trabalhar nas disciplinas que foram formados.

No entanto, é limitação do estudo porque o objecto da investigação estava virado para a percepção dos gestores sobre o desempenho profissional de grupo de professores em alusão. Porém, espera-se que futuras investigações possam focar-se no desempenho dos professores formados no ensino à distância nos respectivos cursos de especialização.

O estudo, também, teve como limitação o facto de as escolas onde foram entrevistados os gestores terem sido, na maioria dos casos, escolas primárias do primeiro e segundo grau e não escolas secundárias.

Esta questão, constituiu limitação porque o estudo não tinha definido *a priori*, que os professores em estudo seriam do ensino secundário ou primário, pois por ter deixado em aberto permitiu que os gestores envolvidos no estudo fossem de qualquer escola desde que tenha professores formados no ensino à distância.

Porém, a questão de estudar o desempenho dos professores formados nesta modalidade na sua área de especialização surgiu durante a investigação, numa das entrevistas com a sugestão de avaliar o desempenho dos professores formados nesta modalidade que trabalham nas escolas secundárias.

2.9. Considerações éticas da pesquisa

O estudo procurou respeitar os aspectos éticos inerentes ao trabalho académico desta natureza. Assim, a investigação procurou respeitar aos participantes do estudo sem ferir a sensibilidade e nem colocar os seus empregos em risco.

Para tal, foi garantida a confidencialidade das informações prestadas por todos os participantes e, igualmente, foi respeitado o anonimato dos participantes na investigação.

Por outro lado, foi solicitado aos participantes o seu consentimento, livre e esclarecido, para cooperar na pesquisa, bem como o pedido de autorização para gravar a entrevista. No entanto, houve momentos em que foi necessário negociar com os entrevistados, ressaltando, de facto o anonimato porque alguns temiam que as informações fossem utilizadas para fins políticos e prejudicasse o cargo que ocupam.

Acresce salientar que o investigador partiu para este estudo, nos diferentes momentos da investigação, com uma postura crítica, reflexiva e comprometida eticamente, procurando contribuir para o avanço do questionamento e elucidação, sobre as questões em estudo e que, anteriormente, explicitadas.

Capítulo III - Análise dos dados e discussão dos resultados

Os resultados apresentados são fruto de entrevistas feitas aos gestores escolares com o objectivo de responder ao problema da pesquisa, que depois da recolha de dados foi feita a transcrição fiel, elaboração das grelhas analíticas de cada entrevista (vide nos apêndices) e a grelha de categorização dos resultados que se apresenta abaixo:

Quadro 4: Grelha de Categorização dos resultados

Categorias	Subcategorias
Formação e experiência profissional	Formação superior para ensino
	Formação superior para gestão
	Experiência na docência
	Anos na gestão
Percepção sobre aspectos teóricos e científicos	Competência para docência
	Formação como competência
	Vocação
	Profissionalismo
	Percepção das competências nos professores formados no EAD
	Conhecimentos dos professores formados no EAD para a docência
	Domínio dos conteúdos a leccionar
	Diferença, em conhecimentos e competências entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial
	Diferenças na qualidade formativa dos dois modelos
Professores formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros	
Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento	Diversificação das situações de aprendizagem
	Envolvimentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem
	Competências que os professores devem ajudar a desenvolver nos alunos
	Domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação
Percepção sobre o relacionamento	Capacidade de comunicação
	Interacção com os alunos

humano e social	Resolução de conflitos na sala de aula
	Relação com os Pais/Encarregados de educação
Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos	Participação activa na resolução dos problemas da escola
	Colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades
	Capacidade de escutar as opiniões e perspectivas dos outros
	Compromisso na gestão dos recursos da escola
	Responsabilidade na acção docente
	Problemas de assédio sexual e corrupção
	Respeito as questões ligadas com o género
	Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais
	Participação na criação de regras de convívio na sala de aula
	Reflexão sobre a prática docente

Os mesmos, como se pode ver na grelha, são compostos por 5 categorias a destacar: formação e experiência profissional, percepção sobre aspectos teóricos e científicos, percepção sobre formas de ensinar/transmitir o conhecimento, percepção sobre o relacionamento humano e social e percepção sobre os problemas éticos, morais e humanos. Das categorias apresentadas surgiram 32 subcategorias e suas respectivas unidades de registo.

Para melhor compreensão dos resultados, apresentamos, a seguir de forma discriminada, a categoria e as respectivas subcategorias seguidas de algumas (não apresentaremos todas, mas sim as mais expressivas) unidades de registo. Em cada subcategoria seguir-se-á a análise e interpretação dos resultados de forma simultânea.

3.1. Categoria 1: formação e experiência profissional

Esta categoria tem as seguintes subcategorias: formação superior para ensino, formação superior para gestão, experiência na docência e anos na gestão.

3.1.1. Subcategoria: formação superior para ensino

Para esta subcategoria, pretendia-se aferir se gestores escolares entrevistados tiveram formação numa instituição vocacionada à formação de professores. Assim, os

entrevistados E1, E2 e E5 disseram que foram formados em instituições vocacionadas na formação de professores, sendo a Universidade Pedagógica e a Universidade Católica de Moçambique, Centro de Ensino à Distância. Em termos de cursos, os interlocutores, foram formados nos cursos de ensino da Língua Portuguesa e Psicologia Educacional.

“Eu formei-me na UP a 9 anos, Curso de Português” **E1**

“Fiz licenciatura no ensino da língua portuguesa no centro de ensino à distância UCM” **E2**

“Formei-me em Psicologia Educacional na UP (Universidade Pedagógica)”
E5

Os resultados das entrevistas mostraram que alguns gestores foram formados em instituições de formação de professores, o que lhes confere a competência de perceberem melhor o desempenho que o professor pode ter na sala de aula e, de modo especial, o desempenho dos professores formados no ensino à distância. Portanto, a área de formação dos entrevistados permite ter conhecimento sobre o ensino, daí que, a avaliação que poderão fazer sobre os professores em estudo terá um olhar de quem conhece os contornos do ensino, de quem faz parte da profissão.

Por outro lado, os gestores entrevistados são professores que depois de algum tempo de trabalho na leccionação, foram indicados para ser gestores.

3.1.2. Subcategoria: formação superior para gestão

Para além da formação superior para o ensino alguns entrevistados não tiveram a formação para esta área, mas sim como gestores escolares, é o caso dos entrevistados E3 e E4. Porém, os dois entrevistados foram formados na Universidade Pedagógica nos cursos: Gestão e Administração Escolar e História Política e Gestão Pública, respectivamente.

“Minha formação de base é Planificação Administração e Gestão Escolar formado pela Universidade Pedagógica” **E3**

“Eu fiz História Política e Gestão Pública na UP (Universidade Pedagógica)”
E4

Como dissemos anteriormente, que dos nossos entrevistados alguns foram formados como professores e outros como gestores. Igualmente, dissemos que os gestores que são professores têm maior facilidade de percepção do desempenho profissional de um professor em relação aos que são simplesmente gestores, embora estes últimos possam também perceber quando um professor está a desempenhar bem as suas tarefas ou não, fruto da experiência acumulada na gestão.

Ademais, estes gestores foram formados numa instituição vocacionada na formação de professores, o que se presume que durante a sua formação tiveram contacto com aspectos ligados à gestão de instituições escolares, sendo elas também públicas, para o caso do entrevistado formado em gestão pública.

3.1.3. Subcategoria: experiência na docência

Como foi evidenciado nas subcategorias anteriores sobre as áreas de formação dos entrevistados onde se destaca que alguns têm formação de professores e outros em gestão. Porém procuramos perceber se os que são professores já leccionaram, ficou claro, pelas respostas que os entrevistados E1 e E2 já passaram pela experiência de docência e outros não. Assim, os gestores que também professores, antes de serem designados para o cargo de gestão, leccionaram algumas disciplinas.

“Estou como professora dando aulas no ensino primário até 11ª Classe e lectionei didáctica de português, técnica de expressão, língua portuguesa II” E1

“Eu sou professor de português” E2

Paralelamente a área de formação, está a experiência profissional dos entrevistados. Os que têm a formação de professor e passaram para a gestão, leccionaram algumas classes e disciplinas, exerceram a docência, sabem o que é dar aulas, portanto, estão melhor posicionados para emitir um juízo de valor sobre o desempenho profissional dos professores formados no ensino à distância, para além de que alguns gestores escolares foram formados numa instituição de ensino à distância. Assim, têm um olhar de dentro, são gestores que emergiram dentro da profissão.

Pelo facto de termos gestores formados numa instituição com a modalidade à distância e outro presencial, esperava-se que os resultados fossem divergentes e que cada um toma-se a posição de auto-defesa em relação ao seu modelo formativo, mas o que se verificou

foi que as respostas foram objectivas evidenciando os aspectos positivos da modalidade em questão.

3.1.4. Subcategoria: anos na gestão

Em termos de período de permanência na gestão a maior parte dos entrevistados já estão a mais de 2 anos na gestão, destacando-se dois que estão a 13 e 24 anos como gestores.

“São mais ou menos 13 anos” E2

“Estou na gestão desde 1995” E6

E outros estão na gestão entre 2 a 8 anos.

“Na função a 2 anos” E5

“Na área de gestão estou a sensivelmente a 8 anos” E3

“Na gestão estou a há 8 ano” E4

Para o estudo era importante saber o tempo que cada gestor escolar está a trabalhar na gestão por considerar que em muitos casos o tempo de trabalho numa área está associado as experiências acumuladas.

Assim, a análise que podem fazer sobre os professores em estudo também será influenciada pelos acúmulos de experiência porque um gestor que está a menos de um ano na gestão não tem a mesma visão de um que está a 24 anos como gestor e, foi possível notar nas respostas dos entrevistados com maior tempo de trabalho que o período de trabalho como gestor foi um factor determinante.

3.2. Categoria 2: Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

Nesta categoria foram identificadas as seguintes subcategorias: competências para docência, formação como competência, vocação, profissionalismo, percepção das competências nos professores formados no ensino à distância, conhecimentos dos professores formados no ensino à distância para docência, domínio dos conteúdos a leccionar, diferença em conhecimentos e competências entre os professores formados no ensino à distância e os do modelo presencial e diferenças na qualidade formativa dos

dois modelos, os professores formados no ensino à distância têm algo que os diferencia dos outros.

3.2.1. Subcategoria: competências para docência

Em relação as competências para docência, os entrevistados destacaram o saber fazer, saber ser e saber estar, também evidenciaram como competências propícias para o exercício da docência o domínio dos conhecimentos e da área de ensino, a necessidade de aprender mais para adquirir os conhecimentos para o ensino, como ilustram os discursos dos entrevistados E1, E2, E4 e E5.

“Não poder entrar na sala de aula sem saber o que vais fazer lá e o que vai dar” E1

“Se não tiver a formação não terá onde buscar todo conhecimento para dar na sala de aula”. E2

“Ser uma pessoa que domina a área, nesse caso tem que ser um professor que esta preocupada em saber fazer, saber fazer, saber ser e saber estar” E4

“Saber ser, saber estar e fazer” E5

Para além das competências de saber fazer, ser e estar, os gestores escolares evidenciaram a questão de planificação, a pré-disposição para aprender mais, o domínio dos conhecimentos teórico-científicos das matérias a leccionar e conhecimento específico da área de ensino.

Como podemos perceber pelos dados acima apresentados, o professor que tem a competência de saber fazer está preparado tecnicamente para exercer a profissão docente porque tem consigo uma das competências que lhe permite o exercício da função docente.

Igualmente, o professor que sabe ser está em melhor posição de enfrentar uma turma de alunos e transmitir-lhes os conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual dos mesmos e, finalmente, o professor que sabe estar, também, está em condições de agir eticamente na situação de ensino e aprendizagem e no convívio com os outros intervenientes do processo de aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, os resultados evidenciaram a necessidade de o professor procurar instruir-se sempre, ou seja, estar disposto às novas aprendizagens, considerando que a profissão docente está em constante evolução seja em termos científicos assim como em termos técnicos, assim, o professor deve estar disposto a actualizar-se, como afirma Mesquita (2013) que pelo facto de o ensino ser uma actividade em constante mutação e inovação, o professor deve procurar actualizar-se pois só assim poderá alcançar a qualidade almejada. E, não menos importante, é o conhecimento específico da área de ensino, conhecer as dificuldades e as potencialidades que esta profissão traz consigo.

3.2.2. Subcategoria: formação como competência

Para além das competências destacadas pelos entrevistados como sendo as mais importantes para exercer a docência, outros salientaram a importância da formação para a docência, realçando que sem a formação não se pode ser professor porque é a partir dela que se especializa no ensino, se compreende a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, segundo mostram os relatos dos entrevistados E2, E3 e E6.

“A formação porque é na base dessa formação que ele vai se informar de todos meandros de ensino, toda dinâmica, todo processo” E2

“O professor deve ter a formação psicopedagógica” E3

“A formação psicopedagógica, deve ter especialidade de ensino” E6

Nas entrevistas, houve um grupo de gestores que abordou a questão da formação psicopedagógica como competência para a docência, ideia também defendida por Gonçalves (2013) ao afirmar que a construção da carreira profissional do professor depende, em grande parte, dos conhecimentos e competências adquiridas na formação inicial que devem, constantemente, ser aperfeiçoadas e ressignificadas através da formação contínua.

Embora se reconheça a dificuldade de separação entre competência e qualificação por parte dos interlocutores, a abordagem dos entrevistados de encarar a formação como sendo uma competência, mereceu atenção nesta investigação.

Segundo os argumentos dos entrevistados, um dos primeiros requisitos para a pessoa exercer a profissão docente é a formação psicopedagógica porque na perspectiva deles,

sem a formação não se pode ser professor, uma vez que, a partir da formação a pessoa ganha conhecimentos técnicos e científicos, conhece os meandros do ensino, especializa-se numa área do ensino, percebe a dinâmica do processo de transmissão do conhecimento na sala de aula.

3.2.3. Subcategoria: vocação

Relativamente a questão da vocação para o professorado, os entrevistados E4 e E6 sublinharam que para além das competências para a docência e da formação, o professor deve ter vocação para o ensino e deve mostrar que ama a profissão que abraçou.

“Primeiro o professor tende de ter a vocação” E4

“Ter uma formação intrínseca, deve amar a profissão” E6

Em continuidade da reflexão sobre as competências para o exercício da profissão docente, houve também, outro grupo de entrevistados que trouxe a abordagem de vocação ou amor a profissão. Segundo eles, para ser professor é importante ter vocação, ou seja, amar a profissão que vai abraçar.

Na óptica dos entrevistados, não basta passar por uma instituição de formação psicopedagógica, mas é importante ter vocação para o professorado e será a partir deste aspecto que a pessoa vai amar o seu trabalho. O amor conduz à interiorização do agir profissional que culmina num bom desempenho profissional como professor.

3.2.4. Subcategoria: profissionalismo

Nesta subcategoria, apesar de ter sido apresentada por um só entrevistado, ela mostra-se importante por ser a síntese dos aspectos expostos anteriormente, como: domínio dos conhecimentos, o saber fazer, ser e estar.

No entanto, um dos entrevistados sublinhou que para ser um professor é preciso ter o profissionalismo primeiro, como um dos requisitos para a profissão professor.

“Profissionalismo em primeiro lugar” E5

Na senda das competências para o exercício da profissão docente, houve um que apontou a necessidade de se ter profissionalismo como sendo o primeiro aspecto para os

que abraçam esta profissão, corroborando com a opinião defendida por Mesquita (2010) ao frisar que o professor profissional é aquele que sabe transmitir os seus conhecimentos e põe em prática segundo o meio em que se encontra e não se limita a repetir as competências sem ter em conta o contexto.

Por outras palavras, o profissionalismo implica noção de todas as competências para o ensino, vocação para a docência, amor a profissão porque só quem tem a consciência e reflecte sobre o seu agir profissional atinge o profissionalismo.

3.2.5. Subcategoria: percepção das competências profissionais nos professores formados no ensino à distância

Nesta subcategoria foi preocupação da investigação perceber se os professores formados no ensino à distância são competentes.

Os entrevistados frisaram que os professores formados através da modalidade do ensino à distância mostram as competências requeridas para ser professor, portanto, o facto de ter sido formados por via desta modalidade não significa que não seja competente e, alguns salientaram que estes professores antes de ingressarem na universidade já eram professores e tiveram uma formação inicial e o ingresso no ensino superior ajudou a melhorar a formação que traziam, como mostram os relatos dos entrevistados E3, E5 e E6.

“Numa primeira fase, diria que demonstram essa competência, primeiro porque: muitas das vezes os professores que tem concorrido a fazer o ensino a distância, são professores que já estão formados psico pedagogicamente, já tem alguma noção, já tem algum conhecimento daquilo que tem haver com o processo de ensino” **E3**

“Os professores que se formam no ensino à distância são os mais empenhados” **E5**

“Eles têm essas capacidades, para além das capacidades, portanto profissionais também tem a capacidade moral por ter sido formado na UCM” **E6**

Os resultados da investigação sobre as competências dos professores em estudo foram ao encontro da preocupação central ao revelar que este grupo de professores são competentes como os professores formados no modelo presencial pelas seguintes razões:

- a) Estes profissionais antes de ingressarem no ensino superior, numa instituição com o modelo formativo à distância, já exerciam a profissão, portanto, tiveram a formação inicial e psico-pedagógica, foram ao ensino superior para aumentar o nível de conhecimentos;
- b) Os professores em questão no exercício das suas funções são mais empenhados, mais dedicados ao trabalho o que lhes confere o estatuto de professores competentes, talvez porque são fruto de um modelo formativo exigente onde o aluno é chamado a responsabilidade na construção dos conhecimentos, um modelo centrado no estudante e,
- c) Por último, são professores preparados moralmente para exercer a profissão com dignidade, uma vez que, a instituição que os formou pauta por princípios morais.

3.2.6. Subcategoria: conhecimentos dos professores formados no ensino à distância para a docência

No que diz respeito aos conhecimentos para leccionar, os entrevistados disseram que este grupo de professores mostra ter conhecimentos suficientes para exercer a docência, tendo salientado, mais uma vez, o facto de eles terem tido formação inicial como professores e ao mesmo tempo demonstram que são professores proactivos e preocupados em ensinar, como ilustram os discursos dos interlocutores E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Eu digo que sim, porque afinal de contas esses professores entraram lá enquanto já lecionavam, então sim, eles têm o domínio da matéria” E1

“Sim demonstram” E2

“Demonstram sim. Demonstram ter conhecimento” E3

“Demonstram sim, são professores proactivos, são professores que se preocupam em ensinar o aluno” E4

“São competentes” E5

“Sim eles têm competências, têm conhecimentos e mostram” E6

Na subcategoria anterior foi dito que os professores formados no ensino à distância são competentes, portanto, o ser competente traduz-se em saber ensinar, em ter as ferramentas para a leccionação, demonstrar que domina os conhecimentos e consegue transmitir aos alunos.

Considerando os resultados apresentados, é evidente que demonstrem domínio em relação à competência de conhecimentos para ensinar e como foi salvaguardado, mais uma vez que, são professores que já praticam a profissão, mas ingressaram no ensino superior para aumentar os seus conhecimentos e ganhar prestígio profissional e social.

Há um outro aspecto que foi corroborado pelos entrevistados, que para além de serem competentes, estes professores são proactivos, o que por outras palavras quer dizer que são professores que se antecipam aos actos, ou melhor dito, tomam dianteira nas acções. Esta dinâmica de trabalho que se antecipam aos problemas é fruto das exigências do modelo formativo.

3.2.7. Subcategoria: domínio dos conteúdos a leccionar

Para esta subcategoria, os entrevistados comprovaram que os professores formados através do ensino à distância demonstram domínio dos conteúdos a leccionar, revelam qualidade e conhecimento na matéria que ensinam, são inovadores nos conteúdos e rigorosos durante o processo de ensino e aprendizagem, segundo o testemunho dos entrevistados E3, E4, E5 e E6.

“Mostram qualidade de que realmente conhecem a matéria, sim” E3

“Demonstram uma vez que tem a dosificação” E4

“Inovação também, mostram também inovação nos conteúdos e aplicam com rigor” E5

“Esses professores têm conteúdos sim capazes de leccionar” E6

A par dos conhecimentos para ensinar é importante ter o domínio dos mesmos. Os resultados testemunharam que os professores em estudo não só têm conhecimentos, como também dominam os conteúdos que ensinam. Por outro lado, este grupo de professores revela ter capacidades inovadoras na abordagem dos conteúdos que ensinam e são rigorosos na aplicação dos mesmos.

Assim, os dados evidenciaram que a capacidade de dominar os conteúdos é uma das competências requeridas para quem exerce a profissão docente, ou seja, não é possível transmitir se não domina o que pretende transmitir e, aliado ao domínio está a capacidade inovadora que pode estar ligada ao modelo formativo.

Portanto, o facto de terem sido formados no ensino à distância exigiu deles o desenvolvimento de capacidades como inovação. Inovação porque para ter sucessos nos estudos à distância é preciso muita dedicação e inovação nas formas de estudar, uma vez que, o formador não está presente e é um estudo centrado no próprio estudante.

Por outro lado, estudar à distância exige rigor no próprio estudante, dado que é um modelo em que o estudante é autónomo, o que requer muita auto-disciplina do aluno, empenho, sentido de responsabilidade e sacrifício, elementos determinantes para o desenvolvimento do rigor verificado neste grupo de professores no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.8. Subcategoria: diferença em conhecimentos e competências entre os professores formados no ensino à distância e os do presencial

No que concerne as diferenças em termos de conhecimentos e competências entre os professores formados no modelo de ensino à distância e o presencial, os gestores entrevistados realçaram que é uma questão relativa porque no entender deles a diferença não está ligada ao modelo formativo, mas sim as diferenças individuais que caracterizam o ser pessoa, ou seja, não há modelo que forma melhor ou pior, mas sim a assimilação da matéria de formação é que varia de pessoa para pessoa, como atestam os depoimentos dos entrevistados E2, E4, E5 e E6.

“Até diferença havendo não é pelo facto de ser formado aqui ou lá” E2

“Não noto nenhuma diferença. Porque mesmo esses que fazem ensino a distância são professores dedicados que se preocupam muito em ensinar as crianças” E4

“No fundo no fundo não tem muita diferença” E5

“Tem se não usar uma certa relatividade, porque não se pode reparar apenas na formação a nível superior, mas a formação básica” E6

Em relação a diferença em conhecimentos e competências entre os professores formados no ensino à distância e os do presencial, os resultados apontaram que não há nenhuma diferença em termos de conhecimentos, mas sim, há diferenças individuais. O que quer dizer que o professor formado no ensino à distância e no presencial têm os mesmos conhecimentos em relação ao ensino, aos conteúdos a leccionar e às técnicas de ensino.

Aliás, no entendimento de um dos gestores entrevistados, os professores formados no ensino à distância são muito dedicados e preocupados com a aprendizagem do aluno, ou seja, estes professores querem ver o seu aluno a aprender o que eles estão a ensinar.

Mas como pessoas, naturalmente, são diferentes, cada um tem características e capacidades próprias e isso vai influenciar na forma de aprender e transmitir o conhecimento. Portanto, não é pelo facto de ter sido formado no modelo à distância que o professor deve ser julgado quando encontra dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Nos resultados, um dos entrevistados frisou que se o professor teve dificuldades na formação básica de professorado poderá transportar essas dificuldades para o ensino superior onde a exigência é maior e até para o local de trabalho.

3.2.9. Subcategoria: diferenças na qualidade formativa dos dois modelos

A par da categoria anterior, está a percepção dos gestores escolares sobre as possíveis diferenças que possam existir sobre a qualidade formativa dos dois modelos.

Sobre este assunto, os entrevistados mostraram que não há diferença entre os dois, mas sim a diferença poderá existir na forma como cada um dos formandos encara a formação, os sonhos e desejos que leva consigo para a formação, ou seja, depende das diferenças individuais, como ilustram os trechos de alguns entrevistados, como é o caso dos entrevistados E3, E5 e E6.

“Bom no meu entender eu posso dizer que os dois modelos são benéficos” E3

“Eu não diria que esta forma melhor este não, depende do empenho de cada um e preocupação de cada um” E5

“São iguais” E6

Em termos de modelos formativos, os resultados destacaram que não há diferença entre os dois modelos em termos de conteúdo formativo.

Os resultados permitiram nos entender que os dois modelos têm como finalidade a formação do professor, ora, o alcance dos objectivos traçados em cada um deles depende do desempenho dos formandos e da dedicação individual.

O modelo à distância até pode ser mais exigente para o formando pela ausência física do formador que obriga o aluno à criatividade na construção do conhecimento, uma vez que, o sucesso da sua formação depende da dedicação individual.

Pela razão acima mencionada, o estudo à distância traz mais benefícios que o presencial, onde em alguns casos, o formando fica a espera pela exigência do formador e caso este não exija, o formando faz o mínimo para terminar a formação.

Portanto, tanto o modelo de formação à distância como o presencial, ambos têm vantagens e desvantagens, ambos procuram atingir o mesmo objectivo, que é a formação do professor.

3.2.10. Subcategoria: os professores formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros

A investigação não teve pretensões de fazer comparações entre os dois modelos formativos, mas procurou perceber se os interlocutores notam algumas diferenças entre os professores formados nos dois modelos.

Assim, ao questionar sobre este aspecto os entrevistados que na sua maioria foram formados numa instituição de modelo presencial afirmaram que não notavam nenhuma diferença entre os professores formados no presencial e à distância, as diferenças, caso existam, são de carácter individual dos formandos ou do tempo de contacto durante o processo de formação, segundo mostram os relatos dos entrevistados E2, E3, E4 e E6.

“Eu não noto nenhuma diferença, não é pelo motivo de ter sido formado no ensino a distância, é mais por questões pessoal” E2

“Como professores, algo que diferencia dos outros no meu ponto de vista seria ou pode ser no mesmo processo de aprendizagem” E3

“Diferenciar talvez pelas horas de contacto... a preocupação depende de cada um, a ciência sempre requer de uma investigação” E4

“A priori eu respondi que pode diferenciar gozando duma certa relatividade, mas são professores como outros professores, portanto eu não estou a ver nenhuma diferença, e o que pode diferenciar os professores de ensino a distância há mais leitura há mais familiarização há mais cultivo do indivíduo” E6

A investigação não pretendeu fazer comparação entre os professores formados no ensino à distância e os formados no presencial, mas procurou perceber se havia algo, em particular, que pudesse diferenciá-los entre os dois. Mas, os resultados, como foi destacado nas subcategorias anteriores, mostraram que não há algo que os diferencie como professores, mas se existe é carácter individual.

Alguns entrevistados foram ao mais fundo, indicando que a diferença pode existir nas horas de contacto no momento de formação, mas a preocupação pela aprendizagem é individual e, até os formados no ensino à distância tem mais exigência.

3.3. Categoria 3: Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

A esta categoria está ligada as competências pedagógicas que os professores devem mostrar no exercício das suas funções como profissionais de educação.

Nesta categoria foram elaboradas as seguintes subcategorias: diversificação das situações de aprendizagem, envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, competências que os professores devem ajudar a desenvolver nos alunos e domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação.

3.3.1. Subcategoria: diversificação das situações de aprendizagem

Para esta subcategoria, a preocupação principal era perceber se os professores formados no modelo de ensino à distância conseguem diversificar as situações de aprendizagem de modo a facilitar a apreensão do conhecimento do aluno.

Segundo os dados apurados nas entrevistas com os gestores escolares, mostraram que estes professores procuram diversificar as matérias e as actividades de aprendizagem e, até chegam a ser mais proactivos no processo de ensino e aprendizagem, como referenciam os trechos dos entrevistados E3, E4, E5 e E6 abaixo apresentados.

“Acredito que sim. Dão, dão. Muitas das vezes, até que para estas actividades o professor já traz consigo desde sua formação” E3

“Conseguem, diversificam as tarefas” E4

“Acho que sim. Acho que sim” E5

“Professores resultado do ensino a distância, são os mais proactivos” E6

Em consideração ao que foi dito anteriormente pelos entrevistados sobre as competências de leccionação, apraz dizer que se eles mostram ser competentes isso mostra que diversificam as tarefas de aprendizagem.

Deste modo, a capacidade de diversificar as situações de aprendizagem exige domínio dos conhecimentos a ensinar, conhecimento do aluno que se pretende ensinar, domínio da dinâmica do ensino.

Os professores em estudo revelaram que não só dominam os conteúdos, mas também são proactivos, isto é, procuram antecipar as suas acções em prol do ensino. Esta capacidade de antecipar-se é própria do ensino à distância, uma vez que se o aluno não antecipa a sua aprendizagem através do estudo individual poderá não alcançar os objectivos da aprendizagem.

Neste sentido, para a aprendizagem no ensino à distância, o aluno deve ser alguém que não espera orientações do seu professor ou tutor para aprender certa unidade de aprendizagem.

Os professores formados nesta modalidade tendo aprendido esta capacidade de antecipação e proactividade, estão em melhores condições para diversificar as tarefas de aprendizagem dos alunos na sala de aula de modo a facilitar a aprendizagem dos mesmos porque conseguem antever as dificuldades dos alunos em determinadas matérias e a partir dessa constatação procuram diversificar as actividades de aprendizagem conforme o contexto da sala de aula.

3.3.2. Subcategoria: envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

Nesta subcategoria, pretendeu-se aferir se os professores formados no ensino à distância têm a capacidade de envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados das entrevistas indicaram que este grupo de professores envolve os alunos na construção dos conhecimentos, uma vez que, o processo de ensino está centralizado

no aluno e não no professor, conforme mostram as locuções dos entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Sim envolvem os alunos porque actualmente quem faz a aula não é o professor sozinho, os alunos é que fazem a aula com professor” E1

Exatamente esse uso de método diversificados aula e atualmente tem se usado elaboração conjunta” E2

Envolvem, porque realmente quem faz uma aula não é o professor e o próprio aluno” E3

“Conseguem, conseguem envolver todo processo de ensino aprendizagem uma vez que o ensino está mais centralizado no próprio aluno” E4

“O aluno é o centro de aprendizagem, o professor provoca e aluno reage”. E5

“Sim envolvem no processo de ensino e aprendizagem tanto nas atividades extracurriculares”. E6

Na subcategoria anterior abordou-se sobre a capacidade de diversificar as situações de aprendizagem que está ligada de forma intrínseca no envolvimento dos alunos na aprendizagem, uma vez que, o professor pode ter a capacidade de diversificar as situações de aprendizagem, mas se não envolve o grupo alvo dessas situações os resultados são nulos.

Assim, é obrigação do professor envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, o professor que utiliza métodos expositivos nas aulas, colocando os alunos na situação de meros receptores corre o risco de não alcançar os objectivos de aprendizagem com eficácia.

Envolver os alunos na aprendizagem significa conhecer as capacidades dos mesmos, conhecer os níveis de aprendizagem, elaborar tarefas que possam ir ao encontro das dificuldades, saber estimulá-los, diversificar as tarefas e mais outras actividades em prol da aprendizagem.

3.3.3. Subcategoria: competências que os professores devem ajudar a desenvolver nos alunos

No que concerne as competências que os professores devem procurar desenvolver nos alunos, os gestores escolares entrevistados afirmaram que estes profissionais devem desenvolver competências de leitura e escrita como sendo as principais e

adicionalmente os professores devem incentivar na realização de trabalhos de casa, cumprimento do horário e dos prazos, segundo os relatos dos entrevistados E2, E4, E5 e E6.

“Disciplinar as pessoas no cumprimento dos horários e dos prazos” E2

“Talvez incentivar mais na feitura dos trabalhos de casa, a leitura em casa” E4

“Estamos virados muito para leitura” E5

“Competência de leitura e competência de escrita” E6

Esta subcategoria, não está directamente ligada com o objecto em investigação, mas tem alguma relação pelo facto de, ao pretender perceber as competências que os professores devem procurar desenvolver nos alunos estamos a pretender aferir se os professores têm consciência dos desafios como educadores. Que elementos ou competências devem ser prioritários para ensinar o aluno, principalmente quando se trata de classes iniciais.

Portanto, segundo os entrevistados, se o professor sabe o que é prioritário na aprendizagem do aluno significa que procurará dominar os conteúdos, diversificar as tarefas, envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e outras formas que possam ajudar no desenvolvimento das competências.

Assim, os gestores entrevistados, por trabalharem com alunos das classes iniciais, elencaram como competências que os professores devem procurar cultivar nos alunos a leitura e escrita, mas se os mesmos trabalhassem com outras classes, teriam enumerado outro tipo de competências.

O importante, nesta subcategoria foi perceber que os gestores escolares têm consciência que os seus professores são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de diversas competências nos alunos para a construção do conhecimento.

3.3.4. Subcategoria: domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação

Em relação ao domínio das tecnologias, os entrevistados evidenciaram que os professores formados no ensino à distância têm domínio das tecnologias e usam-nas

para a realização dos trabalhos académicos e outros fins porque a sociedade assim o exige, no entanto, não usam para a lecionação visto que nas escolas onde trabalham não tem computadores, segundo as informações fornecidas pelos entrevistados E3, E4, E5 e E6.

“Os professores que temos eu diria não a 100%, alguns usam as tecnologias de informação, visto que a tecnologia já expandiu então mesmo os alunos, digo assim, já tem esse conhecimento então o professor é obrigado a ter esse conhecimento dessa tecnologia por causa do próprio aluno” E3

“Usam, mas aqui na escola não, porque não temos, se usam é de uma forma particular ou individual para fazer trabalho da faculdade”. E4

“Usam” E5

“Sim visto que a maioria são jovens” E6

O uso das tecnologias de informação e comunicação na sociedade de hoje é uma obrigação e, principalmente quando se trata de professores.

Porém, no contexto moçambicano nem sempre é possível enquadrar-se nesta exigência de carácter global por vários factores sendo o principal a dificuldade de acesso às tecnologias.

Em conformidade com os resultados, os professores em estudo tiveram e utilizaram as tecnologias enquanto formandos, mas ao chegar no local de trabalho o acesso ficou restringido pelo facto das escolas onde trabalham não ter meios tecnológicos ao serviço do ensino.

No entanto, os entrevistados destacaram que estes professores são utilizadores das tecnologias, mas não na escola porque estas não as têm, mas sim em casa ou em outros lugares.

Mas a questão da utilização das tecnologias não pode ser restringida ao computador porque os actuais telemóveis funcionam como autênticos computadores, sendo assim, se os professores utilizam os telemóveis androides, com estrutura de um computador, então também sabem utilizar as tecnologias de informação e comunicação apesar de não ser como instrumento auxiliar da actividade de ensino.

3.4. Categoria 4: Percepção sobre o relacionamento humano e social

A categoria apresentada está relacionada as questões ligadas com o relacionamento humano e social dos professores formados na modalidade em estudo. Assim, foram identificadas as seguintes subcategorias: capacidades de comunicação, interacção com os alunos, resolução de conflitos na sala de aula, relação com os Pais/Encarregados de educação.

3.4.1. Subcategoria: capacidade de comunicação

O objectivo desta subcategoria é de aferir se os professores formados a partir do modelo à distância são comunicativos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados colhidos mostram que eles são comunicativos com os alunos, com os professores e com os membros de direcção da escola, no entanto, há que realçar que num universo de 10 é possível encontrar dois ou três que apresentem alguma dificuldade comunicativa, mas que não é extensiva para a generalização, conforme ilustram as locuções dos nossos entrevistados E2, E3, E4, E5 e E6.

“Sim conseguem, é assim os professores formados no ensino a distância, maioritariamente vem lecionando” E2

“Os professores apresentam, mas num universo de 10 professores pelo menos uns dois ou três podem ter dificuldades, mas na maioria apresentam”. E3

“Demonstram, são mais comunicativos com os próprios alunos, colegas e membros de direcção” E4

“Demonstram sim, são comunicativos” E5

“Sim demonstram a capacidade de comunicação com estudantes são exigentes como qualquer professor” E6

Os resultados evidenciaram que os professores formados no ensino à distância são comunicativos com os alunos e pares. No entanto, o facto de este grupo de professores ser comunicativo comprova que não é por ter sido formado nesta modalidade que eles deixam de ser comunicativos.

O facto de serem comunicativos contraria os argumentos segundo os quais o aluno no ensino à distância sofre da síndrome de isolamento, uma vez que, este não tem contacto

físico com o professor ou tutor e nem com os seus colegas que frequentam o mesmo curso.

A comunicação no modelo à distância é feita pela mediação tecnológica, daí que a expectativa é que os que passam por este modelo sejam pessoas menos comunicativas oralmente e mais comunicativas tecnologicamente.

Assim, os resultados da investigação mostraram o contrário e tratando-se de professores seria complicado não desenvolverem esta competência. Neste sentido, por eles serem comunicativos significa que conseguiram superar a síndrome de isolamento e desenvolveram a competência comunicativa que lhes permite transmitir o conhecimento aos alunos.

3.4.2. Subcategoria: Interação com os alunos

A interação no processo de ensino e aprendizagem é um dos factores chave para o sucesso da aprendizagem. Assim, é pretensão da investigação saber se os professores formados nesta modalidade são interactivos com os seus alunos.

Os resultados das entrevistas destacaram que, este grupo de professores são interactivos e fruto disso são os bons resultados que os alunos alcançam ao final do ano, porém, nas respostas dos nossos interlocutores houve quem pôs uma margem, afirmando que alguns interagem, mas não na sua totalidade, conforme testemunham as palavras dos entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Eu digo que sim, mas pode não ser um sim no 100%” E1

“Sim conseguem” E2

“A estimulação dos alunos é a chave básica para uma boa aprendizagem, se o professor não estimula o aluno, não motiva o aluno, a aprendizagem não será saudável” E3

“Sim, sim se não houvesse essa comunicação não teríamos uma percentagem boa, se apresenta uma percentagem positiva significa que aí há boa comunicação, boa interação entre o aluno e o professor” E4

“Interação com os alunos... dentro da escola há comunicação” E5

“Sim interação” E6

Na subcategoria anterior abordava-se a questão da comunicação dos professores formados no ensino à distância. A capacidade comunicativa interliga-se com a interacção com os alunos. Aliás, o processo de ensino e aprendizagem é feito através da comunicação e interacção entre o professor e o aluno e vice-versa.

Os resultados indicaram que estes professores são interactivos com os seus alunos no processo de ensino e aprendizagem e não só interagem como também estimulam à aprendizagem.

Igualmente, o que foi dito em relação à comunicação é válido também para a interacção considerando que no processo formativo destes professores a interacção foi por via da mediação tecnológica e na ausência da tecnologia a interacção era feita em períodos faseados em sessões presenciais, era de esperar que a capacidade interactiva fosse reduzida.

Mas, este grupo de professores demonstrou que não é por terem sido formados no ensino à distância que não desenvolveram a competência interactiva. Entretanto, pressupõe-se que a prática lectiva estimulou-os a desenvolver a competência interactiva.

3.4.3. Subcategoria: Resolução de conflitos na sala de aula

Em relação aos conflitos que surgem na sala de aulas é importante saber se os professores provenientes do ensino à distância têm capacidade de resolver possíveis conflitos que possam surgir da sala de aula.

As respostas dos entrevistados mostraram que estes professores conseguem resolver os problemas que surgem na sala de aula, uma vez que são os líderes das mesmas, mas em casos em que ultrapassam as suas capacidades de resolução, encaminham à Direcção da escola para resolver, conforme testemunham as intervenções dos interlocutores E1, E2, E3, E4 e E6.

“Aí ele não tem como não mostrar porque ele é o líder qualquer coisa que ocorre ele deve ter a capacidade de resolver bem esse caso e não mal. Então quando a coisa custa lá na sala de aulas então trazem a nós e nós também tentamos resolver o nosso máximo a nossa maneira de modo que não haja conflito de nem um lado nem outro lado” E1

“Sim resolvem e quando excedem as suas capacidades nos canalizam” E2

“Resolvem, mas há vezes que certas situações que eles resolvem não tem tido nenhuma saída, quando é assim eles encaminham para outras entidades, a direcção da escola” E3

“Mostram, as vezes quando não conseguem pedem já auxílio dos membros de direcção” E4

“A priori eu disse que nós professores formados no ensino a distância tivemos disciplinas morais que nos facilitam e nos permitem ser humanos no ensino” E6

A resolução de conflitos na sala de aulas é uma das competências requeridas nos professores. Ele deve ficar atento ao comportamento dos alunos para que não haja acções de violência entre os alunos.

Assim, foi preocupação da investigação perceber se os professores formados no ensino à distância têm a capacidade de resolver conflitos que surgem na sala de aula. Os resultados destacaram que eles resolvem os desentendimentos entre os alunos.

Portanto, o facto de estes professores não terem experimentado o convívio entre colegas numa sala de aulas durante a formação, esperava-se que tivessem dificuldades em relação à esta competência. Mas, os resultados revelaram que não é por terem sido formados nesta modalidade que não são capazes de resolver os problemas que surgem na sala de aulas.

Porém, como foi enfatizado pelos entrevistados, quando os problemas ultrapassam a sua capacidade de resolução, eles canalizam à direcção da escola que por sua vez encarrega-se de resolver. Ao levar os conflitos que ultrapassam as suas capacidades aos membros de direcção, significa que estes professores reconhecem os seus limites.

A capacidade de reconhecer os seus limites é sinal de humildade que este grupo de professores demonstra e, é um dos requisitos para o bom convívio entre pessoas. Portanto, em termos relacionais e humanos significa que estão preparados para conviver com o outro e constitui um elemento da competência saber ser e saber estar.

3.4.4. Subcategoria: relação com os pais/encarregados de educação

No que diz respeito a relação destes professores com os pais ou encarregados de educação dos alunos, os gestores entrevistados sublinharam que como educadores procuram envolver os pais convocando-os para algumas reuniões e encontros caso haja

necessidade, porém, há fraca correspondência por parte dos pais ou encarregados de educação que não se fazem presentes na escola quando solicitados, conforme mostram as palavras dos nossos entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Acredito que sim. Mas digo sim porque alguns parâmetros é ordem... Mas muitas vezes solicitam o pai ou encarregado e ele simplesmente não aparece”
E1

“sim, uma das provas é a assistência do conselho de escola que envolvem pai encarregado” **E2**

“Envolvem sim, mas muita das vezes os pais têm sido muito relaxados, porque há vezes que os professores solicitam os pais/ encarregados de educação, os pais têm se feitos de ocupado” **E3**

“Envolvemos o conselho de escola” **E4**

“Tem envolvido, só que temos sentido a falta da contribuição desses pais, mesmo quando temos uma chamada e difícil ter este pai” **E5**

“se conseguem até com os alunos é muito fácil com pais e encarregados de educação” **E6**

A participação dos pais ou encarregados de educação no processo de aprendizagem dos filhos ou educandos é importante porque auxilia o professor a atingir os objectivos educacionais. Ora, recomenda-se ao professor que solicite sempre que necessário o pai ou encarregado de educação do aluno para comunicar o estágio de aprendizagem.

Deste modo, a investigação procurou saber se os professores em estudo têm a capacidade de convocar os pais ou encarregados de educação para dialogar com eles sobre o processo de aprendizagem do filho ou educando.

Os resultados ressaltaram que eles procuram envolver os pais no processo de aprendizagem dos filhos, porém, não encontram correspondência por parte dos pais ou encarregados de educação porque não se fazem presentes na escola quando são solicitados pelos professores.

A única forma de envolvimento demonstrado pelos pais ou encarregados de educação é através da participação no conselho de escola, mas que não é suficiente, uma vez que, neste órgão os assuntos tratados são abrangentes e não se trata de assuntos individuais de cada aluno em particular e não são todos os pais ou encarregados de educação que participam neste órgão. Neste caso, a presença dos pais quando solicitados pelos

professores serviria para ajudar a ultrapassar problemas de aprendizagem dos alunos ou mesmo traçar estratégias para melhorar a aprendizagem dos educandos.

3.5. Categoria 5: Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

Esta categoria está ligada a questões éticas, morais e humanas dos professores formados no modelo de ensino à distância, ou seja, procura verificar se o comportamento profissional destes professores observa o agir ético moral.

Assim, surgiram as seguintes subcategorias: participação activa na resolução dos problemas da escola, colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades, capacidade de escutar as opiniões e perspectivas dos outros, compromisso na gestão dos recursos da escola, responsabilidade na acção docente, problemas de assédio sexual e corrupção, respeito as questões ligadas com o género, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, participação na criação de regras de convívio na sala de aula, reflexão sobre a prática docente.

3.5.1. Subcategoria: participação activa na resolução dos problemas da escola

Nesta subcategoria, pretende-se apurar se o grupo de professores em estudo participam de forma activa na resolução dos problemas da escola.

Em resposta, os interlocutores entrevistados afirmaram que estes professores participam nos assuntos da escola, alguns como membros dos conselhos de escola, outros contribuem com ideias mesmo que não sejam membros dos conselhos de escola.

No entanto, houve alguns entrevistados que sublinharam que a participação destes professores depende do nível do assunto a resolver, sendo que não participam na resolução de todos os problemas, mas sim reserva-se a direcção o direito de escolher que assuntos pode envolver os professores, conforme foi dito nas respostas dos entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Depende dos casos porque nós temos uma comissão, o corpo directivo primeiro depois conselho da escola que envolve 21 elementos” E1

“Sim participam, tanto por via de conselho de escola como para área dele como educadores” E2

“Participam sim, na resolução dos problemas da escola, e participam em que sentido! Há vezes em que os professores notam que algo não está correcto por exemplo, algo que está a acontecer na própria instituição e colaboram com a direcção” E3

“Participam, sim, contribuem... Eles não ficam naquilo que nos somos professores apenas nossa tarefa é de dar aulas, mas eles se sentem envolvidos no caso de conflitos quase em todas situações da escola” E4

“Quando é preciso participam” E5

“Um deles sou eu participo ativamente... aqui onde estou já presenciei e já construímos 18 salas de aulas, uma parte acessória dos conhecimentos que adquiri na faculdade nesse caso a UCM” E6

O professor como membro da escola é chamado a participar na resolução dos problemas da escola ou no desenho dos projectos de desenvolvimento da mesma. A acção dele não deve restringir-se somente na leccionação, mas deve ir para além da simples aula na sala.

Portanto, foi com esse intuito que se procurou aferir se os professores em estudo participam de forma activa no desenho dos projectos da escola ou na resolução dos problemas da mesma.

Os resultados mostraram que participam. E, o facto de estes participarem activamente comprova que o modelo formativo não é determinante para o não envolvimento destes professores nos assuntos da escola.

Todavia, o nível de participação depende dos assuntos a serem tratados, como foi evidenciado por alguns entrevistados ao esclarecer que eles participam quando solicitados ou quando o assunto em debate requer a participação dos professores.

No entanto, a participação não se restringe somente em reuniões da direcção da escola com os professores, eles participam nos assuntos da escola através do conselho de escola, outros fazem-no de forma individual através do diálogo com a direcção onde colocam os seus pontos de vista sobre determinados assuntos.

Logo, ao participar na resolução dos problemas ou dos projectos da escola, os professores formados no ensino à distância estão a manifestar que durante a formação

aprenderam a competência de participação nos projectos ou na resolução dos problemas da escola.

3.5.2. Subcategoria: colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades

No que diz respeito a colaboração e cooperação, a intenção é saber se o grupo de professores em estudo são cooperativos e colaborativos na planificação conjunta das actividades.

Sobre este assunto, os entrevistados garantiram que estes professores colaboram e cooperam com os outros professores na planificação das actividades, partilham experiências, como apontam os discursos dos interlocutores E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Sim colaboram e cooperam” E1

“Sim é verdade que em alguns casos sobretudo temos reunido para planificar aulas” E2

“Visto que a planificação das actividades depende de cada área, dependendo da área em que os professores estão inseridos tem colaborado” E3

“Colaboram, cooperam, sim todos se sentem envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem” E4

Sim, trocam experiência, transmitem experiência” E5

“Sim nos temos aqui dias específicos nas sextas-feiras temos dosificações e planificações em grupo” E6

Os resultados mostram que o facto de os professores em alusão participarem activamente na resolução dos problemas ou no desenho dos projectos de desenvolvimento da escola, é um indicador de que implicitamente eles colaboram e cooperam com os outros professores e com a direcção.

Assim, a capacidade de colaboração e cooperação é positiva não só para o desenho de projectos ou para resolver algum problema, mas serve para ultrapassar dificuldades pontuais que possam aparecer no processo de ensino e aprendizagem, como explicita

Perrenoud (2000) quando defende que, a cooperação requerida no trabalho em equipa ultrapassa os limites de uma simples comunicação, indo para o domínio das diferentes dinâmicas do trabalho em grupo e as suas exigências e *nuances* confluem no conhecimento e domínio do trabalho colaborativo.

A actividade de planificação das aulas em área de estudo ou em ciclo de aprendizagem requer sempre um processo colaborativo e cooperativo. É por este motivo que os professores provenientes do ensino à distância tiveram que desenvolver a competência de colaboração e cooperação.

Por outro lado, a acção de colaboração e cooperação exigem troca de experiências que é um dos requisitos para o desenvolvimento profissional, pois o professor para crescer profissionalmente precisa ouvir as experiências dos mais antigos na profissão e isso não acontece se ele não se pré-dispõe para colaborar e cooperar, uma vez que, pelo isolamento não pode atingir as duas acções.

Assim, não é motivo para o professor não colaborar ou cooperar com seus pares pelo simples facto de ter sido formado nesta modalidade. Este modelo formativo apesar de se caracterizar pela distância que impõe o aluno dos seus professores ou colegas de turma não implica falta de colaboração ou cooperação. Aliás, as actividades de aprendizagem neste modelo impõem colaboração e cooperação, mesmo que seja de forma virtual.

3.5.3. Subcategoria: capacidade de escutar as opiniões e perspectivas dos outros professores

Para além da colaboração e cooperação é importante que os professores tenham a capacidade de escutar o outro.

Nesta perspectiva, o objectivo desta subcategoria é saber se os professores formados no ensino à distância têm a capacidade de escutar o ponto de vista dos outros no processo de planificação.

Assim, os interlocutores entrevistados confirmaram que estes professores respeitam o ponto de vista dos outros, são interactivos, escutam a opinião dos outros e em termos comportamentais são muito respeitosos, no entanto, num grupo de pessoas não falta os

que preferem manter as suas opiniões, embora não constituam a maioria, segundo as informações fornecidas pelos nossos intervenientes E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“O que se pode verificar é que interagem e tem feito intervenção naquilo que acham dar opiniões” E1

“Sim procuram escutar os outros” E2

“Na maioria dos professores, diria metade – metade, sim porque um grupo preferi ficar na opinião deles e alguns, 50% também tem auscultado as opiniões da direcção” E3

“Procuram também ouvir a opinião dos outros” E4

“Eu diria que aqui é difícil ter esses que não sabem escutar, talvez pela maneira nossa de convivência, sabem escutar como eu disse logo saber ser, estar e fazer” E5

“Até são mais respeitantes procuram saber se envolvem” E6

Os resultados ressaltaram que a capacidade de colaborar e cooperar solicita a capacidade de escuta dos pontos de vista dos outros intervenientes no diálogo, só colabora e coopera quem escuta o que está sendo dito pelos outros.

Assim, a investigação procurou perceber se os professores vindos do ensino à distância tinham a capacidade de escutar os seus pares. Os resultados confirmaram que estes professores não só respeitam os pontos de vista dos outros intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, também são muito respeitosos.

Ora, se são colaborativos e cooperativos com os outros professores e com a direcção significa que para atingirem o estágio de colaboração e cooperação é sinal de que têm capacidade de escuta, capacidade de aceitar os pontos de vista diferentes dos seus.

O estudo no ensino à distância exige o desenvolvimento das capacidades colaborativas e cooperativas, nas interacções virtuais, onde os interlocutores não estão presentes e não se conhecem fisicamente, mas conseguem interagir, discutir ideias e chegar à uma conclusão sobre o assunto em discussão.

Os processos interactivos do ensino à distância influenciam no desenvolvimento da competência de escuta e aceitação do ponto de vista dos interlocutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por isso os professores formados no ensino à

distância têm essa capacidade de escutar e aceitar as opiniões e pontos de vistas dos outros professores na discussão sobre os assuntos da escola e do processo de ensino.

3.5.4. Subcategoria: compromisso na gestão dos recursos da escola

A gestão dos recursos da escola é compromisso ético que todo o professor deve abraçar e procurar transmitir aos seus alunos.

E, com esse propósito, nesta subcategoria, pretende-se perceber o nível de compromisso dos professores provenientes do ensino à distância na gestão dos recursos da escola.

Em resposta, os entrevistados disseram que este grupo de professores se mostra comprometido com a gestão dos recursos da escola, procurando chamar atenção aos alunos quando estes comportam-se mal ou estão a usar mal os recursos disponíveis, como testemunham as palavras dos entrevistados E1, E2, E3, E5 e E6.

“Sim mesmo agora nos pedimos um grupo de professores e 2 da comunidade e 2 da escola para fazer-se compra de alguns materiais para escola” E1

“sim, mas é um desafio... Nós estamos a apostar para reduzir a danificação do património do estado” E2

“Quanto ao compromisso dos recursos da escola, também diria que é relativo. Alguns professores têm se mostrado capazes, diria de controlar o uso desse material da escola porque eles sabem que ... na perca deste material ou onde se desfazer este material quem fica sem trabalho condigno é o próprio professor” E3

“Sim o compromisso é esse ... é uma preocupação ver um menino que está a danificar um bem e o professor estar a gritar “não faz isso” é ensinar a criança” E5

“Tivemos práticas pedagógicas 1 e 2 que frisou tanto do uso do bem da instituição, portanto aos colegas gozam duma certa relatividade, mas na sua maior tem demonstrado cuidado com os bens da instituição” E6

O problema do uso racional dos recursos nas escolas moçambicanas tem sido grande preocupação dos gestores educacionais e da sociedade em geral. Pois, há casos em que se investe nas escolas com novas carteiras, por exemplo, e em menos de 1 ano as carteiras já estão todas danificadas.

Face a este cenário, a investigação procurou saber se os professores são envolvidos na gestão dos diversos recursos que a escola dispõe e, de forma particular, os professores

formados no ensino à distância, uma vez que, este grupo foi formado no contexto de sala de aula virtual onde os recursos são tecnológicos e não materiais.

No entanto, os resultados evidenciaram que, apesar da modalidade formativa não envolver um espaço físico, os professores em alusão mostram-se comprometidos com a gestão dos recursos da escola, procurando chamar atenção aos alunos que tendem a danificar ou mau uso dos recursos.

Portanto, o envolvimento do professor na gestão dos recursos da escola é uma competência requerida nos professores porque têm a obrigação de velar pelo bom uso dos recursos, transmitir aos alunos o uso racional dos meios que estão a sua disposição e esse conhecimento deve ter eco na comunidade em que está inserido.

3.5.5. Subcategoria: responsabilidade na acção docente

A responsabilidade dos professores formados no ensino à distância, também foi preocupação desta investigação.

Neste sentido, procurou saber se estes professores revelavam algum sentido de responsabilidade na sua acção docente.

Os resultados asseguraram que são responsáveis, agem com responsabilidade através da participação na planificação das actividades assim como no exercício das suas funções na sala de aula.

Porém, alguns interlocutores disseram que não são todos os professores que demonstram esse sentido de responsabilidade porque há casos em que os membros de direcção da escola precisam chamar atenção alguns professores sobre a sua responsabilidade, conforme destacam as palavras dos entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Essa parte ai eu ainda não posso responder taxativamente” E1

“Sim, mas também acontece alguns casos que precisamos de mexer, pois eu não vou certificar que todos são ... se está na sala de aula deve corrigir a criança porque se ele não corrigir a criança quando rasga papel no chão, por exemplo, não esta a educar” E2

“Para ser sincero, não diria todos. Alguns são responsáveis no exercício das suas funções” E3

“Agem com responsabilidade, sim, porque por exemplo quando nos convocamos para participação na planificação do plano de desenvolvimento anual da escola alguns professores fazem parte” E4

“Acredito que sim ... porque professor está aqui no tempo que ele deve estar, vir planificado e aplicar o que deve aplicar no tempo regulamentar” E5

“Sim agem com responsabilidades ... na formação humana, nessa parte de mundividência crista, já temos um crescimento a relação que existe homem a homem a relação que existe homem a natureza e a relação homem com Deus” E6

A acção docente exige muita responsabilidade por parte dos professores porque trata-se de estar a trabalhar numa profissão que dela depende o futuro da sociedade.

Assim, a investigação preocupou-se com a responsabilidade dos professores formados no ensino à distância. Os resultados mostraram que estes professores são responsáveis, embora haja casos em que, às vezes, deve-se chamar atenção em relação às suas responsabilidades.

Pois, o processo de aprendizagem no ensino à distância exige do aluno responsabilidade, dado que o aluno não está diante do professor que vai-lhe exigir prestação de contas sobre as actividades de aprendizagem.

Portanto, considerando este aspecto, deduz-se que estes professores são responsáveis porque ganharam essa capacidade ao longo da formação onde a ausência do professor e dos colegas de turma serviriam de força motriz para a acção responsável, influenciou no desenvolvimento desta competência.

3.5.6. Subcategoria: problemas de assédio sexual e corrupção

Em relação a esta subcategoria, pretende-se saber se estes professores têm-se envolvido em problemas de assédio sexual e corrupção com os alunos.

Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que estes fenómenos não têm sido registados nas suas escolas e, portanto, os professores em análise, também, não se envolvem nestes actos, segundo o testemunho dos entrevistados E1, E2, E3, E4 e E5.

“Ainda não vi nenhum caso e dos casos que me apercebi não envolvem professores” E1

“Nunca registei esse tipo de caso, obviamente professor é muito sensibilizado” E2

“Desde que estou nessa área de gestão, em particular nesta instituição nunca acompanhei algo dessa natureza” E3

“Aqui na escola não, nunca foi identificado esse mal” E4

“Nunca tivemos nunca nesta escola” E5

Os problemas de assédio sexual e corrupção tem sido registados nos meandros da educação e principalmente nas escolas.

A investigação partiu com essa inquietação para saber se os professores vindos do ensino à distância não se envolviam nesses casos, dado que o estudo à distância não permitiu o convívio com estudantes de outros géneros e assim desenvolver o equilíbrio emocional.

Os resultados destacaram que em nenhuma escola onde trabalham estes professores tem se registados casos de assédio sexual e muito menos de corrupção.

Assim, deduz-se que não é pelo facto de terem estudado à distância que este grupo de professores pode envolver-se em casos de assédio sexual ou corromper alunos em troca de notas ou outros favores. Estes são professores com equilíbrio emocional que lhes permite ter um comportamento ético e moral aceitável na sociedade.

Mas também, deduz-se que pelo facto de terem passado no ensino à distância, ajudou-os a desenvolver competências éticas e morais pois, a realização das tarefas exigia deles responsabilidade ética e moral porque no lugar de realizar pessoalmente as tarefas podiam mandar fazer os trabalhos com outras pessoas.

3.5.7. Subcategoria: respeito as questões ligadas com o género

Assuntos ligados ao género tem sido a grande preocupação de muitos organismos nacionais e internacionais, de muitas investigações que procuram trazer soluções para o empoderamento e o respeito da mulher.

Neste sentido a investigação procurou saber dos gestores escolares se os professores provenientes desta modalidade também fazem parte da preocupação nacional e internacional.

Os nossos interlocutores disseram que este grupo de professores não só estão preocupados, respeitam as questões de género como também dão palestras ligadas a esta problemática, incentivam as raparigas a estudar e tomam como exemplo o facto de algumas escolas ter maior número de professoras a leccionar como forma de incentivar a rapariga a interessar-se pelo estudo e a adiar a actividade sexual. Alguns professores tiveram formação sobre questões de género, conforme esclarecem nas locuções dos entrevistados E2, E3, E4, E5 e E6.

“Sim temos tido isso até nos últimos tempos temos maior número de professoras e nós tomamos isso como exemplo” E2

“Respeitam sim, respeitam, visto que temos algumas colegas que tem feito palestras aos colegas” E3

“Respeitam, respeitam ... não há separação das actividades, todos tanto as raparigas como os rapazes executam as mesmas tarefas” E4

“Respeitam sim, exatamente, até que temos um programa de retenção da rapariga na escola dos 10 aos 14 anos, temos também professores que já forma formados pela SADC e alguns já passaram pelo ensino à distância estão neste projecto há muito tempo” E5

“Então são humanos pelos sectores, portanto advertir aos alunos que sexo é para mais tarde para além disso temos essas doenças falando do sexo” E6

As questões ligadas a equidade do género também têm dominado os debates na educação, principalmente a educação da rapariga e a manutenção da mesma na escola.

Dai que, a investigação incluiu como uma das preocupações à aferir dos professores formados no ensino à distância. Os resultados sublinharam que estes professores respeitam as questões ligadas ao género, procuram incentivar as raparigas ao estudo, motivam para que elas não desistam da escola.

Numa sociedade como a moçambicana, em que manter a rapariga na escola e evitar o casamento pré-maturo é desafio para todos, se o professor consegue fazer parte deste grande desafio é um privilégio.

Portanto, o envolvimento dos professores em estudo nas questões de género através de palestra, como fazem alguns professores, inclusão da rapariga nas actividades da escola, estimulação para que não abandone a escola, a consciencialização para adiar a actividade sexual e retardar o casamento são acções que colocam estes professores numa situação privilegiada.

3.5.8. Subcategoria: inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

A par da problemática de género está a questão de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas.

Com a preocupação de perceber se os professores em estudo têm em consideração este grupo de alunos a investigação procurou saber se havia essa inclusão.

Os nossos interlocutores entrevistados responderam que há toda preocupação por parte destes professores em ver este grupo de alunos num processo de inclusão e mostraram exemplos de professoras que ajudam estes alunos dando transporte nos seus próprios veículos ou transferindo de escolas distantes para mais próximas das residências destes alunos como forma de minimizar o sofrimento deles, segundo os relatos dos interlocutores E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

“Incluem sim ... comunicamos aos colegas professores para essas crianças não serem ... discriminadas na sala” E1

“Eu apenas consegui identificar 2 casos. Um miúdo que até a professora que tem viatura individual tem lhe levado para casa e vai lhe buscar” E2

“Tem respeitado sim” E3

“Nos temos, só que é difícil trabalhar com aqueles meninos, um pouco difícil, mas nós envolvemos em algumas tarefas, nem todos por exemplo se a competição da escola, o ano passado tivemos competição de escrita envolvemos esses alunos” E4

“Muito. Falando nisso tem um menino com necessidades especiais estava em Namato, mas pela necessidade foi uma professora que fez o ensino à distância que veio ter comigo ... mostrou preocupação de ajudar ao pai até que a criança estivesse aqui, então a criança já está aqui e ela esta a fazer acompanhamento” E5

“Sim nos temos nessa disciplina mesmo, temos conhecimentos que tem alunos deficientes tem alunos que tem problemas morais, órfão por ai portanto nos sempre assessoramos” E6

A promoção da rapariga através do respeito pelas questões de género assemelha-se a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola que constitui um grande desafio para a educação em Moçambique, uma vez que muitas escolas carecem de meios apropriados para atender este tipo de alunos.

Com essa inquietação o estudo procurou perceber se os professores em alusão têm o cuidado de incluir os alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas.

As respostas dos entrevistados demonstraram que há um cuidado por parte deste grupo em incluir estes alunos, embora seja difícil trabalhar com eles por falta de material adequado para atendê-los.

No entanto, foi evidenciado que a preocupação que estes professores têm em relação a estes alunos é notável, destacando-se dois exemplos de professores que procuraram convencer a direcção das escolas a tomar atitudes proactivas em benefício destas crianças.

O primeiro exemplo por um dos gestores entrevistado foi o gesto da professora que sabendo das dificuldades de deslocação de um aluno ofereceu-se a transportá-lo no seu carro na ida e regresso da escola. Outro exemplo expressivo é o da professora que percebendo que perto da escola tinha um aluno com dificuldades de locomoção, mas que estava a estudar numa escola distante, convenceu a direcção da escola onde trabalha para mudar-lhe de escola, da mais distante para a mais próxima da residência do aluno por sinal onde ela trabalha e encarregou-se de dar acompanhamento.

Estes dois exemplos são de professores que foram formadas no ensino à distância, o que exprime o compromisso que estes profissionais têm com os alunos com necessidades educativas especiais.

3.5.9. Subcategoria: participação na criação de regras de convívio na sala de aula e na escola

No que concerne a participação dos professores em estudo na criação de regras de convívio na sala de aula e na escola, os entrevistados afirmaram que este grupo de professores participam, uma vez que, eles também são confiados algumas turmas como directores de turma. Nessa função têm a obrigação de estabelecer regras de convívio e ao mesmo tempo respeitá-las fazendo cumprir, conforme o testemunho dado pelos entrevistados E1, E2, E3 e E6.

“Nós planificamos aqui em cada semana uma reunião de turma que é para o diretor de turma conversar com os alunos e traçar algumas atividades e uniformizar alguns aspetos na turma” E1

“As regras de convívio da turma, mas, tem sido um pouco difícil mesmo por causa, diria da natureza das nossas crianças, porque os professores têm tido essas iniciativas, mas as nossas crianças não ajudam” E2

“Participam só que há coisas que uma pessoa não pode aqui dizer, mas participam” E3

“Os professores têm aquele conhecimento a partir dos grupos, a partir dos chefes de turma, saúde e higiene, mobiliza usando regulamento da instituição” E6

A obrigação do professor como gestor da sala de aulas é de estabelecer regras de convívio, dado que faz parte das acções educativas da escola.

Neste sentido, a investigação procurou saber se os professores em alusão têm a capacidade de estabelecer regras de convívio na sala de aulas e de as fazer cumprir.

Os resultados apontaram que estes professores no exercício das suas funções têm a obrigação de fazer parte das regras estabelecidas na escola e de as fazer cumprir começando por eles mesmos como exemplo.

O cumprir regras de convívio estabelecidas numa escola ou sala de aula é das competências que um professor deve desenvolver como membro da mesma. Assim, os professores em alusão ao conseguirem desenvolver esta competência estão a revelar que o facto de terem frequentado um curso à distância não os impede de cumprir e fazer cumprir as regras estabelecidas numa escola ou na sala de aula.

O estudo à distância também tem regras a serem cumpridas, apesar de não existir uma sala física, mas a sala virtual tem regras que obriga aos que frequentam nela a cumprir com toda rigorosidade.

3.5.10. Subcategoria: reflexão sobre a prática docente

No exercício das suas funções, o professor tem a obrigação de reflectir sobre a sua acção como parte da responsabilidade ética. Assim, foi preocupação da investigação saber se estes professores procuram reflectir sobre o seu dia-a-dia como profissionais da educação.

Em relação a este aspecto, os nossos entrevistados atestaram que estes professores reflectem com maior frequência, procuram aproximar a direcção para colocar o seu ponto de vista caso algo esteja a correr mal na sala de aula, contribuem com ideias e revelam um sentido vocacional, talvez porque muitos deles tomaram a consciência que o ser professor é a profissão que abraçaram e que devem dedicar maior parte do seu tempo, segundo ilustram as palavras dos entrevistados E1, E2, E3, E5 e E6.

“Sim fazem com muita abundancia” E1

Reflectem porque nas nossas reuniões para além dos documentos normativos nos temos lido sobre o que é ser professor, portanto eles estão consciencializados sobre essa matéria do que é ser professor e eles contribuem com suas ideias” E2

“Revelam sim, e até eu diria vocação neste caso. Revelam essa vocação. Eles já se consciencializaram de que aqui esta é minha profissão” E3

“Reflectem sim, e batem a porta para dar uma opinião” E5

“Algumas virtudes de um professor algumas condutas do professor sim” E6

A reflexão sobre o trabalho docente é uma das competências requerida para o profissional de educação porque a partir dela o professor tem a possibilidade de melhorar o seu desempenho profissional, seja em termos teórico-científicos, metodológicos, relacionais e ético-morais, assim como em termos de percepção sobre o estágio de aprendizagem do aluno.

Portanto, tendo em conta que os professores em estudo foram formados no modelo à distância, era importante perceber se este grupo de profissionais aprendeu durante a formação a capacidade de reflectir sobre o seu agir profissional enquanto professores.

Os resultados confirmaram que este grupo de profissionais procura reflectir sobre a prática docente nas actividades conjuntas, como planificação das aulas e de forma individual através do diálogo com direcção onde expõem suas ideias.

Estes professores, ao revelar-se reflexivos estão a mostrar que durante a formação no ensino à distância, também, aprenderam a reflectir sobre as práticas educativas e tiveram oportunidade de reflectir sobre os aspectos teóricos da formação na prática cotidiana da educação.

Aliás, se considerarmos que todos eles já exerciam o professorado enquanto frequentavam o curso no ensino superior podemos deduzir que tiveram muitas oportunidades de conciliar os aspectos teóricos que aprendiam no curso com a prática nas escolas onde trabalham.

Nessa ordem de ideias, o trabalho reflexivo está ligado às práticas que os professores desenvolvem na acção docente a partir dos referenciais teóricos. Com base neste pensamento, os professores em estudo não só desenvolveram o referencial teórico, mas também conseguiram transpor para a prática lectiva na sala de aula, o que leva a concluir que não é por não terem sido formados em contexto de sala de aula que não são reflexivos. Eles afiguram-se reflexivos como qualquer outro professor comprometido com a melhoria da sua acção docente enquanto profissional de educação.

3.6. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados é a parte onde os dados recolhidos são confrontados com as teorias embasadas na revisão de literatura. Para este estudo será feita a discussão enfatizando as categorias que respondem directamente aos objectivos da investigação com as respectivas subcategorias.

Assim, serão discutidas as seguintes categorias e subcategorias:

1. Categoria: percepção sobre aspectos teóricos e científicos, com as seguintes subcategorias: competências para docência, formação como competência, profissionalismo, percepção das competências profissionais nos professores formados no ensino à distância, conhecimentos dos professores formados no ensino à distância para a docência, domínio dos conteúdos a leccionar, Diferenças na qualidade formativa dos dois modelos.
2. Categoria: percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento e as seguintes subcategorias: diversificação das situações de aprendizagem, envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação.
3. Categoria: percepção sobre o relacionamento humano e social tendo como subcategoria: capacidade de comunicação e interacção com os alunos, resolução de conflitos na sala de aula, relação com os Pais/Encarregados de educação.
4. Categoria: Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos com as seguintes subcategorias: participação activa na resolução dos problemas da escola, colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades, compromisso na gestão dos recursos da escola, problemas de assédio sexual e corrupção e respeito as questões ligadas com o género, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, reflexão sobre a prática docente.

3.6.1. Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

A discussão sobre os aspectos teórico-científicos pretende elucidar os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os gestores escolares, a partir dos autores consultados e que servem de base desta investigação.

3.6.1.1. Competências para docência

Os resultados da investigação evidenciaram que as competências para docência destacadas pelos entrevistados foram saber fazer, saber ser e saber estar, também estabeleceram como competências propícias para o exercício da docência o domínio dos conhecimentos e da área de ensino e a necessidade de aprender mais para adquirir os conhecimentos e ensinar. A este respeito, Perrenoud (2000) no conjunto das 10 competências por ele elaboradas, destacam para este estudo, a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Nesta linha de pensamento, o professor que sabe organizar e dirigir situações de aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo consegue administrar a progressão das aprendizagens, insere-se na competência de saber fazer. Igualmente, as competências de saber ser e estar apresentados pelos entrevistados estão relacionados com a capacidade de envolver os alunos nas suas aprendizagens, de trabalhar em equipa e de saber enfrentar os dilemas éticos da profissão.

Por outro lado, o saber fazer, saber estar e saber ser, evidenciado pelos entrevistados, são as competências necessárias para um professor, «ensinar», que na óptica de Roldão (2007) significa a capacidade de fazer aprender alguma coisa àquele que não sabe, para este caso só consegue ensinar o professor que adquiriu a competência de saber fazer e, na perspectiva de Esteve (1999) resume-se, o saber fazer, na forma de abordar o que pretende ensinar aos alunos, nas metodologias que usa para transmitir o conhecimento, nos recursos tecnológicos que utiliza, entre outros aspectos.

Para além das competências de saber fazer, ser e estar, os gestores escolares evidenciaram a questão de planificação, a pré-disposição para aprender mais, o domínio dos conhecimentos teórico-científicos das matérias a leccionar e conhecimento específico da área de ensino, habilidades destacadas por Mesquita (2013) ao ilustrar que, competências como saber aprender, aprender a aprender e saber comprometer-se, são duas primeiras habilidades que o professor tem de aprender a partir das suas acções e experiências. Logo, para ser professor não basta dominar os conteúdos, mas é

necessário saber planificar, ter o domínio técnico-científico e estar dispostos para aprendizagem ao longo da vida, habilidades que podem ser adquiridas na formação inicial ou no exercício da profissão.

Portanto, o professor que tem a competência de saber fazer está preparado tecnicamente para exercer a profissão docente porque tem consigo uma das competências que lhe permite o exercício da função docente. Sobre este aspecto, Mesquita (2013) defende que “saber agir com pertinência, saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional, saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos, saber transferir, saber aprender e aprender a aprender, saber comprometer-se ou empenhar-se” (p. 39), são as competências que o professor deve procurar dominar, como foi evidenciado nos resultados do estudo.

Igualmente, os resultados destacaram que o professor que sabe ser está em melhor posição de enfrentar uma turma de alunos e transmitir-lhes os conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual dos mesmos e, finalmente o professor que sabe estar, também, está em condições de agir eticamente na situação de ensino e aprendizagem e no convívio com os outros intervenientes do processo de aprendizagem, que, na óptica de Bonifácio (2015) o professor deve procurar situar eticamente a sua acção, alicerçando a sua prática lectiva num saber específico a que apelida de «saber profissional de referência» - a pedagogia. Por outro lado, o respeito pelas questões éticas no exercício da profissão docente constitui um imperativo da profissão como sustenta Bonifácio (2017) ao defender que a “ética enquanto saber é uma ferramenta teórica que permite compreender e refletir os conflitos, ou dilemas, complexos que afetam o processo de vida humana” (p. 161). Assim, obriga o professor a enquadrar o seu agir profissional dos princípios éticos.

Logo, exige-se ao professor disposição à nova aprendizagem, considerando que a profissão docente está em constante evolução seja em termos científicos assim como em termos técnicos.

3.6.1.2. Formação como competência

Paralelamente as competências destacadas como sendo as mais importantes para exercer a docência, os resultados salientaram a importância da formação para a docência,

realçando que sem a formação não se pode ser professor porque é a partir dela que se especializa no ensino e se compreende a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Em relação a formação, Gonçalves (2013) considera que, a construção da carreira profissional do professor depende, em grande parte, dos conhecimentos e competências adquiridas na formação inicial que devem, constantemente, ser aperfeiçoadas e ressignificadas através da formação contínua. Ideia corroborada por Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) ao defender que a formação é o processo em que o aprendente deve estabelecer relação entre os diversos conhecimentos que são propostos a aprender e a eficácia dessa actividade depende da influência dos factores pessoais e motivacionais, sociais e profissionais.

As ideias apresentadas pelos autores corroboram com a abordagem dos participantes da investigação, segundo os quais, um dos primeiros aspectos para a pessoa exercer a profissão docente é a formação psico-pedagógica pois, a partir dela, o profissional adquire conhecimentos técnicos e científicos, especializa-se na área do ensino e aprende a dinâmica do processo de transmissão do conhecimento. E, nesse sentido, Moita (2013) reforça a ideia de que a formação dos professores é um processo importante porque é nela que se adquirem os primeiros passos profissionalizantes, é o lugar de socialização profissional e de hétero-formação.

Na perspectiva apresentada pelos interlocutores, nos resultados da investigação, sobre a necessidade de formação como um dos requisitos para exercer a profissão docente, Nóvoa (2009) defende que a aprendizagem do ser docente e o desenvolvimento profissional é um processo que deve observar as suas fases como por exemplo a formação inicial, período de introdução ao serviço docente, formação em serviço, o acompanhamento dos jovens professores pelos mais experientes, ou seja, estágio profissional supervisionado. Por outras palavras, Nóvoa (2014) esclarece que na formação inicial, não só se forma alguém que vai ensinar, mas também se forma um profissional. Portanto, a tradução das competências de saber ensinar na sala de aula depende dos conhecimentos, destrezas e habilidades adquiridas ao longo da formação.

Contudo, não se pode considerar a formação como uma competência, mas sim um requisito para o profissional exercer com autoridade as suas funções na profissão escolhida. A formação vai dotar o profissional de competências necessárias para tornar-se profissional e adquirir o profissionalismo.

3.6.1.3. Profissionalismo

Na senda da discussão sobre as competências para o exercício da profissão docente, nos resultados do estudo, foi apresentada a necessidade de se ter profissionalismo como um dos elementos para os que abraçam esta profissão. Portanto, para exercer uma profissão implica identificar-se com ela, comungar das mesmas atitudes do grupo de profissionais a que pertence e ter o domínio dos conhecimentos da profissão.

No entanto, ligado ao profissionalismo está a ideia de profissionalização que na linha de pensamento de Gonçalves (2013) é a aquisição de competências relacionadas com o ensino e a organização do processo de ensino. Partindo dos mesmos pressupostos Estrela (2014) descreve a profissionalização como o processo pelo qual um ofício ganha o estatuto de profissão. Para esta autora, este processo tem dois elementos importantes: o profissionalismo e a acumulação de um conjunto de saberes, atitudes e competências que permitam o exercício de uma profissão que pressupõe determinado grau de complexidade.

Na mesma ordem de ideias, o profissionalismo está interligado a profissionalidade, que na perspectiva de Sacristán (2014) é asserção do que é próprio da acção de um profissional, neste caso, da acção docente, que por outras palavras, é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (p. 65). As mesmas ideias foram defendidas por Bonifácio (2015) ao afirmar que o profissionalismo ligado à profissionalidade deve ser visto a partir da relação lógica entre o que o professor faz enquanto mediador de conhecimento(s) traduzidos em competências e valores, conjugando com o saber ser e estar e, ainda, com o conhecimento do contexto social em que se encontra a desenvolver a sua profissão.

Contudo, a ideia apresentada pelos entrevistados, em relação à necessidade do professor ter o profissionalismo, Bonifácio (2015) explícita que para chegar ao profissionalismo é importante passar por um processo de construção da identidade profissional que é um processo que ocorre de forma inteligente, autónomo, racional e biográfico. E, Nóvoa (2013) esclarece o profissionalismo a partir da teoria dos três AAA que são Adesão, Acção e Auto-consciência. No entanto, o mesmo autor, numa outra abordagem, destaca que a construção da identidade é marcada por uma mescla de conflitos e satisfação, de

procura de afirmação da autonomia e de perda da mesma face à rigidez burocrática que marca as instituições de ensino (Nóvoa, 2014).

Portanto, o profissionalismo implica noção de todas as competências para o ensino, vocação para a docência, amor a profissão, uma vez que estes elementos conduzem a consciência do agir profissional ao profissionalismo.

3.6.1.4. Percepção das competências profissionais nos professores formados no ensino à distância

Os resultados mostraram que os professores formados através do ensino à distância apresentam as competências requeridas para ser professor, o que significa, portanto, que o facto de terem sido formados por via desta modalidade não sejam competentes e em alguns casos, os resultados, salientaram que estes professores antes de entrarem para a universidade já eram professores e tiveram uma formação inicial. No que tange a formação a distância, Procópio (2017) defende que a formação de professores usando as tecnologias é uma forma de dar oportunidade as pessoas que não tendo condições para frequentar um curso presencial possam adquirir qualificações para um desenvolvimento profissional na sua área de actuação. De igual modo, Patto (2013) vê o uso das tecnologias na formação de professores como um processo de democratização do ensino superior, através do aumento do número de ingressos.

Em relação à formação de professores na modalidade à distância, apresentada nos resultados da investigação, Lagarto (2002) concorda com as ideias dos autores anteriores, ao explicitar que a formação à distância constitui uma alternativa ou, em alguns casos, é complemento ao processo de formação presencial; alternativa para aqueles que não podem aceder à formação presencial por questões profissionais e complemento para aqueles que, precisando de aumentar os seus conhecimentos, podem recorrer às tecnologias de informação como instrumento de pesquisa.

Portanto, a educação a distância oferece ao “aluno referenciais teórico-práticos que levam à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, princípios gerais da educação como um todo” (Borges & Reali, 2012, p. 6). Nos resultados do estudo é possível notar que os professores formados através desta

modalidade adquiriram competências cognitivas, habilidades e atitudes e como prova disso têm competências para ensinar e estão qualificados para o trabalho de ensinar.

Na mesma linha de pensamento, Procópio (2017) sublinha que a educação à distância é uma oportunidade para formar profissionais qualificados que vão actuar também com profissionalismo no seu local de trabalho porque a aprendizagem interactiva através do intercâmbio com colegas, tutores e a mediação tecnológica dá-lhes a possibilidade de um amadurecimento profissional.

Outro elemento ilustrado nos resultados foi o facto de que este grupo de professores recorreu ao ensino à distância para a formação contínua. Em relação à formação contínua, independentemente da modalidade elegida, ela não só favorece a construção da autonomia como também, ajuda na profissionalização porque complementa a formação inicial e permite o acesso aos níveis mais altos na carreira profissional (Romanowski & Martins, 2010). Por outro lado, é um instrumento auxiliar na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010).

Na mesma perspectiva, há situações em que os professores se envolvem em formação contínua para ter ganhos como: progressão profissional, aquisição de novas competências, aumento salarial, ampliação do seu campo de trabalho, melhoria dos resultados nas avaliações de desempenho, entre outras motivações (Santos, 2011).

Por esta razão, o grupo de professores em estudo, sentindo a necessidade de atingir níveis mais altos na profissão ingressaram numa instituição do ensino superior com o modelo formativo à distância, já que estão a exercer a docência e não têm condições de apresentar-se à uma instituição de formação presencial. Nesse contexto, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) consideram que com o desenvolvimento da tecnologia, a questão da formação contínua dos professores ganha novos contornos, não sendo necessário o professor abandonar o seu local de trabalho, mas sim, por meio do ensino à distância pode participar em programas de formação contínua ao nível superior.

Assim, os professores em questão no exercício das suas funções são mais empenhados, mais dedicados ao trabalho o que lhes confere o estatuto de professores competentes

porque são fruto de um modelo formativo exigente onde o aluno é chamado a responsabilidade na construção dos conhecimentos, um modelo centrado no estudante.

3.6.1.5. Conhecimentos dos professores formados no ensino à distância para a docência

No que diz respeito aos conhecimentos para leccionar, os resultados assinalaram que este grupo de professores mostra ter conhecimentos suficientes para exercer a docência, tendo salientado, mais uma vez, o facto de eles terem tido formação inicial como professores e ao mesmo tempo mostram que são professores proactivos e preocupados com a aprendizagem dos alunos.

Em relação à demonstração de conhecimentos necessários para ensinar, é possível verificar nos professores formados no ensino à distância porque não é modelo que define a aquisição das competências para ensinar, uma vez na perspectiva de Mesquita (2010) o professor profissional é aquele que sabe transmitir os seus conhecimentos e põe em prática segundo o meio em que se encontra e não se limita a repetir as competências sem ter em conta o contexto. Portanto, é a capacidade de transmitir os conhecimentos aos alunos que define o ser professor.

Na mesma linha, ao abordar o conceito de disposições para designar as competências que um professor deve ter, Nóvoa (2009) apresenta o conhecimento como a primeira disposição que se materializa na capacidade de o profissional construir práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.

Na reflexão feita sobre os professores formados no ensino à distância anuiu-se que são competentes, portanto, o ser competente traduz-se em saber ensinar, em ter as ferramentas para a leccionação, demonstrar que domina os conhecimentos e consegue transmitir aos alunos. Considerando estes aspectos é evidente que estes professores demonstrem domínio em relação à competência conhecimentos para ensinar e, como foi salvaguardado, mais uma vez que, são professores que já exercem a profissão, o que lhes dá a possibilidade de conciliar a teoria e a prática.

Nesta ordem de ideias, percebe-se que os professores graduados no ensino à distância encontraram nesta modalidade a oportunidade de ter uma formação enquanto exercem a profissão, mas, também, de pôr em prática os conhecimentos teóricos, como explica

Oliveira (2013) que a prática constitui um meio de aprendizagem onde os professores têm a oportunidade de reaprender as lições da formação, readaptar alguns e suprimir os conhecimentos que não tem ligação com a realidade concreta.

No mesmo ponto de vista sobre a formação em serviço, Nóvoa (2009) defende que o desenvolvimento das competências profissionais terá maior expressão se o processo formativo do professor for conduzido pelo próprio professor e este processo seria conduzido dentro da formação em serviço. Assim, este grupo de professores tornou-se responsável da própria formação.

Este facto é corroborado pela Resolução nº 9/2014 de 22 de Maio, no art. 2, em que a principal atribuição do Instituto de Educação Aberta e à Distância de Moçambique é a formação à distância de professores em exercício e de cidadãos não cobertos pelo sistema de ensino presencial e ou outros profissionais com outras necessidades de formação. Portanto, a iniciativa deste grupo de educadores de ingressar na formação superior enquanto professores em exercício facilitou o aperfeiçoamento das competências para o ensino e, ao mesmo tempo, tornarem-se proactivos no processo de ensino e aprendizagem.

3.6.1.6. Domínio dos conteúdos a leccionar

Os resultados comprovaram que os professores formados através do ensino à distância demonstram domínio dos conteúdos a leccionar, revelam qualidade e conhecimento na matéria a leccionar, são inovadores nos conteúdos e são rigorosos durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, afere-se que estes profissionais demonstram ter domínio dos conteúdos a leccionar, pelo facto do modelo formativo a que se submeteram ser exigente e ao mesmo tempo requerer do professor em formação que seja mais activo e participativo na busca dos conhecimentos, tenha capacidade crítica, autonomia na gestão da aprendizagem e das dificuldades, conforme esclarecem Garcia e Bizzo (2013).

No entanto, o domínio dos conteúdos a leccionar faz parte dos saberes profissionais dos professores como é esclarecido por Tardif (2002, cit. em Carmo & Silva, 2015) que:

os saberes dos professores são compostos de vários saberes provenientes de diferentes fontes, ou seja, são heterogéneos e formados por meio da reestruturação dos conhecimentos adquiridos na formação profissional,

retraduzidos e polidos na sua prática e mediados pela experiência vivida naquele contexto (p. 2).

Ressalte-se que, os professores em estudo, como profissionais de educação congregam dentro de si um conjunto de conhecimentos que perfazem os saberes profissionais que podem provir da experiência de vida e do convívio diário com os alunos (Carmo & Silva, 2015), do trabalho reflexivo desenvolvido durante o acto pedagógico (Gariglio & Burnier, 2014), da reflexão crítica sobre a prática e da (re)construção constante da identidade pessoal e profissional do professor (Borges, 2014) e do processo formativo, seja ele inicial ou contínuo (Freire & Skeika, 2015).

Portanto, para além de ter conhecimentos para ensinar é importante ter o domínio dos mesmos, factos comprovados pelos resultados ao testemunhar que os professores em estudo não só têm conhecimentos, mas também dominam os conteúdos que ensinam, ou seja têm o conhecimento pedagógico sobre o que ensinam que, na perspectiva de Bonifácio (2015) “o saber profissional de referência dos professores, independentemente do grau de ensino, é a «pedagogia» enquanto saber que enquadra a praxis educativa na especificidade da sua função antropológica e na pluralidade das suas expressões” (p. 28).

Por outro lado, o domínio dos conteúdos demonstrado, por estes professores, faz parte dos saberes profissionais elaborados por Shulman (1986, 2005 cit. em Borges, 2014) que destacou “conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do curriculum; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos objetivos e valores educativos” (p. 43), como sendo o conjunto de conhecimentos que o professor precisa para leccionar.

Os resultados evidenciaram que os professores em estudo, para além de dominarem os conteúdos, são inovadores, o que se pressupõe que por terem estudado à distância possibilitou-lhes adquirir esta competência, facto secundado por Teixeira e Almeida (2015) ao argumentarem que na educação à distância, as actividades realizadas em plataformas virtuais contribuem para a aquisição de conhecimentos em actividades cíclicas. Assim, os estudos a distância não só permitiram a aquisição de outras habilidades como a inovação, rigorosidade e capacidade de transmitir o conhecimento, como também, o domínio dos conteúdos a leccionar.

3.6.1.7. Diferenças na qualidade formativa dos dois modelos

A investigação tinha como preocupação saber se os gestores escolares percebiam algumas possíveis diferenças que existem sobre a qualidade formativa dos dois modelos.

Os resultados mostraram que não há diferenças entre os dois, mas sim a diferença poderá existir na forma como cada formando encerra o processo formativo. Deste modo, não se pode considerar que as dificuldades que um determinado professor enfrenta no seu desempenho profissional seja fruto da modalidade formativo, como por exemplo o ensino à distância pois, na perspectiva de Goulão e Henriques (2015) defendem que as novas tecnologias impõem a necessidade de a educação repensar o seu paradigma pedagógico, que tenha um currículo mais aberto e flexível, que procure reforçar os laços de interacção entre os diferentes actores do ensino-aprendizagem e economize os esforços de ensinar e de aprender. Logo, o novo paradigma pedagógico que tenha as características especificadas pelos autores é a modalidade à distância.

Por outro lado, a visão de autores como Lagarto (2002); Giolo (2008); Martins (2008); Garcia e Bizzo (2013); Lagarto (2013) e Procópio (2017) salientam a importância da educação à distância na formação de professores, seja ela, inicial ou contínua

Outrossim, no contexto da importância do ensino à distância, Pedrosa (2003) frisa que este modelo de formação traz à educação uma abordagem pedagógica alternativa com o intuito de facilitar o acesso à informação aos que desejam aprender e facilitar o acesso à educação.

Entende-se que os dois modelos têm como finalidade a formação de professores, ora, o alcance dos objectivos traçados em cada um deles depende do desempenho dos formandos e da dedicação individual. Mas, o EAD constitui alternativa formativa para aqueles que estão impossibilitados de frequentar um curso presencial.

3.6.2. Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

A investigação teve, também, a preocupação de perceber se os professores formados no ensino à distância detinham as competências de ensinar ou transmitir os conhecimentos, ou seja, para além do âmbito do domínio dos conhecimentos se mostravam a capacidade

de transmissão como uma das competências do professor. Esta competência foi demonstrada pelos professores de através de várias habilidades que passamos a descrever.

3.6.2.1. Diversificação das situações de aprendizagem

Segundo os dados apurados nas entrevistas com os gestores escolares, mostraram que estes professores procuram diversificar as matérias que leccionam e até chegam a ser mais proactivos no processo de ensino e aprendizagem.

Em consideração ao que foi confirmado pelos resultados sobre as competências de leccionação, apraz dizer que se eles mostram ser competentes é sinal de que diversificam as tarefas de aprendizagem. Portanto, diversificar situações de aprendizagem, para Perrenoud (2000) significa, ter a capacidade de organizar e dirigir novas contextos de aprendizagem, significa ter a capacidade de criar ambientes propícios para a aprendizagem tendo em conta que cada aluno é um ser diferente do outro, que cada aluno tem as suas capacidades metacognitivas.

Por outro lado, a capacidade de diversificar as situações de aprendizagem exige domínio das matérias a leccionar, conhecimento do aluno que se pretende ensinar, domínio da dinâmica do ensino, ou seja, capacidade de identificar oportunidades e campos de actuação, harmonizar as competências profissionais necessárias para criar outras formas de disponibilizar o conhecimento aos alunos, de planificar metodologias de aprendizagem diversificadas (Perrenoud, 2000).

Na linha de diversificação das oportunidades de aprendizagem, salientada no estudo, Huberman (2013) defende que para enfrentar os desafios da profissão professor é importante recorrer às experiências pessoais, adquiridas ao longo da formação ou no decorrer do desenvolvimento profissional, pois vão permitir que o professor tenha a capacidade de diversificar o material didáctico que recomenda, olhar pelas formas de avaliar, a forma de criar grupos de trabalho entre os alunos e a sequência na implementação do programa curricular à sua disposição.

Na mesma linha de pensamento sobre as competências, Conceição e Sousa (2012) num estudo envolvendo professores constatou que as competências de envolver os alunos na

aprendizagem e no seu trabalho, organizar e dirigir situações de aprendizagem eram as mais ligadas a capacidade de diversificação das aprendizagens.

Igualmente, em relação aos resultados deste estudo, no que diz respeito a diversificação das situações de aprendizagem, Lacerda (2011) explica que a criação de situações de aprendizagem que despertem interesse nos alunos pode ser alcançada através de acções que partem da sistematização das actividades desenvolvidas pelo professor, à flexibilização do plano do curso e da aula até a programação de seminários e palestras com especialistas da área, para permitir o desenvolvimento integral do aluno em relação aos conteúdos teóricos com a prática, segundo o depoimento dos professores por ele entrevistados.

Assim, os professores em estudo revelaram que não só dominam os conteúdos, mas também são proactivos, isto é, procuram antecipar as suas acções em prol do ensino. Esta capacidade de antecipar-se é característica própria do ensino à distância, uma vez que se o aluno não antecipa a sua aprendizagem através do estudo individual poderá não alcançar os objectivos da aprendizagem.

Neste sentido, para a aprendizagem no ensino à distância o aluno deve ser alguém que não espera orientações do seu professor ou tutor para aprender certa unidade de curricular.

Os professores formados nesta modalidade tendo apreendido esta capacidade de antecipação-proactividade, estão em melhores condições para diversificar as tarefas de aprendizagem dos seus alunos na sala de aula, de modo a facilitar a aprendizagem dos mesmos porque conseguem antever as dificuldades em determinadas matérias e daí diversificar as metodologias de ensino.

3.6.2.2. Envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

Os resultados das entrevistas indicam que este grupo de professores envolve os seus alunos na construção dos conhecimentos, uma vez que, o processo de ensino está centralizado no aluno e não no professor. Assim, a capacidade de diversificar as situações de aprendizagem está ligada de forma intrínseca ao envolvimento dos alunos na aprendizagem, uma vez que, o professor pode ter a capacidade de diversificar as

situações de aprendizagem, mas se não envolve o grupo alvo dessas situações os resultados podem não ser satisfatórios.

Neste sentido, envolver os alunos nas actividades de aprendizagem significa que o professor deve dar oportunidade ao aluno de decidir sobre a sua aprendizagem, de construir o seu saber através da disponibilização de diferenciados recursos e tarefas que o obriguem a ir ao encontro do conhecimento por aprender e vai exigir, por sua vez, ao professor a necessidade de desenvolver competências ligadas as áreas de sociologia, psicologia, didáctica, assim como competências para desenhar diferentes situações de aprendizagem estimuladoras (Perrenoud, 2000).

O processo de envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho não é tarefa fácil para o professor pois, requer uma capacidade de motivar os alunos para aprendizagem que nem sempre estão predispostos para tal. A este propósito, Cunha, Lopes, Cravino e Santos (2012) entendem que há maior envolvimento dos alunos quando o contexto da tarefa é rico e tem uma descrição clara; portanto, o aluno envolve-se mais quando se sente autónomo e responsável pela execução da tarefa; quando sente a mediação e a monitoria do professor na tarefa recomendada.

Ao mesmo tempo, envolver os alunos na aprendizagem significa conhecer as capacidades dos mesmos, conhecer os níveis de aprendizagem, elaborar tarefas que possam ir ao encontro das suas dificuldades de aprendizagem, saber estimulá-los, diversificar as tarefas e mais outras actividades em prol da aprendizagem, por outras palavras, significa ter a capacidade de relacionamento pedagógico, saber comunicar com os alunos e ter a capacidade de mobilizar os alunos para o trabalho escolar (Nóvoa, 2009).

Portanto, esta é competência que os professores devem procurar desenvolver no seu agir profissional para ajudar o aluno na construção dos conhecimentos e para o sucesso da acção educativa.

3.6.2.3. Domínio e utilização das tecnologias de informação e comunicação

Em relação ao domínio das tecnologias, os resultados comprovaram que os professores formados no ensino à distância têm domínio das tecnologias e as utilizaram, enquanto

estudantes no ensino superior, para a realização dos trabalhos académicos e outras tarefas, uma vez que, é um imperativo global, no entanto, não as utilizam para auxiliar na leccionação visto que nas escolas onde trabalham não tem computadores; o que contradiz com o que foi dito por Garcia e Bizzo (2013) ao evidenciarem que as novas tecnologias são um suporte de ensino e aprendizagem.

No entanto, os resultados das entrevistas reconhecem que o uso das tecnologias de informação e comunicação na sociedade moderna é uma obrigação e, principalmente quando se trata de professores que têm a responsabilidade de orientar a aprendizagem do aluno, pois para Lagarto (2013) o uso dos materiais pedagógicos de um curso pode ser auxiliado pelas plataformas tecnológicas, que para além de disponibilizar os conteúdos de aprendizagem podem servir também, de suporte das actividades de aprendizagem realizadas pelos alunos de modo colaborativo onde a comunicação vai fluir entre os alunos e entre os alunos e os professores e vice-versa.

Na mesma senda, Perrenoud (2000) destaca que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação revolucionaram toda a sociedade em quase todos os aspectos da vida. Essa revolução abrangeu até a maneira de aprender e de ensinar. Portanto, requer do professor competências para usar esta nova ferramenta para transmitir os conhecimentos aos alunos.

Por outro lado, tendo em conta ao que foi dito anteriormente é preciso que o professor não só saiba utilizar as novas tecnologias, mas também saiba monitorar as actividades dos alunos dentro das tecnologias e saiba orientar para que conteúdos devem aceder tendo em conta os objectivos de aprendizagem. Esta ideia é apoiada por Freitas e Franco (2014) que salientam a necessidade de disponibilidade do professor para observar, de forma activa e assídua, as actividades dos alunos de tal modo que estes não percam o foco da aprendizagem, uma vez que, no lugar de ajudar as tecnologias podem ser factor de distração.

Os professores em estudo tiveram e utilizaram as tecnologias enquanto formandos, mas ao chegar no local de trabalho o acesso ficou restringido pelo facto das escolas onde trabalham não ter meios tecnológicos ao serviço do ensino. No entanto, os entrevistados destacaram que estes professores sabem utilizar as tecnologias.

3.6.3. Percepção sobre o relacionamento humano e social

A investigação, neste item, tinha como objectivo aferir o nível de relacionamento humano demonstrado pelos professores em questão, uma vez que, durante o processo formativo estes não tiveram muito tempo de convívio entre estudantes do mesmo curso, factor que, provavelmente, poderia influenciar no relacionamento humano e social com os alunos no local de trabalho.

3.6.3.1. Capacidade de comunicação e interacção com os alunos

A interacção no processo de ensino e aprendizagem é um dos factores chave para o sucesso da comunicação para uma aprendizagem efectiva. Assim, era pretensão da investigação saber se os professores formados no ensino à distância são interactivos e comunicativos com os alunos. Os resultados destacaram que, este grupo de professores são comunicativos e interactivos e fruto disso são os bons resultados que os alunos alcançam ao final do ano.

Em relação à comunicação e interacção com os alunos, Mesquita (2013) advoga que o professor como elemento integrador da escola e sendo ele inserido num contexto específico, deve privilegiar a interacção com todos os elementos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a sala de aula é o epicentro da profissionalidade docente como refere Esteve (2014) ao sublinhar que exige-se ao professor que tenha o domínio da matéria que ensina, seja facilitador das aprendizagens e, ainda, detentor de conhecimentos de pedagogo, gestor e organizador da sala de aula. O que requer do professor competências relacionais com os alunos, como por exemplo, a comunicação e a interacção para o alcance dos objectivos educacionais.

Portanto, ao se evidenciar a capacidade comunicativa e interactiva dos professores com os seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, está a reconhecer-se a capacidade estimuladora à aprendizagem que, na óptica de Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) advogam que mesmo que as turmas sejam heterogêneas, para estimular maior número de alunos, é preciso organizar as actividades como forma de permitir interacção entre eles e é preciso, ao mesmo tempo, encontrar mecanismos que os desafiem e estimulem a participação na aula.

Na mesma linha de pensamento, Esteve (2014) defende que o professor em contexto de sala de aula é solicitado que seja, para além de um simples transmissor de conhecimento, um facilitador da aprendizagem, um pedagogo, organizador do trabalho em grupo dos alunos, que tenha conhecimentos básicos de psicologia para ajudar os alunos com dificuldades de equilíbrio emocional, afectivo e de integração no meio social.

No entanto, a este propósito, este grupo de professores demonstrou que não é por terem sido formados no ensino à distância que não desenvolveram a competência interactiva pois, a prática lectiva estimulou-os a desenvolver esta competência.

3.6.3.2. Resolução de conflitos na sala de aula

Em relação aos conflitos que surgem na sala de aulas é importante saber se os professores provenientes do ensino à distância têm capacidade de resolver. Os resultados indicam que estes professores conseguem resolver os problemas que surgem no convívio diário na escola, dado que, são líderes das classes que lhes foram confiados, mas em casos que os conflitos ultrapassam a sua capacidade de gestão, encaminham à direcção da escola para ajudar na resolução.

Estes aspectos chamam atenção do professor sobre comportamentos violentos dos alunos na escola e fora dela como forma de prevenir situações de violência que se verificam nas escolas; situações de discriminação, seja qual for o tipo, que depois geram onda de violência se não forem combatidas previamente e acima de tudo, a melhor forma de prevenção passa também pela criação de regras de convívio escolar e pela aplicação de sanções exemplares (Perrenoud, 2000). A resolução de conflitos na sala de aulas é uma das competências requeridas nos professores.

Porém, pelo facto de estes professores não terem experimentado o convívio entre estudantes numa sala de aulas presencial durante a formação, esperava-se que tivessem dificuldades em relação à esta competência. Mas, os resultados revelaram que não é pela modalidade formativa que eles não são capazes de resolver os problemas que surgem na sala de aulas.

Porém, como foi enfatizado pelos entrevistados, quando os problemas ultrapassam a sua capacidade de resolução, canalizam à direcção da escola que por sua vez encarrega-se

de resolver. Ao levar os conflitos que ultrapassam as suas capacidades aos membros de direcção significa que estes professores reconhecem os seus limites. A capacidade de reconhecer os seus limites é sinal de humildade que este grupo de professores demonstra. Em termos relacionais e humanos significa que estão preparados para conviver com o outro e constitui um elemento da competência saber ser e saber estar.

3.6.3.3. Relação com os Pais/Encarregados de educação

No que diz respeito a relação destes professores com os pais ou encarregados de educação dos alunos, os gestores entrevistados salientaram que como educadores procuram envolver os pais convocando-os para algumas reuniões e encontros caso haja necessidade.

Os gestores, participantes do estudo, sublinharam, ainda, que a participação dos pais ou encarregados de educação no processo de aprendizagem dos filhos ou educandos é importante porque auxilia o professor a atingir os objectivos previstos. Ora, recomenda-se ao professor que solicite sempre que necessário o pai ou encarregado de educação do aluno para comunicar o estágio de aprendizagem, ideia corroborada por Perrenoud (2000) ao enfatizar que o professor deve ter a capacidade de “dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes” (p. 114).

Deste modo, a investigação procurou saber se os professores em estudo têm a capacidade de convocar os pais para dialogar sobre o processo de filho, pois, os pais devem ter acesso às informações tais como: horários de aulas, o número de disciplinas que os filhos vão estudar, o estágio de aprendizagem dos filhos, as dificuldades que os mesmos enfrentam na escola, o processo avaliativo, as notas e mais (Perrenoud, 2000).

Os resultados ressaltaram, ainda que, eles procuram envolver os pais no processo de aprendizagem dos filhos, porém, não encontram correspondência por parte dos pais ou encarregados de educação porque não se fazem presentes na escola quando são solicitados pelos professores. A única forma de envolvimento demonstrado pelos pais ou encarregados de educação, segundo os resultados da investigação, é através da participação no conselho de escola, mas que não é suficiente, uma vez que, neste órgão

os assuntos tratados são abrangentes e não se trata de assuntos individuais e de cada aluno em particular.

3.6.4. Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

As questões éticas são implícitas a profissão docente, uma vez que, o objecto de trabalho desta profissão é o ser humano e, ao mesmo tempo, está nas mãos deste profissional o futuro de uma sociedade. Assim, com este intuito, o estudo procurou perceber se os professores formados no ensino à distância respeitam as questões éticas no desempenho das suas funções.

3.6.4.1. Participação activa na resolução dos problemas da escola

Os interlocutores entrevistados afirmaram que estes professores participam nos assuntos da escola, alguns como membros dos conselhos de escola, outros contribuem com suas ideias mesmo que não sejam membros dos conselhos de escola. No que diz respeito a participação activa do professor na resolução dos problemas da escola, Mesquita (2013) advoga que o professor como elemento integrador da escola e sendo ela inserida num contexto específico, deve privilegiar a interacção com todos os elementos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

A propósito da participação do professor na resolução dos problemas da comunidade, no artigo 2 da Lei 6/92 do SNE, de 6 de Maio estabelece os princípios pedagógicos que orientam o seguinte:

a ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

Pensamento corroborado por Minzo (2018). Portanto, foi nesta linha de pensamento que, os entrevistados mostraram que a participação do professor nas actividades extra-curriculares da escola e da comunidade são elementos importantes na vida profissional, uma vez que, o professor tem o dever de envolver-se nas actividades da escola e da comunidade, identificando os problemas que enfermam a comunidade em redor da escola e as possíveis soluções, sobre este propósito. Oliveira (2013) diz que a profissão docente requer um profissional competente que seja capaz de identificar problemas,

encontrar possíveis soluções, implementar estratégias sustentáveis, saber respeitar os princípios éticos-legais, ter auto-domínio emocional. Dai que, a participação do professor nos assuntos da escola é necessária pois, permite ao professor ter a real situação das necessidades para além das prescritas no currículo.

Todavia, os resultados também mostraram que o nível de participação depende dos assuntos a serem tratados, como foi evidenciado por um dos entrevistados ao esclarecer que profissionais em estudo participam quando solicitados ou quando o assunto em debate requer a participação dos professores. No entanto, a participação não se restringe somente em reuniões com a direcção da escola, mas participam nos assuntos da escola através do conselho de escola, outros fazem-no de forma individual através do diálogo com a direcção onde colocam os seus pontos de vista sobre determinados assuntos.

Logo, ao participar na resolução dos problemas ou dos projectos da escola, os professores formados no modelo em estudo manifestam que durante a formação aprenderam a competência de participação.

3.6.4.2. Colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades

No que diz respeito a colaboração e cooperação, a intenção era saber se o grupo de professores em estudo são cooperativos e colaborativos na planificação conjunta das actividades. Sobre este assunto, os entrevistados garantiram que estes professores colaboram e cooperam com os outros professores na planificação das actividades e partilham experiências. Em relação ao assunto, Perrenoud (2000) explica que, a cooperação requerida no trabalho em equipa ultrapassa os limites de uma simples comunicação, indo para o domínio das diferentes dinâmicas do trabalho em grupo, suas exigências e suas *nuances* e desembocam no conhecimento e domínio dos ciclos de vida de um projecto.

O facto de os professores em alusão participarem activamente na resolução dos problemas ou no desenho dos projectos de desenvolvimento da escola é um indicador de que implicitamente eles colaboram e cooperam com os outros professores e com a direcção.

Portanto, os resultados ressaltaram que a capacidade de colaboração e cooperação é muito boa não só para o desenho de projectos ou para resolver algum problema, mas serve também, para ultrapassar dificuldades pontuais que possam aparecer no processo de ensino e aprendizagem. Assim, sugere-se que no trabalho em equipa haja capacidade de confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais que surgem na execução das tarefas (Perrenoud, 2000).

Sobre o trabalho em equipa destacado nos resultados, Souza, Monteiro e Elgues (2007) num estudo realizado por estes autores, destacou-se a importância do trabalho em equipa para o alcance dos objectivos institucionais embora, ao mesmo tempo, reconheçam que não é fácil tendo em conta as diferenças individuais.

Os professores em estudo demonstram a sua participação nas actividades de planificação das aulas em área de estudo ou em ciclo de aprendizagem, dado que são actividades que requerem sempre um processo colaborativo e cooperativo. A propósito deste assunto, Nóvoa (2009) ao definir os princípios profissionalizantes do professor, destaca a valorização das competências colectivas como soma das competências individuais como uma das características que deve orientar a acção do professor profissionalmente. Portanto, a acção de colaboração e cooperação exigem troca de experiências como forma de valorização das competências colectivas para o desenvolvimento profissional.

3.6.4.3. Compromisso na gestão dos recursos da escola

A gestão dos recursos da escola é um compromisso ético que todo o professor deve abraçar e procurar transmitir aos seus alunos. Os resultados mostram que este grupo de professores estão comprometidos com a gestão dos recursos da escola, procurando chamar atenção aos alunos quando usam mal os recursos disponíveis. No que diz respeito a gestão dos recursos da escola, Perrenoud (2000) diz que a administração dos recursos escolares inclui a responsabilidade individual e colectiva dos professores, racionalização na gestão dos documentos, das fotocópias, equipamentos informáticos, luz e água, padronização dos mobiliários das salas de aula, do material de escritório, dos recursos de ensino, em fim, ao professor deve-se recomendar as competências administrativas envolvendo-os na tomada de decisões sobre o processo de administração dos recursos da escola.

Os gestores entrevistados frisaram que o problema do uso racional dos recursos da escola nas escolas moçambicanas tem sido grande preocupação. Pois, há casos em que se investe nas escolas com novas carteiras, por exemplo, e em menos de 1 ano as mesmas já estão todas danificadas. Em relação ao aspecto levantado, sobre a utilização racional dos recursos da escola, Perrenoud (2000) esclarece que, para além da participação dos professores é importante também a participação dos alunos na administração da escola. E, a sua participação depende das capacidades do professor de mobilizá-los na gestão dos recursos que a escola dispõe, explicando, de forma clara, as razões da importância do uso racional dos bens da escola.

De facto, é importante que os alunos aprendem a utilizar de forma racional os bens da escola para que no futuro possam utilizar os bens pessoais ou da comunidade onde estão inseridos também de forma racional para bem comum.

Face a este cenário, a investigação procurou saber se os professores são envolvidos na gestão dos diversos recursos que a escola dispõe e, de forma particular os professores formados no ensino à distância, uma vez que este grupo foi formado num contexto onde os recursos são tecnológicos e não materiais. Analogamente, Ramalho, Reis e Nogueira (2013) diz que o ensino à distância é um processo caracterizado pela auto-aprendizagem e estudo autónomo, auxiliado por tecnologia de computadores. Assim, por analogia, o facto de terem aprendido a cuidar do computador como um recurso de aprendizagem, confere-lhes a capacidade de cuidarem qualquer outro recurso que disponível no local de trabalho.

Por conseguinte, o envolvimento do professor na gestão dos recursos da escola é uma competência requerida nos professores porque têm a obrigação de velar pelo bom uso dos recursos, transmitir aos alunos o uso racional dos recursos que se dispõe que depois terá repercussão na comunidade em que está inserido o aluno.

3.6.4.4. Problemas de assédio sexual e corrupção e respeito as questões ligadas com o género

Em relação a estes dois fenómenos, pretende-se saber se estes professores têm-se envolvido em problemas de assédio sexual e corrupção com os alunos. Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que estes fenómenos não têm sido registados

nas suas escolas e, portanto, os professores em análise, também, não se envolvem nestes actos. No que diz respeito ao assédio e corrupção, Perrenoud (2000) diz que o professor ao desenvolver a competência ética está a contribuir para a formação de uma sociedade sã e também para o seu desenvolvimento profissional. Portanto, trabalhar nas questões éticas da profissão é, por outras palavras, assumir, na íntegra, a responsabilidade pela formação de uma nova sociedade assente em valores morais e éticos.

Os resultados destacaram que não só os professores não se envolvem nestes problemas, mas procuram, por exemplo, incentivar as raparigas a interessar-se pelos estudos e a adiar a actividade sexual para mais tarde. Assim, o não envolvimento dos professores nestes problemas sociais e o respeito pelo género significa compromisso ético e moral no exercício das funções, o que Nóvoa (2009) chama de compromisso social, como disposição, onde o profissional deve ser capaz de ter um comprometimento com os princípios e valores. Por outras palavras, os professores devem aprofundar mais os aspectos emocionais, morais e político da acção docente (Estola, Syrjälä & Uitto, 2014).

Na linha do compromisso ético da profissão docente, Bonifácio (2015) diz que se trata de uma profissão em que o objectivo principal é o desenvolvimento dos indivíduos, havendo, por isso, a necessidade de assumir um comportamento ético como referente da prática educativa. Pensamento também partilhado por Baptista (2012) ao mostrar que aptidão para distinguir o bem promovendo espaços para as pessoas se aperfeiçoarem mediante a educação, principalmente das camadas mais pobres e vulneráveis, é que se encontra o ponto central da profissão docente. E, Moita (2013) fala do respeito a um código deontológico e cumprimento de normas no desempenho da profissão como meio de afirmação social e pessoal, principalmente quando a pessoa trabalha numa profissão que exige formação sólida e longa.

Na mesma linha de pensamento, em relação ao papel do professor, no que toca às questões éticas, Lodi (2010) defende que este ganha maior impacto se a partir dele, o professor demonstrar atitudes, formas de organizar os conteúdos e elaborar as aulas, de relacionar-se com os alunos e os colegas, de mostrar os valores e virtudes que influenciam na aprendizagem eficaz dos conteúdos de aprendizagem.

Bonifácio (2017) relembra que o professor enquanto ser humano deve alicerçar o seu agir profissional em princípios éticos e deontológicos, procurando, porém, ter em conta

os conhecimentos teóricos que são a base do «bem-pensar-fazer». Deste modo, os professores formados no ensino à distância desenvolveram competências éticas e morais pois, a realização das tarefas exige deles responsabilidade ética e moral.

3.6.4.5. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

A par da problemática de género está a questão de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas. Com a preocupação de perceber se os professores em estudo têm em consideração este grupo de alunos.

Os resultados confirmaram que há toda preocupação por parte destes professores em ver este grupo de alunos num processo de inclusão e mostraram exemplos de professoras que ajudam estes alunos dando transporte nos seus próprios veículos ou transferindo de escolas distantes para mais próximas das suas residências. De acordo com Perrenoud (2000) o professor deve saber observar as crianças que necessitam de apoio, saber criar situações de aprendizagem que se adequam as suas necessidades, dominar em termos práticos e teóricos aspectos relacionados com a afectividade e relacionamento com pessoas portadoras de deficiências.

Sendo assim, a preocupação pela promoção da rapariga através do respeito pelas questões de género assim como a inclusão de crianças com necessidades educativa especial na escola constitui um grande desafio para a educação em Moçambique, segundo os dados recolhidos, uma vez que muitas escolas carecem de meios apropriados e muitos professores não estão preparados pedagógico e didacticamente para atender este tipo de alunos.

Em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, Machado (2004) destacou que o professor deve pautar por atitudes de inclusão dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, sem distinção.

As respostas manifestaram que há um cuidado por parte deste grupo em incluir estes alunos, embora seja difícil trabalhar com eles por falta de material adequado para atendê-los e dar-lhes oportunidade de aprender em pé de igualdade com os outros alunos. Neste sentido, Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) advertem que a heterogeneidade não significa tratamento especializado para cada aluno, mas sim formação de grupos de trabalho miscelâneos dos que apresentam alguma dificuldade de

aprendizagem, selecção adequada dos recursos didácticos para aula e interacção com os alunos como forma de estimular a aprendizagem.

3.6.4.6. Reflexão sobre a prática docente

No exercício das suas funções, o professor tem a obrigação de reflectir sobre a sua acção como parte da responsabilidade ética. Assim, foi preocupação da investigação saber se estes professores procuram reflectir sobre o seu dia-a-dia como profissionais da educação.

Em relação a este aspecto, os nossos resultados atestaram que estes professores reflectem com maior frequência, procuram aproximar a direcção para colocar o seu ponto de vista caso algo esteja a correr mal na sala de aula, contribuem com ideias e revelam um sentido vocacional, talvez porque muitos deles tomaram a consciência que o ser professor é a profissão que abraçaram e que devem dedicar maior parte do seu tempo.

No que diz respeito a capacidade de reflexão, Sarmiento, Fossatti e Gonçalves (2012) defendem que, se o professor almeja ser inovador, criativo e reflexivo na sua prática lectiva, deve enveredar pela linha de auto-investigação, o que requer capacidade de reflectir sobre o seu trabalho. Na mesma linha de pensamento, Mesquita (2010) diz que o trabalho reflexivo do professor, a partir da prática, permite-lhe criar novos conceitos, reinventar as suas experiências e criar situações de aprendizagem segundo o meio.

Por conseguinte, a reflexão sobre o trabalho docente é uma das competências requerida para o profissional de educação porque a partir dela o professor tem a possibilidade de melhorar o seu desempenho profissional, seja em termos teórico-científicos, metodológicos, relacionais e ético-morais, assim como em termos de percepção sobre o estágio de aprendizagem do aluno.

No entanto, tendo em conta que os professores em estudo foram formados no modelo à distância, era importante perceber se este grupo de profissionais aprendeu durante a formação a capacidade de reflectir sobre o seu agir profissional enquanto professores. Os resultados confirmaram que não é o modelo formativo que torna o professor, mas sim a prática pois, este grupo de profissionais procura reflectir sobre a prática docente

nas actividades conjuntas, como planificação das aulas, de forma individual através do diálogo com direcção onde expõem suas ideias.

Assim, os resultados evidenciam o que foi explicitado por Perrenoud (2000) ao defender que a formação do professor está associada às práticas profissionais, ao processo reflexivo sobre as acções desenvolvidas diariamente em contexto de sala de aula. Secundado por Estola, Syrjälä e Uitto (2014) ao sublinhar a necessidade de auto-questionamento e de reflexão sobre a prática lectiva. E, destacado por Mesquita (2016) ao afirmar que a formação deve dar espaço para o desenvolvimento da competência da prática reflexiva, uma vez que, a transmissão dos conhecimentos não acontece de forma automática, pois cada situação de aprendizagem requer mobilizar recursos apropriados, na mesma linha Nóvoa (2009) observa que o trabalho de ensinar é de auto-reflexão e de auto-análise.

Na mesma perspectiva, em relação ao processo reflexivo dos professores, autores como, Esteves (1999); Roldão (2008); Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009); Conceição e Sousa (2012); Huberman (2013); Nóvoa (2013); Mesquita (2013); Flores (2014); Sacristán (2014) e Mesquita (2016) também sublinham a importância de o professor desenvolver a capacidade reflexiva durante a formação inicial e contínua.

Portanto, estes professores, ao revelarem-se reflexivos, segundo os resultados da investigação, estão a mostrar que durante a formação no ensino à distância, também, aprenderam a reflectir sobre as práticas educativas, tiveram oportunidade de reflectir sobre os aspectos teóricos da formação na prática cotidiana da educação. No que diz respeito ao modelo formativo e a prática reflexiva, Teixeira e Almeida (2015) afirmam que a educação à distância, procura formar profissional reflexivo com capacidade de indagar-se constantemente sobre os contextos pedagógicos, agir com criatividade, encontrar soluções adequadas dos problemas que enfrenta no seu trabalho.

Nessa ordem de ideias, o trabalho reflexivo está ligado às práticas que os professores desenvolvem na acção docente a partir dos referenciais teóricos. Com base neste pensamento, os professores em estudo não só desenvolveram o referencial teórico, mas também conseguiram transpor para a prática lectiva, o que leva a concluir que se afiguram reflexivos como qualquer outro professor comprometido com a melhoria da sua acção docente enquanto profissional.

Conclusões

No final deste percurso investigativo, centrado na formação de professores através da modalidade de ensino à distância e que se recorreu à percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional destes docentes, diríamos que em termos de considerações gerais concluímos pela pertinência da problemática que nos propusemos estudar.

Relativamente à questão problema, do estudo, ela emergiu num período em que várias instituições de ensino superior moçambicano estão a apresentar cursos de nível superior para oferecer em diversas áreas do saber incluindo a formação de professores. Ao mesmo tempo crescem discursos, sociais e de investigadores, que questionam a qualidade de ensino na educação à distância.

Quanto às instituições que já oferecem os cursos na modalidade de ensino à distância sofrem pressão dos que não acreditam na qualidade deste ensino e, ao mesmo tempo, sofrem a pressão da concorrência das instituições que pretendem oferecer cursos através deste modelo. Significa que, por um lado, pretendem melhorar a oferta formativa e, por outro lado, procuram posicionar-se no mercado.

Neste contexto, as questões da formação docente revelaram-se pertinentes e actuais, no contexto moçambicano, onde a falta de professores é uma realidade, tendo em consideração a voz e a percepção dos gestores escolares que avaliaram positivamente o desempenho profissional deste grupo de professores

Em relação à opção metodológica, deste trabalho, consideramos que se mostrou apropriada, uma vez que nos permitiu recolher informações relevantes, conforme mostram os resultados apresentados, que foram ao encontro das questões colocadas. Destacamos, a este respeito a disponibilidade dos nossos entrevistados em responder às questões colocadas e a facilidade com que deram as informações necessárias para a consecução do estudo. Importa referir que se optou por considerar a informação de, apenas, 6 entrevistas embora tenham sido realizadas 10 entrevistas, tendo em conta o cumprimento dos prazos de entrega deste trabalho final.

Relativamente aos objectivos e às questões que nortearam este estudo consideramos que foram respondidos satisfatoriamente. Comparativamente às questões, foram

operacionalizadas em objectivos e averiguou-se que as preocupações que elas traduziam foram decisivas para o decurso desta investigação.

Quanto ao primeiro objectivo que pretendia analisar o desempenho profissional dos professores formados na modalidade de ensino à distância, aferimos pela avaliação dos gestores que estes profissionais são detentores das competências requeridas para o exercício da profissão.

Na nossa leitura, inferimos que o facto de terem sido formados através desta modalidade, não se torna indicativo de que não sejam competentes nas diferentes áreas do saber, sendo que alguns gestores salientaram que estes professores, antes de entrarem para a universidade já exerciam a docência, embora sem a qualificação profissional exigida. Significa que conheciam as questões práticas relativas à docência e necessitavam de consolidar alguns saberes.

Assim, o nível de dedicação, o domínio dos conteúdos a leccionar, os conhecimentos demonstrados durante a actividade lectiva, a capacidade inovadora, a proactividade, a preocupação pela aprendizagem dos alunos e a rigorosidade demonstrada durante o processo de ensino e aprendizagem, indicam o grau de profissionalidade destes professores no desempenho das suas funções lectivas.

Em relação ao segundo objectivo que procurava perceber junto dos gestores das escolas o desempenho profissional destes professores partindo das suas práticas educativas, constatamos que na perspectiva dos gestores, é consensual que estes profissionais, procuram diversificar as tarefas de aprendizagem, envolvem os alunos na construção dos conhecimentos, têm o domínio das TIC como instrumento auxiliar para o ensino.

Igualmente, os resultados revelaram que estes professores constroem o seu desempenho profissional através do desenvolvimento da competência comunicativa com os alunos e seus pares no desenrolar dos processos interactivos na leccionação, na capacidade de gestão e liderança demonstrada na sala de aula e na capacidade de envolver os pais no processo educativo.

Do mesmo modo, referem que têm uma participação activa na resolução dos problemas da escola, manifestam colaboração e cooperação com os outros professores na planificação das actividades e partilha de experiências. Por outro lado, evidenciam a sua

capacidade de escuta activa, o compromisso com a gestão nos recursos da escola, a responsabilidade, a capacidade reflexiva sobre as actividades realizadas. Ora, partindo da perspectiva dos gestores, verificamos que nos seus discursos estão presentes elementos que são configuradores de um desempenho profissional desejável para um profissional de educação, independentemente do formato de formação profissional.

No que tange ao terceiro objectivo que pretendia analisar e descrever o desempenho profissional dos professores, averiguando se esta formação é construtora de um perfil docente diferenciado, verificamos que a avaliação dos gestores confirma que estes não são diferentes dos professores formados na modalidade presencial, uma vez que, os dois modelos têm como finalidade central formar professores qualificados, conferindo-lhe as competências inerentes à profissão.

No nosso entender as diferenças não residem no modelo formativo, mas sim no compromisso individual com a educação, na responsabilidade, no compromisso ético e moral, na motivação, na adesão a princípios e valores, bem como na imagem que cada professor quer construir dentro da profissão.

O elemento de discussão prende-se com o desempenho profissional do professor formado na modalidade à distância, pela exigência que a profissão docente tem numa sociedade em que o modelo clássico de formação de professores é o presencial e, onde se defende que a qualidade do ensino está enraizada na qualidade de formação do professor, considerando-se assim a formação no ensino à distância como efémera, se atendermos aos questionamentos de Giolo (2008) que discute o facto dos professores formados na modalidade de ensino à distância não estarem preparados para enfrentar turmas de alunos presenciais, considerando que se formaram num modelo mais teórico e, posteriormente irão leccionar em turmas presenciais. Sublinha, ainda, que, para além dos conhecimentos específicos dos conteúdos, são necessárias competências relativas à gestão de turmas e de relação humana, explicitando que aspectos que se aprendem através da prática.

Na verdade, comungamos destas ideias embora se reconheça que outras modalidades de formação podem ser avaliadas e repensadas, tal como é o caso da modalidade de ensino à distância. Neste estudo, foi possível aferir que estes profissionais foram avaliados positivamente apesar do modelo formativo em análise. Acredita-se tal como Mesquita

(2010) que o professor profissional é aquele que sabe transmitir os seus conhecimentos e coloca-os em prática tendo em conta o contexto, social, cultural e profissional, pelo que o grupo docente em estudo demonstrou essa plasticidade complexa inerente à docência.

Na mesma linha de pensamento Nóvoa (2009) ao abordar a profissionalidade refere o conceito de disposições ao invés de competências e destaca o conhecimento como a primeira disposição que se materializa na capacidade de o profissional construir práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Em relação a este grupo de professores ficou evidente que demonstram domínio dos conhecimentos para ensinar e, neste caso, verificou-se que já exerciam a profissão e ingressaram no ensino superior para aumentar os seus conhecimentos.

Por outro lado, revelaram ser inovadores na apresentação dos conteúdos e rigorosos durante o processo de ensino e aprendizagem. Para Teixeira e Almeida (2015) na educação à distância, as actividades realizadas em plataformas virtuais acabam por contribuir para a aquisição de conhecimentos em actividades cíclicas e o professor a partir da sua experiência formativa adquire recursos e estratégias pedagógicas que utiliza nas suas práticas.

Acrescenta-se que, o facto de terem sido formados no ensino à distância exigiu deles o desenvolvimento de capacidades como a inovação e adaptabilidade às situações imprevistas. Refere-se a inovação porque para ter sucesso nesta modalidade de formação é preciso muita dedicação e inovação nas formas de estudar, uma vez que, o formador não está presente e o estudo é centrado no próprio estudante. A esse propósito, Teixeira e Almeida (2015) sublinham que enveredar pelo ensino à distância, requer uma nova abordagem metodológica e pedagógica, onde a motivação para a participação activa do formando no processo de ensino aprendizagem é influenciada pela interacção com o formador.

Com efeito, verificámos que este grupo de professores, no exercício da profissão, demonstraram saber diversificar as situações de aprendizagem. Significa, por isso, que têm segurança sobre os conhecimentos a leccionar, conhecimento do aluno, domínio da dinâmica de ensino, consideram que identificam oportunidades e campos de actuação, harmonizando as competências profissionais necessárias para criar outras formas de

disponibilizar o conhecimento aos alunos, de utilizar metodologias diversificadas, tal como é exposto por Perrenoud (2000).

Esta ideia é corroborada por Cunha, Lopes, Cravino e Santos (2012) ao salientar que há maior envolvimento dos alunos quando o contexto da tarefa é rico e tem uma descrição clara, o aluno envolve-se mais quando se sente autónomo e responsável pela execução da tarefa, quando sente a mediação e a monitorização do professor na tarefa recomendada.

Nesta situação, foi possível compreender que os professores formados no ensino à distância têm domínio das tecnologias e utilizam-nas para a realização dos trabalhos académicos e outras tarefas, uma vez que este recurso se tornou um imperativo na vida social e profissional. No entanto, averiguou-se que não as utilizam na leccionação porque nas escolas onde trabalham não tem computadores.

Importa referir que o papel do professor não é a de um simples transmissor de conhecimento. O repto actual é que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo, organizador do trabalho em grupo dos alunos e que tenha competências sociais para ajudar os alunos com dificuldades de equilíbrio emocional, afectivo e de integração no meio social. Assim, para alcançar este patamar é importante ser um professor comunicativo e interactivo com os alunos e outros intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, destaca-se que estes professores, apesar de terem sido formados no ensino à distância, são empenhados na leccionação, preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, o que denota o seu profissionalismo, adquirido durante o processo de formação. Estas ideias são apoiadas por Teixeira e Almeida (2015) e Garcia e Bizzo (2013) ao afirmarem que a formação de professores através da educação à distância, exige que, o professor em formação, seja mais activo e participativo na busca dos conhecimentos, maior capacidade crítica, maior autonomia na gestão da aprendizagem e das dificuldades que podem aparecer ao longo do processo, características que marcam a aprendizagem reflexiva.

Em relação ao terceiro objectivo da investigação, que procurava compreender e analisar o desempenho profissional do professor procedente do ensino à distância, averiguando

se esta formação era construtora de um perfil docente diferenciado, evidenciamos que os gestores afirmaram que eram docentes que revelavam interesse na participação activa, quer na resolução de problemas quer na elaboração dos projectos da escola, sentindo-os como professores independentemente do modelo de formação inicial ou contínua que realizaram. Acresce referir que há qualidades e competências que são comuns e adoptados pelos diferentes professores. Recorda-se que referiram a forma como estes escutam os pontos de vistas dos seus pares, o desenvolvimento do espírito reflexivo sobre a prática docente, sendo que acção é baseada em princípios éticos, morais e deontológico.

No que concerne à participação activa na resolução dos problemas ou na elaboração dos projectos da escola, a discussão dos resultados concluiu que estes professores participam nos assuntos da escola, alguns como membros dos conselhos de escola, outros contribuem com ideias de forma individual, através do diálogo com a direcção da escola.

Em alusão ao que foi dito no parágrafo anterior, Oliveira (2013) corrobora estas ideias consequentes com a profissionalidade, expressando que a profissão docente requer um profissional competente que seja capaz de identificar problemas, encontrar possíveis soluções, implementar estratégias sustentáveis, saber respeitar os princípios ético-legais, ter auto-domínio emocional sempre que for necessário.

Em alinhamento com estas ideias Nóvoa (2009) sublinha que a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola. Portanto, o envolvimento do professor na resolução dos problemas da escola deve começar a partir da formação.

Em relação à capacidade de colaboração e cooperação nas actividades conjuntas, estes professores colaboram e cooperam com os outros professores na planificação das actividades e partilham experiências.

A este propósito Perrenoud (2000) explica que a cooperação requerida no trabalho em equipa ultrapassa os limites de uma simples comunicação indo para o domínio das diferentes dinâmicas do trabalho em grupo, respeitando as exigências e as *nuances* e desembocam no conhecimento e domínio dos ciclos de vida de um projecto.

Por outro lado, Nóvoa (2009) advoga que a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola, o que implica valorização das competências colectivas como soma das competências individuais.

No que diz respeito a capacidade de escuta dos pontos de vista dos outros, foi demonstrado que estes professores respeitam o ponto de vista dos outros, são interactivos, escutam a opinião dos outros e em termos comportamentais são muito respeitosos.

Ora, estas constatações alinham-se e vão ao encontro das ideias expostas por Procópio (2017) ao destacar que a educação à distância é uma oportunidade para formar profissionais qualificados que vão actuar também com profissionalismo no seu local de trabalho porque a aprendizagem interactiva através do intercâmbio com colegas, tutores e a mediação tecnológica dá-lhes a possibilidade de um amadurecimento profissional.

De igual modo, o trabalho realizado em equipa implica a capacidade de confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais que possam surgir ao longo do trabalho e, por sua vez, a capacidade de administrar crises ou conflitos interpessoais que possam opor os membros da equipa na discussão dos diferentes pontos relativos a execução do projecto (Perrenoud, 2000).

Relativamente ao desenvolvimento do espírito reflexivo sobre a prática docente, evidenciou-se que estes professores reflectem com maior frequência, procuram aproximar-se da direcção para colocar os seus pontos de vista caso algo esteja a correr menos bem, na sala de aula, pelo que contribuem com ideias e revelam direcção e sentido crítico face à profissão.

Para o professor atingir a capacidade reflexiva, Sarmiento, Fossatti e Gonçalves (2012) defendem que, se o professor almeja ser inovador, criativo e reflexivo na sua prática lectiva, deve enveredar pela linha de auto-investigação, o que requer capacidade de reflectir sobre o seu trabalho.

Assim, reflectir sobre a acção docente implica, segundo Borges e Reali (2012) que o professor procure identificar e trabalhar nas experiências relevantes para a sua aprendizagem, procure vivenciar os conhecimentos teóricos na sua vida prática, e este

processo implica capacidade de analisar as experiências profissionais e de investigar e reflectir sobre as mesmas.

No debate sobre o professor reflexivo, encontramos diversos argumentos que destacam a importância do professor desenvolver a capacidade reflexiva durante a formação inicial e contínua, supondo que a formação referida por estes autores seja aquela realizada em instituições de formação e contexto presencial (Esteves, 1999); (Roldão, 2008); (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009); (Conceição & Sousa, 2012); (Huberman, 2013); (Nóvoa, 2013); (Mesquita, 2013); (Flores, 2014); (Sacristán, 2014); (Mesquita, 2016).

Adicionalmente, Teixeira e Almeida (2015) destacam que é através da prática que o professor acumula experiências que vão configurar os saberes científicos e pedagógicos tendo em conta as necessidades que emergem em contexto de prática lectiva. Neste sentido, acredita-se que a educação à distância não é diferente de outras modalidades formativas. Igualmente procura formar profissionais reflexivos com capacidade de indagar constantemente sobre os contextos pedagógicos. Denotaram preocupações no seu agir profissional e fazem-no com criatividade, encontrando soluções adequadas dos problemas que enfrenta no seu trabalho.

Outro elemento, não menos importante, destacado na discussão dos resultados é a acção baseada em princípios éticos, morais e deontológicos, próprios da acção docente, manifestadas através da acção responsável, não tendo sido encontrados casos de envolvimento em problemas de assédio sexual e corrupção ou situações menos correctas relativamente às questões ligadas ao género e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Para o professor trata-se de um dever ético evitar o envolvimento em escândalos de assédio sexual e corrupção porque ao acautelar esses problemas está a contribuir para a formação de uma sociedade sã e, a este propósito Perrenoud (2000) defende que o professor ao desenvolver esta competência ética está a contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e equilibrada, mas, também, para o seu desenvolvimento profissional. Ora, assumir as questões éticas da profissão é, por outras palavras, contribuir para a formação de cidadãos activos, responsáveis e íntegros que alicerçam as suas acções em valores morais e éticos.

Na mesma sequência de pensamento, Bonifácio (2015) explicita que se trata de uma profissão em que o objectivo principal é o desenvolvimento dos indivíduos havendo, por isso, a necessidade de assumir um comportamento ético como referente da prática educativa. Por outro lado, a profissão também pode desempenhar na vida do professor, uma forma de afirmação social e pessoal, principalmente, em situações em que há a exigência de formação sólida e longa, respeito a um código deontológico e cumprimento de normas (Moita, 2013).

Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais e para os quais devem ser promovidas estratégias de inclusão Perrenoud (2000) afirma que cabe ao professor, observar as crianças, saber criar situações de aprendizagem que se adequam as suas necessidades, dominar em termos práticos e teóricos aspectos relacionados com a afectividade e relacionamento com pessoas portadoras de deficiências, identificando as necessidades de cada aluno e as respectivas opções de aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio, Machado (2004) explica que o professor deve pautar as suas práticas por atitudes de inclusão, sem distinção porque vai permitir ao professor conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação no processo de ensino e aprendizagem.

Em conclusão, esta investigação permitiu inferir três grandes ideias. A primeira postula que os professores formados na modalidade de ensino à distância têm um desempenho profissional igual ao desempenho dos professores formados na modalidade presencial. A segunda defende que o ensino à distância pode constituir uma alternativa para a formação contínua de professores que se encontram em exercício de funções sem qualificação profissional e, por diversas razões, não têm oportunidade de realizar um curso presencial. A terceira é que este grupo de professores passam por processos de construção da profissionalidade que desemboca no profissionalismo.

De facto, os professores formados na modalidade de ensino à distância têm um desempenho profissional igual ao desempenho dos professores formados na modalidade presencial porque não é pelo facto de este grupo de professores ter sido formado na modalidade à distância que o seu desempenho vai ser considerado fraco, uma que na perspectiva de Garcia e Bizzo (2013) a formação de professores através da educação à distância, exige que, o professor em formação, seja mais activo e participativo na busca

dos conhecimentos, maior capacidade crítica, maior autonomia na gestão da aprendizagem e das dificuldades que podem aparecer ao longo do processo, características que marcam a aprendizagem reflexiva.

Portanto, salienta-se que durante a formação à distância, os professores ganham competências como participação activa, busca de conhecimentos, reflexão crítica e autonomia na gestão do processo de ensino e aprendizagem do aluno e do professor.

Relembra-se que a formação de professores através do ensino à distância está imbuída de actividades práticas que conduzem o futuro professor ao exercício da reflexão sobre a acção docente. A competência reflexiva é própria de profissionais que estão preocupados com o seu desempenho profissional porque é a partir da reflexão que ganha consciência dos progressos e dificuldades do seu trabalho. Tal como salientam Teixeira e Almeida (2015) nesta modalidade a actividade reflexiva encontra-se muito presente, porque dá oportunidade para o futuro profissional acumular experiências práticas através da conciliação entre a teoria e prática, uma vez que, estes profissionais são professores em exercício. Assim, é através da componente prática que este grupo de professor acumula experiências que vão configurar os saberes científicos e pedagógicos, e nesse âmbito, a educação à distância, procura formar profissionais reflexivos com capacidade de indagar constantemente sobre os contextos pedagógicos, agir com criatividade, encontrar soluções adequadas dos problemas que enfrenta no seu trabalho (Teixeira & Almeida 2015).

Do mesmo modo, Lima (2015) expressa que a formação contínua deve ser impregnada de aspectos práticos onde o professor envolvido procura valorizar as suas potencialidades pessoais e profissionais através de uma sistematização de comportamentos que dizem respeito às suas atitudes pedagógicas perante os alunos.

No mesmo entendimento, Freitas e Franco (2014) esclarece que o formar à distância requer dos envolvidos muita cooperação e sintonia, pois durante a formação há necessidade de provocar a interacção através da investigação e com o auxílio dos recursos tecnológicos, pelo que as actividades tornaram a ser estimuladoras e permitam o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais, partindo do pressuposto que estes profissionais realizam de forma voluntária a sua formação.

Portanto, conclui-se que estes professores reúnem condições para serem profissionais com um desempenho rigoroso fruto dos conhecimentos e competências adquiridas durante o processo formativo, por terem enfrentado dificuldades de adaptação que lhes permitiu a auto-adaptação e auto-aprendizagem.

Neste entendimento, defende-se que este ensino poderá constituir uma excelente alternativa para a formação de professores e, em especial, no que se refere à formação contínua, permitindo de forma mais acessível aceder ao conhecimento, escolher os momentos de estudo e com menos custos materiais. No caso moçambicano, por regra, os que optam e ingressam nesta modalidade são professores em exercício como referimos anteriormente.

Assim, tornou-se numa oportunidade de formação pelas facilidades que esta modalidade oferece ao não exigir a presença física numa sala de aula ao formando. Deste modo, ao ingressarem no ensino à distância estes professores não só aumentaram o nível académico que lhes permitiu ganhar um novo estatuto social, mas também, adquiriram conhecimentos impulsionadores para o bom desempenho na sala de aula.

A este propósito autores como Lagarto (2002); Giolo (2008); Martins (2008); Lagarto (2013); Garcia e Bizzo (2013) e Procópio (2017) salientam a relevância deste ensino quando utilizado na formação de professores, seja ela, inicial ou contínua. Mas, neste estudo, referimo-nos sobretudo aos professores em exercício, por outras palavras formação contínua.

Na linha de pensamento de Procópio (2017) trata-se uma oportunidade para formar profissionais qualificados que vão actuar também com profissionalismo no seu local de trabalho porque a aprendizagem interactiva através do intercâmbio com colegas, tutores e a mediação tecnológica dá-lhes a possibilidade de um amadurecimento profissional.

No mesmo sentido, Lagarto (2002) defendeu que a formação à distância constitui uma alternativa ou, em alguns casos, é complemento ao processo de formação presencial. Igualmente se apresenta como alternativa para aqueles que não podem aceder à formação presencial por questões profissionais e complemento para aqueles que, precisando de aumentar os seus conhecimentos, podem recorrer às tecnologias de informação como instrumento de pesquisa.

Em Moçambique, para fazer face à falta de professores ou para dar oportunidade aos professores de adquirirem mais conhecimentos e aumentarem o seu nível académico, foi criado o Instituto de Educação Aberta e à Distância através do Decreto-Lei nº 8/2011 de 3 de Maio. Em 2014 através da Resolução nº 9/2014 de 22 de Maio, foi aprovado o Estatuto Orgânico do Instituto de Educação Aberta e à Distância.

Importa referir que a instituição ultimamente referida tem várias atribuições, destacando-se a responsabilidade da formação no ensino à distância de professores (em exercício) e de cidadãos não cobertos pelo sistema de ensino presencial, bem como outros com necessidades de formação.

Desta forma, considerando tudo o que anteriormente dito, a educação ou ensino à distância aparece como modelo alternativo para a formação contínua dos professores, principalmente para aqueles que não têm a possibilidade de frequentar cursos que exijam a presença física do formando na universidade.

A educação à distância é construtora da identidade profissional que desemboca no profissionalismo, pois este processo carrega consigo dinâmica e saberes próprios de quem quer enveredar por esta profissão.

A profissão professor necessita da construção de identidade profissional e Mesquita (2016) adverte que a mesma deve dar espaço para o desenvolvimento da competência da prática reflexiva, uma vez que, a transmissão dos conhecimentos não acontece de forma automática, pois cada situação de aprendizagem requer mobilizar recursos apropriados.

No entendimento de Moita (2013) na formação inicia-se esse processo identitário tanto ao nível de conhecimentos teóricos sobre determinada área do saber como em termos de atitudes e comportamentos. Defende-se a sua importância como factor de valorização e reconhecimento social. Nesse sentido, não se pode pensar em formação de professores, seja ela à distância ou presencial, sem estar alicerçada em princípios éticos e deontológicos.

De salientar que o processo formativo dá espaço ao formando para os primeiros contactos com a profissão, iniciando-se através do contacto com os formadores e colegas de turma, desenvolvendo competências inerentes à docência. Concordamos com

Bonifácio (2015) quando relembra que a identidade profissional é um processo inteligente, autónomo, racional e biográfico.

Dito por outras palavras, a construção da identidade profissional docente envolve processos de reflexão inteligente que começa pela formação inicial e desenvolve-se ao longo da vida profissional do professor. Por outras palavras, a profissão não se constrói de um dia para outro, porquanto a profissionalidade passa pelo processo que deverá ser assumido ao longo da carreira.

A esse respeito, na óptica de Gonçalves (2013) a construção da carreira profissional do professor depende, em grande parte, dos conhecimentos e competências adquiridas na formação inicial que devem, constantemente, ser aperfeiçoadas e ressignificadas através da formação contínua. E aqui a formação no ensino à distância desempenha grande papel ao permitir que os professores possam continuar como processo formativo após a formação inicial.

No que diz respeito ao exercício da profissão, Sacristán (2014) adverte que, os desafios da profissão professor são representados por um conjunto de práticas educativas que se traduzem em processos de ensino e aprendizagem, que inclui práticas pedagógicas de carácter antropológico e práticas institucionalizadas, ou seja, o dever de cumprir as obrigações inerentes à escola em que o profissional exerce.

Assim, precisa de competências reflexivas que o ajudem a problematizar e a transformar situações vividas, na convivência com os alunos, em oportunidades de aprendizagem.

Para Bonifácio (2015) os desafios da profissão professor implicam porquanto a aquisição de competências específicas, a construção de um saber de referência – a pedagogia – e autonomia profissional. A ideia defendida por Bonifácio (2015) também é partilhada por Huberman (2013) quando afirma que para enfrentar os desafios da profissão professor é importante recorrer às experiências pessoais, adquiridas ao longo da formação ou no decorrer do desenvolvimento profissional, pois vão permitir que o professor tenha a capacidade de diversificar o material didáctico que recomenda aos seus alunos, adoptar formas de avaliar os alunos de acordo com as suas singularidades e a implementação do programa curricular à sua disposição.

Contudo, entendemos que é a conjunção de todos os factores, acima referenciados, contribuem para a construção da identidade profissional que por sua vez ajudam a desenvolver-se profissionalmente, visando o profissionalismo requerido para o exercício da profissão.

Assim, o desempenho profissional do professor não depende da modalidade formativa a que se submeteu, pois em todas elas, o professor teve oportunidade de construir a sua profissão alicerçada em conhecimentos e competências que vão para além do simples saber fazer, ser e estar. O processo formativo permitiu adquirir competências técnico-científicas, didáctico-pedagógicas, relacionais e humanas, bem como éticas e morais que configuram o agir profissional do professor em contexto educativo.

Referências bibliográficas

- Agibo, J. M., & Chicote, M. L. (2015). Modelos de formação de professores em moçambique: uma análise no processo histórico. *III Congresso Internacional-Trabalho docente e processos educativos*. UNIUBE, pp. 1-10.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Aires, L. (2016). e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. *RIED*, 19, 253-269.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educação* 30, 367-387.
- Alves, T. M., Menezes, A. H. & Vasconcelos, F. M. (2014). Crescimento da educação a distância e seus desafios: uma revisão bibliográfica. *REVASF*, 4, 62-74.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, J. F. (2012). Os conceitos como blocos integrantes das teorias e elementos básicos do método científico. Em H. C. Silvestre, & J. F. Araújo (Coords.). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 66-78.
- Ávila, C. M., & Leal, L. B. (2015). Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissão docente. *Linhas Críticas*, 21, 467-485.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. *SIPS - Pedagogia Social. Revista Interuniversitária*, 19, 37-49.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda.
- Bertini, L. D. & Passos, C. L. (2016). O papel do tutor virtual na formação de professores dos anos iniciais na modalidade a distância: a matemática em foco. *Educação e Pesquisa*, 1, 83-98.
- Bonifácio, E. (2015). Ética e educação. As Narrativas da Formação de Professores. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Bonifácio, E. (2015). *Professores e Escolas - Imagem Social e Desafios de Profissão* (2ª. ed.). Setubal, Portugal: Edições Fénix.
- Bonifácio, E. (2017). Ética e educação: as narrativas da formação de professores. *Aula*, 23, 159-178.

- Borges, F. V., & Reali, A. M. (2012). Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. *Simpósio Internacional de Educação à Distância*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos, pp. 1-14.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, 2, 39-59.
- Butcher, J. (2014). A formação de professores na Austrália: imaginação dos professores e o desenvolvimento na comunidade. Em M. A. Flores (Coord.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 129-152.
- Camões, P. J. (2012). O Design de Investigação. Em H. C. Silvestre, & J. F. Araújo (Coords.). *Metodologia para Investigação Social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 103-120.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique* (2ª. ed.). Beira, Moçambique: Universidade Católica de Moçambique.
- Carmo, E. M. & Silva, A. M. (2015). Produção de saberes da prática docente na formação inicial de professores de ciências. *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Águas de Lindóia-São Paulo: X ENPEC, pp. 1-8.
- Cavaco, M. H. (2014). Ofício do Professor: Tempo e as Mudanças. Em A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 155-191.
- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha das práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional de professores. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 193-215.
- Coimbra, M. d. & Martins, A. M. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24, 31-42.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. d. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Costa, D. (2012). A Recolha de dados: Técnicas utilizadas. Em H. C. Silvestre, & J. F. Araújo (Coords.). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 141-170.
- Cunha, A. E., Lopes, J. B., Cravino, J. P., & Santos, C. A. (2012). Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor

- experiente em busca de boas práticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3, 635-659.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei nº 8/2011, de 3 de Maio.
- Dias, H. N. (2015). A prática pedagógica e o estágio pedagógico na formação integrada de professores na universidade pedagógica. *V Seminário internacional sobre profissionalização docente*. EDUCERE, pp. 10447-10455.
- Domingos, A. B. & Filho, J. M. (2014). Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, 6, 1-23.
- Dorjó, D. S. (2014). Relações afetivas: reais possibilidades na educação a distância. *Humanidades & Inovação*, 1, 7-15.
- Esteve, J. M. (2014). Mudanças sociais e função docente. Em A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 93-124.
- Esteves, M. (1999). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Estola, E., Syrjala, L., & Uitto, M. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 105-128.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2, 5-30.
- Falqueto, J. M., Hoffmann, V. E., & Farias, J. S. (2018). Saturação teórica em pesquisas qualitativas: relato de uma experiência de aplicação em estudo na área de administração. *Revista de Ciências da Administração*, 20, 40-53.
- Ferreira, J. B., & Sadoyama, A. S. (2015). Educação a distância uma alternativa para a educação profissionalizante, inclusiva e formação continuada: um estudo bibliométrico. *Enciclopédia Biosfera*, 11, 347-362.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33, 182-188.
- Flores, M. A. (2014). Desafios actuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e*

- desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 217-238.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 851-869.
- Flores, M. A. (2014). Introdução: da relevância da formação de professores. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 7-15.
- Fontanella, B. J., Luchesi, B. M., Saidel, M. G., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cad. Saúde Pública*, 27, 389-394.
- Freire, L. I., & Skeika, T. (2015). Conhecimentos e saberes necessários para a docência: contribuições do processo formativo e da experiência profissional. *XII Congresso Nacional de Educação e V Seminário Internacional sobre a Profissionalização Docente*. EDUCERE, pp. 17065-17074.
- Freitas, M. C. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Congresso Luso-Brasileiro em Investigação Qualitativa*. Aveiro: CIDTFF - Indagatio Didactica, pp. 1080-1101.
- Freitas, M. T., & Franco, A. P. (2014). Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. *Educar em Revista*, 4, 149-172.
- Garcia, P. S., & Bizzo, N. (2013). Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. *Cardenos de Pesquisa*, 143, 622-661.
- Garcia, P. S., Bizzo, N., & Fazio, X. (2014). Desafios da formação contínua a distância para professores de ciências. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17, 37-57.
- Garcia, V. L., & Junior, P. M. (2015). Educação à distância, conceitos e reflexões. *Medicina*, 48, 209-2013.
- Gariglio, J. A., & Burnier, S. L. (2014). Os professores da educação profissional: saberes e práticas. *Caderno de Pesquisa*, 44, 934-959.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas S.A.
- Giolo, J. (2008). A educação a distância e a formação de professores. *Educ. Soc.*105, 1211-1234.
- Gonçalves, J. A. (2013). A carreira das professoras do ensino primário. Em A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 141-168.

- Goulão, F. (2012). Ensinar e Aprender em Ambientes Online: Alterações e Continuidades na(s) Prática(s) Docente(s). Em J. A. Morrerira, & A. Monteiro (Orgs.). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 15-30.
- Goulão, M. d. & Henriques, S. (2015). Ensinar e Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Em J. A. Morreira, D. Barros & D. B. Monteiro (Orgs.). *Inovação e formação na Sociedade Digital - Ambientes Virtuais, Tecnologias e Serious Games*. Portugal: Whitebooks, pp. 21-35.
- Grossi, M. G., Moraes, A. L., & Brescia, A. T. (2013). Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação, 1*, 75-92.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., . . . Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais - Guia Prático do Estudante*. Lisboa, Portugal: PACTOR.
- Huberman, M. (2013). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. Em A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 31-61.
- Imbernon M., F. & Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electronica de Educacion, 41*, 1-12.
- Imig, D., Wiseman, D., & Neel, M. (2014). A formação dos professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 61-79.
- INDE/MINED. (2003). *Plano curricular do ensino básico - objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- Lacerda, C. R. (2011). *A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado*. Universidade Federal do Ceará - UFC Faculdade de Educação - FACED, programa de pós-graduação em educação brasileira doutorado em educação. Fortaleza: FACED.
- Lagarto, J. (2013). Formação de professores em ensino a distância. A experiência da universidade católica portuguesa (UCP) no mestrado em informática educacional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 13*, 195-234.

- Lagarto, J. R. (2002). *Ensino a distância e formação contínua : uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal. - (Formação a distância & e-learning. Estudo de investigação)*. Lisboa, Portugal.
- Laita, M. D. (2015). *A Universidade em questão uma leitura do Processo de Bolonha no contexto Moçambicano*. Nampula, Moçambique: Clássica Artes Gráficas.
- Lei 4/83, de 23 de Março (Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique)
- Lei 6/92, de 6 de Maio (Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique)
- Lima, C. R. (2015). Formação Continuada de Professores de Educação Física: uma análise da Semed-Maceió. *Saber docente em ação, 1*, 122-141.
- Lodi, I. G. (2010). Ética: os desafios e contradições na profissão docente. *Evidência, 77-88*.
- Lourenço, F. C., & Vagula, E. (2017). Docência no ensino superior: formação continuada e a prática pedagógica dos docentes. *IV Jornada de Didáctica e III Seminário de Pesquisa do CEMAD*. CEMAD, pp. 1005-1011.
- Lundin, I. B. (2016). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Machado, D. D. (2004). A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *revista da ABEM, 11*, 37-45.
- Magalhães, Y. T., Oliveira, D. A., & Duarte, M. B. (2010). Professores universitários: competências necessárias e exercidas por docentes de cursos de administração de Minas Gerais. *Seminários em Administração*. Minas Gerais: XIII SEMEAD, pp. 1-17.
- Marcondes, M. I. & Leite, V. F. (2014). Formação de Professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na actualidade. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de Professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 153-170.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Técnicas de Pesquisa* (8ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Martins, C. & Mangan, P. K. (2015). Estratégias Institucionais de Formação Continuada Docente: um estudo de caso em Educação a Distância. *Revista EducaOnline, 9*, 32-50.

- Martins, O. B. (2008). A formação de professores em educação a distância: os desafios de uma travessia. *Revista Intersaberes*, 6, 134 - 140.
- Matavele, H. J. (2016). *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro .
- McMahon, M. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: diferentes objectivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? Em M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de Professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 41-59.
- Mesquita, E. (2016). Formação e acção docente Desenvolvendo competências profissionais. Em J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.). *Professores e Escolas: Conhecimento, formação e Ação*. Porto, Portugal: Universidade Católica do Porto, pp. 55-76.
- Mesquita, E. d. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *EDUSER: revista de educação*, 2, 3-19.
- Mesquita, E. D. (2013). *Competências do Professor Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Minayo, M. C. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5, 1-12.
- MINEDH. (2017). *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Mputo-Moçambique: MINEDH.
- Moita, M. d. (2013). Percursos de Formação e de Transformação. Em A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 111-140.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). *Educação à distância - uma visão integrada*. (R. Galman, Trad.) São Paulo, Brasil: CENGAGE LEARNING.
- Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores e o desenvolvimento do profissionalismo. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 81-103.
- Nivagara, D. (2013). A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de moçambique. *Revista EDUCA mazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente* , 2, 23-39.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA.

- Nóvoa, A. (2013). Os Professores e as Histórias da sua Vida. Em A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (2014). O Passado e o Presente dos Professores. Em A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 13-34.
- Oliveira, M. D. (2013). A profissionalização docente. *XI Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: EDUCERE.
- Pádua, E. M. (2016). *Metodologia da Pesquisa - Abordagem Teórico-Prática* (18ª ed.). São Paulo, Brasil: Papirus Editora.
- Patto, M. H. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, 2, 303-318.
- Pedrosa, S. M. (2003). A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar, Curitiba*, 21, 67-81.
- Pereira, R. D. (2015). *A educação a distância e a formação continuada de professores de matemática: contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente*. Tese não publicada, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Ponte, J. P., Baptista, M., Velez, I., & Costa, E. (2014). O contributo dos estudos de aula para as aprendizagens profissionais dos professores. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 171-191.
- Procópio, E. R. (2017). *Tecnologias e Formação de Professores - Implicações da educação a distância*. Curitiba, Brasil: Appris Editora.
- Ramalho, M. L., Reis, A. B., & Nogueira, R. (2013). Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância. *Interfaces da Educação*, 11, 113-121.
- Reis, B. (2017). Os conteúdos em análise-teorias e práticas da análise de conteúdo. Em J. Feijó (Coord.). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais-Experiências de pesquisas em contextos Moçambicanos*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar, pp. 205-235.
- Resolução nº 9/2014, de 22 de Maio.

- Ribeiro, I. d. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Universidade do Minho-Instituto de Educação. Instituto de Educação.
- Riedo, C. R., Pereira, E. M., Wassem, J., & Garcia, M. F. (2014). Desenvolvimento de um mooc (massive open online course) de educação geral voltado para a formação continuada de professores: uma breve análise de aspectos tecnológicos, econômicos, sociais e pedagógicos. *SIED - Simpósio Internacional de Educação à Distância*. São Carlos: UFSCar, pp. 1-12.
- Roldão, M. D. (2007). Função docente: construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-181.
- Roldão, M. D. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. d., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores - Especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de formação de Professores - RBFP*, 2, 138-177.
- Romanowski, J. P., & Martins, P. L. (2010). Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Rev. Diálogo Educ.*, 10, 285-300.
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2017). A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Congresso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa*, 1, 343-352.
- Ruas, J. (2017). *Como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Russell, T., & Martin, A. K. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores. Em M. A. Flores (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina, pp. 16-39.
- Sacristán, J. G. (2014). Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos Professores. Em A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 63-92.
- Santos, A. M. (2011). A formação contínua em cabo verde: o caso da formação pedagógica, no âmbito do edulink. Em L. Serrasina, F. Gomes, J. Rosa, & J.

- Portela. (Cords.). *Formação Contínua. Relatos e Reflexões*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 27-42.
- Santos, R. P., Neves, E. T., & Carnevale, F. (2016). Metodologias qualitativas em pesquisa na saúde: referencial interpretativo de Patricia Benner. *Revista Brasileira de Enfermagem-REBEn*, 69, 178-182.
- Sarmiento, D. F., Fossatti, P., & Gonçalves, F. R. (2012). Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 25, 117-140.
- Soares, M. P. (2013). Formação continuada e suas contribuições para a reflexão sobre a prática pedagógica de professores (as) do ensino fundamental. *XI Encontro de Pesquisadores do Programa Pós-graduação em Educação: Currículo*, PUC-SP, pp. 1-11.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertação, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa, Portugal: Pactor.
- Souza, F. P., Monteiro, J. K., & Elgues, G. B. (2007). A avaliação do nível de habilidades para trabalhar em equipe entre professores universitários. *Psico-USF*, 12, 157-164.
- Souza, K. R., & Kerbauy, M. T. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, 31, 21-44.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional* (11ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Vozes.
- Teixeira, N. F., & Almeida, P. V. (2015). Formação de Professores na Educação a Distância e a Prática Reflexiva. *Em foco: Revista Científica de Educação à Distância*, 5, 61-74.
- UNESCO. (2015). *Garantir um ensino de qualidade através de professores de qualidade - Relatório da Conferência Regional da África Austral sobre Professores*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Escritório Regional Da UNESCO Para África Austral. Maputo: UNESCO.
- VSO. (2012). *Professores Falando Contribuições dos professores primários para a qualidade da educação em Moçambique*. VSO Moçambique. Maputo: VSO.
- Woods, P. (2014). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. Em A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 125-154.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2^a. ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Apêndices

Apêndices 1: Guião de entrevista para Gestores escolares

A presente entrevista insere-se no âmbito do projecto de Doutoramento em Inovação Educativa, cujo tema é “A percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional dos professores formados no ensino à distância”, ministrado pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação.

O estudo tem como objectivos: i) Compreender de que forma os gestores percebem o desempenho profissional dos professores formados na ensino à distância; ii) Analisar a formação profissional dos professores formados na modalidade de ensino a distância; iii) Perceber junto dos gestores escolares e professores qual a percepção sobre o perfil profissional dos professores formados na modalidade de ensino a distância partindo das práticas educativas; iv) Descrever o perfil profissional dos professores formados no ensino a distância.

A partir destes objectivos foi elaborado este guião de entrevista para responder à pretensão do estudo. Sendo, assim, solicitamos a sua colaboração na resposta, com toda sinceridade e honestidade às perguntas que lhe forem formuladas.

A entrevista é CONFIDENCIAL e ANÓNIMA. As suas respostas serão analisadas no conjunto de respostas de outros entrevistados, pelo que não haverá acesso às respostas individuais dos envolvidos no estudo. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. No entanto, pedimos autorização para a gravação da entrevista no sentido de manter a fidelidade às suas palavras, permitindo o registo de todos os momentos da conversa.

Por favor, sintá-se à vontade para responder às perguntas colocadas.

Desde já, agradecemos pela colaboração e disponibilidade.

O investigador

Lino Marques Samuel

Grelha das questões para entrevistas com gestores escolares

Grelha analítica		Possíveis questões
Problemática	Dimensões	
Dados pessoais	Caracterização dos entrevistados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se chama? 2. Qual a idade?
Situação profissional	Formação e experiência profissional dos entrevistados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua formação de base? 2. Em que instituição se formou? 3. Há quanto tempo trabalha no sector de educação? 4. Já exerceu outra atividade? 5. Há quantos anos está na gestão? 6. Atualmente leciona alguma disciplina? 7. Porque optou pela gestão? 8. Tem formação na área?
Competências teóricas e práticas dos professores	Percepção sobre aspectos científicos e didáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em seu entender quais são as competências que um professor deve ter para exercer a docência? 2. As competências que acaba de enumerar são visíveis nos professores formados na modalidade de ensino a distância? 3. Estes professores demonstram ter conhecimentos suficientes para ensinar? 4. No processo de planificação e leccionação demonstram domínio dos conteúdos a leccionar? 5. Nota alguma diferença, em termos de conhecimentos e de saber-fazer entre os professores formados na modalidade de ensino a distância e os do modelo presencial? 6. Entre estes dois modelos formativos qual forma, em seu entender, com maior qualidade?
Competências pedagógicas	Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estes professores conseguem diversificar as situações de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento dos alunos? 2. Os professores conseguem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem? 3. As suas práticas educativas parecem-lhe ajustadas? 4. Quais as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver aos alunos? 5. Os professores dominam e usam as tecnologias de informação e comunicação na escola?
Competências de relação e comunicação	Percepção sobre o relacionamento humano e social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estes professores demonstram capacidades de comunicação quer com os alunos quer com os seus pares? 2. Interagem com os alunos para estimular a aprendizagem? 3. Estes professores têm estratégias para a resolução dos conflitos que surgem na sala de aula? 4. Estabelecem relação com os Pais/EE?
Competências ético-deontológicas	Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores em referência participam activamente na resolução dos problemas da escola? 2. Os professores colaboram e cooperam com os outros na planificação das actividades? 3. Na discussão sobre assuntos da vida da escola, procuram escutar as opiniões e perspectivas dos outros ou procuram defender as deles?

		<ol style="list-style-type: none"> 4. Os professores mostram compromisso na gestão dos recursos da escola? 5. No exercício das funções, os professores agem com responsabilidade? 6. Envolvem-se em problemas de assédio sexual e corrupção? 7. Respeitam as questões ligadas com o género? 8. Incentivam as alunas a estudar? 9. Incluem os alunos com necessidades educativas especiais? 10. Participam na criação de regras de convívio na escola e na sala de aula, ou seja, procuram cumprir e fazer cumprir? 11. Estes professores revelam que refletem sobre a prática docente? 12. Tendo em conta que estes professores são formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros?
<p>Atendendo aos objectivos deste estudo que informações acha pertinente acrescentar a esta entrevista?</p>		

Muito obrigado pela colaboração

Apêndice 2: Transcrição da entrevista 1

Dados pessoais

Como se chama? XXXXXXXX, por ser mulher não lhe posso perguntar a idade.

Formação e experiência profissional dos entrevistados

Qual é a sua formação de base? *Eu formei-me na UP a 9 anos atrás. Qual é o Curso?* *Curso de Português. Há quanto tempo trabalha na área de gestão?* *A partir deste ano, em fevereiro de 2019, mas há muito tempo estou como professora dando aulas no ensino primário até 11ª Classe e já estou no CED a trabalhar desde 2006. Actualmente leciona alguma disciplina além de ser Directora?* *Nos anos anteriores lecionei didáctica de português, técnica de expressão, língua portuguesa II no CED.*

Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

Em seu entender quais são as competências que um professor deve ter para exercer a docência? *É um pouco complexo porque um funcionário deve ser competente em todas as áreas porque se for competente numa e na outra não, aí vamos ter um ponto de interrogação se é um bom funcionário na realidade ou não. A competência precisada para ser um bom funcionário é por exemplo, não poder entrar na sala de aula sem saber o que vais fazer lá e o que vai dar, o tema que vai dar os alunos, se vão corresponder ou não, tem uma aula que vai iniciar naquele dia ou vai retomar do dia anterior ou vai fazer uma recapitulação. As competências que acaba de enumerar são visíveis nos professores formados na modalidade de ensino à distância?* *É relativo digo isso porque muitos dos nossos professores nem sempre fazem o plano, se você é rigoroso diariamente “controlar” vai descobrir que há dias que eles não fazem o plano ou fazem parcialmente apenas põem a data e dizem que vão fazer isto e mais aquilo e ponto final. Uma frase é plano esse!? Não é isso que nós queremos, o que queremos é que faça plano detalhadamente de minuto x para o outro vou fazer isto, e depois vou corrigir TPC e no fim vou dar este tema e o outro deixo para o dia seguinte. Não se escreve um paragrafo pois não é o que nós precisamos. Estes professores demonstram ter conhecimentos suficientes para ensinar?* *Eu digo que sim, porque afinal de contas esses professores entraram lá enquanto já lecionavam, então sim, eles têm o domínio da matéria, só foram para lá se calhar para formalizar ou ter mais currículo, ter uma importância na sociedade e se tudo envolve, mas eles já vinham lecionando, já sabem como planificar por exemplo o que o professor deve fazer antes*

de entrar na sala de aula, já sabem quais são os conteúdos duma matéria x ou como dar classe eles sabem isso tudo só foram lá para formalizar. **No processo de planificação e leccionação demonstram domínio dos conteúdos a leccionar?** Na vertente de planificação, aí eu digo que sim porque nós costumamos ter alguns encontros no tempo de interrupção e explicamos aos colegas maneiras de planificar além disso lá na formação eles aprendem a fazer o plano de aulas e apenas em cada trimestre consolidamos para aqueles que deixam para lá ou ignoram. **Nota alguma diferença, em termos de conhecimentos e de saber-fazer entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial?** Posso dizer que isso também é relativo, eu dou diferença sim, mas tenho na cabeça, a que diferença de uns e outros é por ignorância não porque não sabem. Por exemplo para fazer planos de aulas o professor sabe e aprende na formação, não há diferença nenhuma entre elaboração de plano de aulas para os que estudam a distância ou presencial, por isso que disse anteriormente que eles vêm já sabendo apenas consolidam os conhecimentos no ensino superior.

Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

Estes professores conseguem diversificar as situações de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento dos alunos? Isso temos verificado na assistência de aulas embora não fazemos sempre, mas em alguns casos sim, embora constatar que há outros que não vão ao encontro “desviam”, estão a dar uma matéria x e vão para outra antes de terminar e isso quer dizer que é desvio, tem que dar aquela termina e quando estiver a consolidar talvez podem entrar num outro conteúdo. **Então há professores que mostram e há outros que não mostram?** Sim, exatamente. **Os professores conseguem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem?** Sim envolvem os alunos porque actualmente quem faz a aula não é o professor sozinho, os alunos é que fazem a aula com professor. **As suas práticas educativas parecem-lhe ajustadas?** Acho que nem sei como é que posso responder se sim ou se não. O aluno de hoje vem sabendo isto e mais aquilo em casa, aqui vai encontrar o que ele já sabe em casa, outros vão avante, mas se nos formos a olhar noutra vertentes nas zonas recônditas que nem tem acesso ao televisor, não tem aquelas informações básicas e na escola não conversam aquilo que vem em casa é um pouco complicado então eu digo que não. A maior informação que tem adquire na escola e não em casa, mas criança da cidade a maior informação adquirem em casa e na escola apenas vai consolidar em algum

momento. Quais as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver aos alunos? Eu diria que depende do conteúdo que o professor está a dar na sala de aulas porque neste momento se eu for a falar estarei a mentir, porque talvez se tivesse um conteúdo eu diria que neste conteúdo a competência que o aluno deve ter é esta, agora assim parcialmente esta a ser difícil responder. Os professores dominam e usam as tecnologias de informação e comunicação na escola? Nem todos, honestamente eu pessoalmente já estou aqui sensivelmente 4 meses ou 5 vamos supor já tive a capacidade de ver quem é capaz e quem não é capaz. Mas o trabalho que faço é solicitar o colega, nem posso falar no público porque ainda pode se entrar naquele complexo depois me apontar, chamo aqui e faço uma conversa amigável para informa e fazer-lhe ver, pessoalmente pode analisar tentar mudar tentar adquirir mais conhecimento consultar o colega, não é mal quando nos não sabemos podemos perguntar, não há quem nasce a saber tudo nos adquirimos o conhecimento gradualmente, então quem aceita isso desde que vim aqui acredito que um dia vai me agradecer mas quando não se aceita fica complicado.

Perceção sobre o relacionamento humano e social

Estes professores demonstram capacidades de comunicação quer com os alunos quer com os seus pares? Sim comunicam. Interagem com os alunos para estimular a aprendizagem? Eu digo que sim, mas pode não ser um sim no 100% porque nem sempre nós assistimos as aulas e naqueles momentos que não assistimos as aulas não sabemos o que ocorre lá por isso que é um sim parcial. Estes professores têm estratégias para a resolução dos conflitos que surgem na sala de aula? Ai ele não tem como não mostrar porque ele é o líder qualquer coisa que ocorre ele deve ter a capacidade de resolver bem esse caso e não mal. Então quando a coisa custa la na sala de aulas então trazem a nós e nós também tentamos resolver o nosso máximo a nossa maneira de modo que não haja conflito de nem um lado nem outro lado. Estabelecem relação com os Pais/EE? O pai e encarregado de educação envolvem em todos aspetos porque nós dissemos que a educação da criança começa em casa e completa na escola excepto o primeiro caso em que eu disse que na cidade é diferente do campo, então qualquer conflito que ocorre na escola de bom ou de mal nós envolvemos a sociedade porque afinal a nossa matéria prima sai da sociedade então não temos como termos aqui uma atividade ou uma aprendizagem, por exemplo quando a criança tem dificuldade em assimilar uma matéria nós chamamos os encarregados de educação para comunicar como se não bastasse em cada ano temos o cortes avaliativos estamos

a falar de 3 meses nos achamos a média depois informarmos o encarregado que seu aluno esta fraco e não esta andar bem e ai é uma maneira de ele saber que o seu filho está a fazer na escola, se assimila o conhecimento como o pai quer ou como a norma manda ou se não assimila para ele fazer alguma coisa em casa e connosco para vermos se alguma coisa melhora ou não. **E os professores formados no ensino a distância conseguem envolver os pais nesses modos que eles andam a vir dizer?** *Acredito que sim. Mas digo sim porque alguns parâmetros é ordem mesmo que devemos fazer se os alunos assimilam como dizia antes e em algum momento eles ainda podem fazer e os pais não responderem positivamente. Mas fazem?* *Fazem. Muitas vezes solicitam o pai ou encarregado e ele simplesmente não aparece, no entanto assim também custa na educação da criança seja em casa assim também como na escola.*

Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

Os professores em referência participam activamente na resolução dos problemas da escola? *Aqui na escola depende dos casos porque nós temos uma comissão, o corpo diretivo primeiro depois conselho da escola que envolve 21 elementos contando com a direção la está a comunidade temos o presidente da escola o seu secretário, secretário da ONP, temos área de cultura, muitas áreas, então num grupo desses todos fazem um número de 21 nos dissemos conselho da escola, então costumamos reunir a cada trimestre para saber o que é que não está bem e o que é que está bem o que temos que fazer para resolvermos uma situação complicada por exemplo. **Mas os professores estão envolvidos?** *Sim estão la envolvidos. **Os professores colaboram e cooperam com os outros na planificação das actividades?** *Sim colaboram e cooperam, porque nós trabalhamos aqui em classes, se é a primeira classe temos professores x segunda sucessivamente mesmo agora que temos a 8ª classe também. **Na discussão sobre assuntos da vida da escola, procuram escutar as opiniões e perspectivas dos outros ou procuram defender as deles?** *Nesta parte como fiz apenas um encontro de conselho de escola o que se pode verificar é que interagem e tem feito intervenção naquilo que acham dar opiniões. Porque opinião não taxativamente para se decidir o que está se falar, é para analisar ver se dá seguir ou não. **Os professores mostram compromisso na gestão dos recursos da escola?** *Sim mesmo agora nos pedimos um grupo de professores e 2 da comunidade e 2 da escola para fazer-se compra de alguns materiais para escola. **No exercício das funções, os professores agem com responsabilidade?** *Essa parte aí eu ainda não posso responder taxativamente porque******

assim que foram ainda não voltaram assim que voltarem eu poderei responder se sim ou não. **Envolvem-se em problemas de assédio sexual e corrupção?** Para com os alunos? Ainda não vi nenhum caso e dos casos que me apercebi não envolvem professores. Temos casos de assédios aqui na escola, mas não envolvem professores. Temos casos de assédio que começa lá de casa e vem na escola, nos vamos dizer que esse caso não é da escola é da sociedade, mas sim trouxeram na escola e aí gerimos ao nosso nível. **Respeitam as questões ligadas com o género?** Respeitam sim, agora incentivamente não sei se diria sim porque esta aqui técnica do género, então eles não têm como fugir isso, eu estou a aplicar aqui na integra ate vou buscar lá fora para aqui. Mesmo se for aluna doutra escola porque está aqui uma unidade de género também vou assumir. Há pouco tempo fui buscar alunas que estão em Nanuco (salas anexas que pertencem a essa escola) onde houve 5 casos de raparigas que ficaram grávidas outras casaram. **Incluem os alunos com necessidades educativas especiais?** Incluem sim, mas essa escola é grande tem muitos alunos estamos a falar de cerca de 7000 alunos e desses alunos agora estamos a pedir a contribuição que é para pagarmos alguns guardas já que eles não têm nenhuma verba no estado então essas crianças nos pusemos de fora comunicamos aos colegas professores para essas crianças não serem cobradas visto que não tem onde apanhar esse valor para contribuir e não serem discriminadas na sala pelo facto de elas não pagarem essa contribuição. **Participam na criação de regras de convívio na escola e na sala de aula, ou seja, procuram cumprir e fazer cumprir?** Nós planificamos aqui em cada semana uma reunião de turma que é para o diretor de turma conversar com os alunos e traçar algumas atividades e uniformizar alguns aspetos na turma. **Estes professores revelam que refletem sobre a prática docente?** Sim fazem com muita abundancia. E nos procuramos agendar, por exemplo hoje reuni com o segundo turno o terceiro também já reuni porque temos questões pontuais para informar aos professores e não dá esperar uma reunião agendada do coletivo. **Tendo em conta que estes professores são formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros?** Esses professores de ensino a distância eu não posso falar assim categoricamente do que acontece e do que não acontece, falei aquilo que estou a viver aqui, mas de hoje em diante pode acontecer isto mais outra coisa que venha descobrir de negativo assim como positivo aí sim terei uma força de falar abertamente o que ocorre, mas neste momento o que eu detetei foi o que eu disse.

Apêndice 3: Transcrição da entrevista 2

Dados pessoais

Como se chama? XXXXXX. Qual a idade? *Tenho 53 anos de idade.*

Formação e experiência profissional dos entrevistados

Qual é a sua formação de base? *Fiz licenciatura no ensino da língua portuguesa no Centro de Ensino à Distância da UCM. **Há quanto tempo trabalha no sector de educação?** Já tenho 33 anos. **Já exerceu outra atividade?** Nunca tive outra actividade de relevo. **Há quantos anos está na gestão?** Já fui gestor, mas porque tinha que estudar automaticamente tive que deixar o cargo, mas fui reconduzido para o processo de gestão ainda esse ano e somando com o período que fui pedagógico são mais ou menos 13 anos. **Actualmente leciona alguma disciplina?** Sim eu sou professor de português. **Porque optou pela gestão?** Área de gestão até não é opção se me perguntasse do português diria que é minha inclinação, mas gestão não é opção porque todos optaríamos em ser dirigentes. **Tem formação na área?** Temos tido algumas formações periódicas muito mais para capacitar os gestores da escola.*

Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

Em seu entender quais são as competências que um professor deve ter para exercer a docência? *Primeiro dizia que é a formação porque é na base dessa formação que ele vai se informar de todos meandros de ensino, toda dinâmica, todo processo, portanto formação adequada é a base porque a pessoa se não tiver a formação não terá onde buscar todo conhecimento para dar na sala de aula. **As competências que acaba de enumerar são visíveis nos professores formados na modalidade de ensino à distância?** Reúnem sim, eu sou um dos produtos, como dizia mesmo antes de ter ido a UCM fui professor tive algumas formações até a licenciatura, portanto os professores formados nessa categoria têm este requisito. **Estes professores demonstram ter conhecimentos suficientes para ensinar?** Sim demonstram, aqui na escola temos a alguns professores que tiveram essa formação no ensino a distância. **No processo de planificação e leccionação demonstram domínio dos conteúdos a leccionar?** Sim demonstram nós temos tido encontros, sobretudo no fim de cada trimestre temos tido jornadas pedagógicas onde discutimos essas coisas, temos tido um plano de ação o que*

vamos fazer nessa interrupção letiva, selecionamos alguns temas para discutir, leitura de documentos normativos e geralmente último dia reserva-se a planificação e dossificação. **Nota alguma diferença, em termos de conhecimentos e de saber-fazer entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial?** Até diferença havendo não é pelo facto de ser formado aqui ou lá. A diferença pode ser como tem sido professores do mesmo grupo. Pode haver diferenças entre grupos formados de forma presencial pode haver um que se destaque mais, outro menos, portanto aquilo é relativo, as diferenças não são bem acomodadas pela diferença de formação, portanto é natural.

Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

Estes professores conseguem diversificar as situações de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento dos alunos? Sim, como eu dizia, nós como gestores temos instrumentos para certamente ajudar os professores nesse sentido, por exemplo temos plano de assistência de aulas, nós assistimos a aula no fim daquela aula sentamos com o professor dizendo o que deve melhorar. Ainda hoje mesmo tivemos uma situação individual em que uma professora veio e eu falei para ela assinar a ficha de assistência e ela dizia que não estava a concordar porque ela não tinha me dado o plano de aula na altura, então anotei que assisti a aula, mas sem plano de aula, e ela de princípio queria reclamar, mas mais tarde reportou-se e ela não conseguiu transcrever.

E quando assiste as aulas dos outros colegas não nota nenhuma diferença? Não. **Os professores conseguem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem?**

Uma das coisas que vem na nossa ficha é isso mesmo, que método é que o professor utilizou? Nós não aconselhamos o método expositivo e eu como docente sei se o professor sim fechou a matéria que foi partilhada com os alunos e uma das observações no PEA atualmente é exatamente esse uso de método diversificados. E sabe se o professor usa o método expositivo é penalizado porque privou a aula e atualmente tem se usado elaboração conjunta. **Quais as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver aos alunos?** Bom para além de, do princípio de professor! Ontem na concentração dizia, eu quando cheguei nesta escola não tinha aquele portão para disciplinar as pessoas e na entrada. E eu dizia aos professores está a ver porque tem aquele portão aí é para disciplinar as pessoas no cumprimento dos horários e dos prazos porque assim estamos a educar porque não basta só instruir.

Percepção sobre o relacionamento humano e social

Estes professores demonstram capacidades de comunicação quer com os alunos quer com os seus pares? *Sim conseguem, é assim os professores formados no ensino a distância, maioritariamente vem lecionando, não partiram do zero e por facto de ter feito aquela formação a distância não implica que ele é fechado, ele é igual ou superior a aqueles da formação presencial, como dizia priori se há diferença o motivo não é formação à distância, mas sim diferenças possíveis entre os homens. **Estes professores têm estratégias para a resolução dos conflitos que surgem na sala de aula?** *Sim resolvem e quando excedem as suas capacidades nos canalizam e um dos métodos é solicitar o pai e encarregado de educação para informar. E se o professor solicita o pai e encarregado uma ou duas vezes e ele não vem aí solicita, a nós, sr. Director solicitamos o pai e encarregado de educação e ele não aparece aí nos também solicitamos e dessa vez carimbamos porque muitas das vezes o que tem acontecido são lutas entre as crianças e nos solicitamos ambas partes para resolução dos problemas. **Estabelecem relação com os Pais/EE?** *Sim, uma das provas é a assistência do conselho de escola que envolvem pai encarregado, alunos, professores, representantes da secretaria e esse um dos indicadores para colaboração e o presidente desse conselho é um membro da comunidade não pode ser um professor.***

Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

Os professores em referência participam activamente na resolução dos problemas da escola? *Sim participam, tanto por via de conselho de escola como para área dele como educadores. **Os professores colaboram e cooperam com os outros na planificação das actividades?** *Sim é verdade que em alguns casos sobretudo no sábado quando tem havido limpeza então temos um professor que responde pela área de limpeza e faz plano, tipo próximo sábado nomeia as turmas que estarão em serviço juntamente com os seus diretores de turma pois sábado é um dia letivo por isso as vezes temos reunido para planificar aulas. **Na discussão sobre assuntos da vida da escola, procuram escutar as opiniões e perspectivas dos outros ou procuram defender as deles?** *Sim procuram escutar os outros, como eu dizia, temos tido encontros mesmo a ONP, também envolvemos, pois temos uma secretaria da ONP. A tarefa dela é de conter os interesses dos professores sem transgredir os estatutos, então nossos casos partilhamos as ideias, havendo casos em que alguém não queira alinhar a ONP***

*participa. **Os professores mostram compromisso na gestão dos recursos da escola?** Sim, mas é um desafio, e eu até dizia a eles que passaria a controlar sala por sala e verificar qual sala com maior danificação, pois nos temos cerca de 4000 alunos de facha etária de 6 anos e gestão destes não é fácil, temos um desafio forte. Nós estamos a apostar para reduzir a danificação do património do estado. **No exercício das funções, os professores agem com responsabilidade?** Sim, mas também acontece alguns casos que precisamos de mexer, pois eu não vou certificar que todos são, pois devemos mexer, como eu dizia um professor tem que abarcar tudo, se está na sala de aula deve corrigir a criança porque se ele não corrigir a criança quando rasga papel no chão, por exemplo, não esta a educar. **Envolvem-se em problemas de assédio sexual e corrupção?** Nunca registei esse tipo de caso, obviamente professor é muito sensibilizado. Houve um tempo que professore era vítima sobre todos casos de assédio, mas agora já virou discos, agora mais envolvimento vai para estudantes e para mercado paralelo. **Respeitam as questões ligadas com o género?** Sim temos tido isso até nos últimos tempos temos maior número de professoras e nós tomamos isso como exemplo porque as crianças se for a perguntar o que gostariam de ser dizem professora. **Incluem os alunos com necessidades educativas especiais?** Eu apenas consegui identificar 2 casos. Um miúdo que até a professora que tem viatura individual tem lhe levado para casa e vai lhe buscar. **Estes professores revelam que refletem sobre a prática docente?** Sim refletem, a nossa força é que o salário para o professor vem como consequência do que ele deve fazer. Refletem porque nas nossas reuniões para além dos documentos normativos nos temos lido sobre o que é ser professor, portanto eles estão consciencializados sobre essa matéria do que é ser professor e eles contribuem com suas ideias. **Tendo em conta que estes professores são formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros?** Eu não noto nenhuma diferença, não é pelo motivo de ter sido formado no ensino a distância, é mais por questões pessoal.*

Apêndice 4: Transcrição da entrevista 3

Dados pessoais

Como se chama? XXXXXXXXX. Qual a idade? XXXXXXXXX

Formação e experiência profissional dos entrevistados

Qual é a sua formação de base? *Minha formação de base e Planificação Administração e Gestão Escolar formado pela Universidade Pedagógica. Há quanto tempo trabalha no sector de educação?* *No sector de educação estou a 14 anos. Já exerceu outra atividade?* *Antes de entrar para educação, trabalhei na ONG (Organização Não Governamental), como activista durante 2 anos. Há quantos anos está na gestão?* *Na área de gestão estou a sensivelmente a 8 anos. Actualmente leciona alguma disciplina?* *Não, estou somente na área de gestão. Tem formação na área?* *Para gestão a formação que tive foi a de Planificação Administração e Gestão Escolar.*

Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

Em seu entender quais são as competências que um professor deve ter para exercer a docência? *As competências que um professor deve ter para exercer a docência, numa primeira fase o professor deve ter a formação psicopedagógica porque a formação psico-pedagógica e a chave, e a base para que o professor tenha sucesso nesse processo de ensino aprendizagem. As competências que acaba de enumerar são visíveis nos professores formados na modalidade de ensino à distância?* *Numa primeira fase, diria que demonstram essa competência, primeiro porque: muitas das vezes os professores que tem concorrido a fazer o ensino a distância, são professores que já estão formados psico-pedagógicamente, já tem alguma noção, já tem algum conhecimento daquilo que tem haver com o processo de ensino. Quando vem complementar com ensino superior só vem para ganhar, mas alicerce, mas daquilo que é formação de base eles já tem, então as dificuldades são reduzidas. Neste caso no que diz respeito ao próprio ensino. Estes professores demonstram ter conhecimentos suficientes para ensinar?* *Demonstram sim. Demonstram ter conhecimento. No processo de planificação e leccionação demonstram domínio dos conteúdos a leccionar?* *Visto que os professores que leccionam na instituição onde fui indicado*

como Director da escola, são professores que estão a dar o ensino primário e pode ser um pouco complicado poder dizer se é que demonstram ou não, porque tem professores que foram formados em diversas disciplinas e não estão naquela própria área. Então eles dão todas disciplinas, supomos um professor da primeira classe que dá português e matemática será difícil nos pudermos ter uma base sustentável que diz que este professor esta realmente a cumprir com aquilo que faz parte da sua formação, mas mostram qualidade de que realmente conhecem a matéria, sim. **Nota alguma diferença, em termos de conhecimentos e de saber-fazer entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial?** Bom no que diz respeito a professores formados a distância e, digamos no presencial diria que há alguma diferença sim. Uma das diferenças é que os professores que leccionam, alias que concluíram o ensino a distância acredito eu que tem tido alguma dificuldade, no que diz respeito a sua própria área de formação, digo mais nos conteúdos. Porque há vezes que tentamos articular com professores formados na disciplina de biologia em que nós tiramos do EP1 e colocamos no EP2 para dar por exemplo ciências naturais. Há vezes que notamos que tem alguma dificuldade, e mesmo também aqueles que foram formados em matemática também têm enfrentado alguma dificuldade nessas áreas relativamente aos professores que tem feito a licenciatura nesse caso no momento presencial, sim, sim. **Entre estes dois modelos formativos qual forma, em seu entender, com maior qualidade?** Bom no meu entender eu posso dizer que os dois modelos são benéficos, mas o melhor mesmo é o presencial. Digo isso porque, a distância não porque não é melhor, é melhor sim, só que na minha maneira de observar os professores que tem sido formado por essa via, julgo eu não terem muita investigação, são muito relaxados eles só se preocupam em investigar algum conhecimento quando sabem que tem uma atividade por realizar, enquanto que o presencial não, são obrigados a investigar quase diariamente. Sim, sim.

Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

Estes professores conseguem diversificar as situações de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento dos alunos? Acredito que sim, diversificam. **Dão actividades diversificadas para facilitar o ensino e aprendizagem?** Dão, dão. Muitas das vezes, até que para estas actividades o professor já traz consigo desde sua formação, isso para poder melhorar a própria qualidade, já trazem consigo na sua

formação. Os professores conseguem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem? Envolve, mesmo porque nós temos feito planificação das aulas, e quando notamos que há este tipo de erro, chamamos o professor para que o ensino seja dinâmico, sim porque realmente quem faz uma aula não é o professor e o próprio aluno, sim, sim. As suas práticas educativas parecem-lhe ajustadas? Como vim me referenciando antes, dizia que 80%, porque, porque eles não conseguem, ou melhor podem não conseguir ajustar por causa dessa chave, porque ensino a distância visto que os professores formados para as escolas, para lecionar tinham que ter um, essa matéria que eu disse a formação psico-pedagógica com mais relevância porque tendo essa formação dentro da formação que eles já estão lá acho que poderiam melhorar mais. Quais as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver aos alunos? As competências que os professores deviam ajudar aos alunos a desenvolver, numa primeira fase seria como eu vinha dizendo que os professores não possam apenas, transmitir conhecimentos mas ter a capacidade de perceber as dificuldades que os alunos tem, para poderem melhor encarar essas dificuldades, porque o que muitas das vezes acontece é que os professores chegam na turma e apenas transmitem daquilo que eles conhecem ou aprenderam e muita das vezes não se preocupam se é que realmente o aluno percebeu ou não. É o que acontece muitas das vezes o aluno acaba voltando para casa com dúvidas. Então, Voltando para atrás isto minimamente pudesse se minimizar a distância seria este reforço visto que estão a formar os professores, devem reforçar a componente de aprendizagem, e não só arranjar mecanismos de sensibilizar o próprio estudante para que tenha mais tempo de investigação daquilo que ele está aprender porque o que acontece é que pode ser formado numa área quando nós atribuímos essa disciplina mesmo sabendo que foi formado nessa área o professor recusa. Porque, não teve a base, não teve o conhecimento sólido para poder enfrentar o aluno. Sim, sim. Então tinha que se juntar esse conhecimento da formação que é sua própria área e conhecimento pedagógico para poder conciliar estes dois conhecimentos.

Perceção sobre o relacionamento humano e social

Os professores dominam e usam as tecnologias de informação e comunicação na escola? *Os professores que temos eu diria não a 100%, alguns usam as tecnologias de informação, visto que a tecnologia já expandiu então mesmo os alunos, digo assim, já*

tem esse conhecimento então o professor é obrigado a ter esse conhecimento dessa tecnologia por causa do próprio aluno. Estes professores demonstram capacidades de comunicação quer com os alunos quer com os seus pares? Capacidade de comunicação!? Os professores apresentam, mas num universo de 10 professores pelo menos uns dois ou três podem ter dificuldades, mas na maioria apresentam. **Interagem com os alunos para estimular a aprendizagem?** A estimulação dos alunos é a chave básica para uma boa aprendizagem, se o professor não estimula o aluno, não motiva o aluno, a aprendizagem não será saudável. **Estes professores têm estratégias para a resolução dos conflitos que surgem na sala de aula?** Tem tido estratégias alguns, visto que, digo, mas por parte dos directores de turma que são encarregues de resolver qualquer situação dentro da sala de aula. Resolvem, mas há vezes que certas situações que eles resolvem não tem tido nenhuma saída, quando é assim eles encaminham para outras entidades, a direcção da escola. **Estabelecem relação com os Pais/EE?** Envolvem sim, mas muita das vezes os pais têm sido muito relaxados, porque há vezes que os professores solicitam os pais / encarregados de educação, os pais têm se feitos de ocupado, então muita das vezes a comunidade não ajuda nesse sentido.

Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

Os professores em referência participam activamente na resolução dos problemas da escola? Participam sim, na resolução dos problemas da escola, e participam em que sentido! Há vezes em que os professores notam que algo não está correcto por exemplo, algo que está a acontecer na própria instituição e colaboram com a direcção. **Os professores colaboram e cooperam com os outros na planificação das actividades?** Visto que a planificação das actividades depende de cada área, dependendo da área em que os professores estão inseridos tem colaborado, porque muitas das vezes nos como direcção temos feito um trabalho enorme para que eles possam mesmo colaborar, porque se não colaboram, o trabalho já é pesado, mancha a própria direcção, mancham o próprio trabalho da instituição, colaboram sim. **Na discussão sobre assuntos da vida da escola, procuram escutar as opiniões e perspectivas dos outros ou procuram defender as deles?** Na maioria dos professores, diria metade – metade, sim porque um grupo preferi ficar na opinião deles e alguns, 50% também tem auscultado as opiniões da direcção, sim, sim. **Os professores mostram compromisso na gestão dos recursos da escola?** Quanto ao compromisso

dos recursos da escola, também diria que é relativo. Alguns professores têm se mostrado capazes, diria de controlar o uso desse material da escola porque eles sabem que, suponhamos na perda deste material ou onde se desfazer este material quem fica sem trabalho condigno e o próprio professor. **No exercício das funções, os professores agem com responsabilidade?** Para ser sincero, não diria todos. Alguns são responsáveis no exercício das suas funções, mas nos como direção temos feito um trabalho no sentido de fazer com que aquele que não é responsável possa fazer um esforço para poder seguir este o rumo dos outros. **Envolvem-se em problemas de assédio sexual e corrupção?** Desde que estou nessa área de gestão, em particular nesta instituição nunca acompanhei algo dessa natureza, ainda não acompanhei nada. **Respeitam as questões ligadas com o gênero?** Respeitam sim, respeitam, visto que temos algumas colegas que tem feito palestras aos colegas. sim, sim. **Incentivam as alunas a estudar?** Estimulam sim, estimulam como acabei dizendo temos uma colega que tem feito esse trabalho, também é um trabalho que faz para as próprias alunas no intervalo de 12 aos 16 anos. **Incluem os alunos com necessidades educativas especiais?** Tem respeitado sim, mas, tínhamos dois casos e os dois casos foram transferidos para uma escola particular. **Participam na criação de regras de convívio na escola e na sala de aula, ou seja, procuram cumprir e fazer cumprir?** As regras de convívio da turma, de vez em quando. Mas, tem sido um pouco difícil mesmo por causa, diria da natureza das nossas crianças, porque os professores têm tido essas iniciativas, mas as nossas crianças não ajudam. **Estes professores revelam que refletem sobre a prática docente?** Revelam sim, e até eu diria vocação neste caso. Revelam essa vocação. Eles já se consciencializaram de que aqui esta é minha profissão, sim, e acredito eu que já tiraram da cabeça a ideia de que vou aqui para ganhar dinheiro. Já tem essa capacidade, diria, essa capacidade, porque nos comprovamos com os próprios alunos. Sim, sim os próprios alunos têm sido a chave para ver se eles revelam essa competência lá. **Nas reuniões de planificação pedagógica eles apresentam propostas de melhoria de ensino e aprendizagem?** Geralmente com muita certeza, visto que eles é que estão no terreno, eles é que enfrentam as dificuldades, eles é que se estão com os próprios alunos, tendo essas chaves todas é imprescindível que eles não possam opinar nalguma actividade que eles possam ver que está a dificultar, sim, sim. **Tendo em conta que estes professores são formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros?** Como professores, algo que diferencia dos outros no meu ponto de vista seria ou pode ser no

mesmo processo de aprendizagem. Na maneira de transmitir os conhecimentos. Mas, este ponto verificasse mais diria no EP2 onde os professores são dados uma disciplina que tenha mais ou menos enquadramento com aquilo que ele se formou para podermos analisar se realmente traz uma bagagem lá da formação e essa bagagem que traz como é transmitida aos alunos. E para além da maneira como transmite aos alunos se consegue dominar o conteúdo que tem haver com aquilo que ele aprendeu na formação, tem mostrado porque o professor antes de entrar na sala de aula é uma pessoa que deve investigar a matéria que vai dar. Deve fazer um estudo porque os alunos que temos actual não são como os alunos antigos, são alunos que tem mais conhecimento tem mais informação e são muitos alunos que conseguem enfrentar ao professor, não senhor professor isto eu vi, isto eu li, e a conteúdos, a matéria que próprio aluno tem e o professor não consegue ter. Neste sentido o professor é obrigado a investigar.

Apêndice 5: Transcrição da entrevista 4

Dados pessoais

Como se chama? XXXXXX. Qual a idade? Como mulher não lhe posso perguntar idade.

Formação e experiência profissional dos entrevistados

Qual é a sua formação de base? *Eu fiz História Política e Gestão Pública. Em que instituição se formou?* *UP (Universidade Pedagógica).* **Há quanto tempo trabalha no sector de educação?** *Estou a 20 anos.* **Já exerceu outra atividade?** *Só Educação.* **Há quantos anos está na gestão?** *Há 8 anos.* **A quanto tempo esta na área de gestão?** *Há 8 anos.* **Actualmente leciona alguma disciplina?** *Não. De vez enquanto quando professor falta tenho entrado na sala, para os alunos não voltarem para casa.* **Tem formação na área?** *Na área de gestão!? Tive. Hum, tive no Marere de 45 dias, hum.*

Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

Em seu entender quais são as competências que um professor deve ter para exercer a docência? *As competências que um professor deve ter, para exercer bem a função, primeiro o professor tende de ter a vocação, porque se o professor não tem vocação mesmo que lutemos para melhorar a qualidade será difícil, ele tem que ter a vocação. Tem que ser uma pessoa que se preocupa em aprender mais, tem que ser uma pessoa que domina a área, nesse caso tem que ser um professor que esta preocupada em saber fazer, saber fazer, saber ser e saber estar.* **As competências que acaba de enumerar são visíveis nos professores formados na modalidade de ensino à distância?** *Tem mostrado, tem mostrado porque isso tem refletido também no desempenho dos nossos alunos.* **Estes professores demonstram ter conhecimentos suficientes para ensinar?** *Demonstram sim, são professores proativos, são professores que se preocupam em ensinar o aluno, apesar que nossos alunos hoje em dia, mas se preocupam.* **No processo de planificação e leccionação demonstram domínio dos conteúdos a leccionar?** *Demonstram uma vez que tem a dossificação, a planificação, sim. Mesmo que o professor tenha dificuldades por causa da dossificação, com a planificação quinzenal eles ultrapassam suas dificuldades por causa de colegas.* **Nota**

alguma diferença, em termos de conhecimentos e de saber-fazer entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial? *Não. Não noto nenhuma diferença. Porque mesmo esses que fazem ensino a distância são professores dedicados que se preocupam muito em ensinar as crianças, então não vou frisar aqui os professores que fazem ensino à distância e professores que fazem presencial, não é notável. Entre estes dois modelos formativos qual forma, em seu entender, com maior qualidade?* *Não estou preparada para responder essa pergunta.*

Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

Estes professores conseguem diversificar as situações de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento dos alunos? *Conseguem, diversificam as tarefas e além disso não sei se não vou fugir do conteúdo. Os professores conseguem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem?* *Conseguem, conseguem envolver todo processo de ensino aprendizagem uma vez que o ensino está mais centralizado no próprio aluno. Eles conseguem fazer de tudo para o aluno também, há aquela coisa de antigamente dizia-se que os métodos, mas usados eram o expositivo o aluno só passava, actualmente não, o aluno é o centro de aprendizagem, o professor provoca e aluno reage. Quais as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver aos alunos?* *Talvez incentivar mais na feitura dos trabalhos de casa, a leitura em casa, não só o aluno aprender na escola, também envolver nesse caso os pais encarregados de educação. Quando o aluno estiver em casa tende de ter apoio dos pais além disso os professores tende de dar algumas tarefas na escola para ele fazer em casa para sentir-se ocupado para evitar aquela coisa de brincar, tem que sentir responsável a partir do ensino básico, na medida que o professor vai dando TPC, vai dando algumas tarefas para o aluno estar a fazer em casa ele vai se sentir ocupado e responsável a partir do ensino básico. Os professores dominam e usam as tecnologias de informação e comunicação na escola?* *Não. Usam, mas aqui na escola não, porque não temos, se usam é de uma forma particular ou individual para fazer trabalho da faculdade, mas aqui na escola não.*

Percepção sobre o relacionamento humano e social

Estes professores demonstram capacidades de comunicação quer com os alunos quer com os seus pares? *Demonstram, são mais comunicativos com os próprios alunos, colegas e membros de direcção.* **Interagem com os alunos para estimular a aprendizagem?** *Sim, sim se não houvesse essa comunicação não teríamos uma percentagem boa. se apresenta uma percentagem positiva significa que aí há boa comunicação, boa interacção entre o aluno e o professor.* **Estes professores têm estratégias para a resolução dos conflitos que surgem na sala de aula?** *Mostram, as vezes quando não conseguem pedem já auxílio dos membros de direcção.* **Estabelecem relação com os Pais/EE?** *Envolvemos o conselho de escola, aí estou a dizer quando a escola não consegue envolvemos já o conselho de escola antes de levarmos a outras instâncias tentamos gerir a nível interno nossos conflitos porque onde estão três ou quatro não falta, mas tentamos gerir.*

Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

Os professores em referência participam activamente na resolução dos problemas da escola? *Participam, sim, contribuem, por exemplo tivemos hoje caso em que dois alunos entraram em choque, mas eles comunicaram e tentamos resolver. Eles não ficam naquilo que nos somos professores apenas nossa tarefa é de dar aulas, mas eles se sentem envolvidos no caso de conflitos quase em todas situações da escola.* **Os professores colaboram e cooperam com os outros na planificação das actividades?** *Colaboram, cooperam, sim todos se sentem envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.* **Na discussão sobre assuntos da vida da escola, procuram escutar as opiniões e perspectivas dos outros ou procuram defender as deles?** *Procuram também ouvir a opinião dos outros.* **Os professores mostram compromisso na gestão dos recursos da escola?** *Mostram, só que a assuntos que não posso falar aqui.* **No exercício das funções, os professores agem com responsabilidade?** *Agem com responsabilidade, sim, porque por exemplo quando nos convocamos para participação na planificação do plano de desenvolvimento anual da escola alguns professores fazem parte, não só membros da direcção é que fazem plano anual. Na feitura do plano anual ou plano de desenvolvimento nós envolvemos alguns professores pais e encarregados de educação para todos nós sentirmos como fazedores e como pessoas envolventes no processo de ensino e aprendizagem.* **Envolvem-se em problemas de assédio sexual e**

corrupção? *Aqui na escola não, nunca foi identificado esse mal.* **Respeitam as questões ligadas com o género?** *Respeitam, respeitam. Se é para tarefas não há aquilo de dizer esta tarefa é só para rapazes ou para raparigas, não. Se é para limpar o pátio tanto os rapazes como as raparigas limpam, varrem se é para limpar as janelas todos, não há separação das actividades, todos tanto as raparigas como os rapazes executam as mesmas tarefas.* **Incluem os alunos com necessidades educativas especiais?** *Nos temos, só que é difícil trabalhar com aqueles meninos, um pouco difícil, mas nós envolvemos em algumas tarefas, nem todos por exemplo se a competição da escola, o ano passado tivemos competição de escrita envolvemos esses alunos.* **Participam na criação de regras de convívio na escola e na sala de aula, ou seja, procuram cumprir e fazer cumprir?** *Participam só que há coisas que uma pessoa não pode aqui dizer, mas participam.*

Apêndice 6: Transcrição da entrevista 5

Dados pessoais

Como se chama? XXXXXX. **Qual a idade?** Como mulher não lhe vou perguntar a idade.

Formação e experiência profissional dos entrevistados

Qual é a sua formação de base? *Formei me em Psicologia Educacional.* **Em que instituição se formou?** *UP (universidade Pedagógica).* **Há quanto tempo trabalha no sector de educação?** *Na área de educação estou a 14 anos.* **Há quantos anos está na gestão?** *Na função a 2 anos.* **Actualmente leciona alguma disciplina?** *Sim lecciono Português e Moral Cívica.*

Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

Em seu entender quais são as competências que um professor deve ter para exercer a docência? *Profissionalismo em primeiro lugar, saber ser, saber estar e fazer.* **As competências que acaba de enumerar são visíveis nos professores formados na modalidade de ensino à distância?** *Tem. Têm até que eu tenho admirado muito, e os professores que se formam no ensino à distância são os mais empenhados, talvez porque também lá na cadeira tem se empenhar estudar em casa tende de mostrar talvez seja nesse sentido.* **Estes professores demonstram ter conhecimentos suficientes para ensinar?** *As que eu tenho aqui, não vou defender no sentido geral, os professores que eu tenho aqui admiro muito e tenho um número que graduaram no ano passado UCM Ensino à Distância são competentes.* **No processo de planificação e leccionação demonstram domínio dos conteúdos a leccionar?** *Inovação também, mostram também inovação nos conteúdos e aplicam com rigor.* **Nota alguma diferença, em termos de conhecimentos e de saber-fazer entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial?** *Diferença em termos da aplicação dos conteúdos! No fundo no fundo não tem muita diferença porque mesmo os que têm se formado presencial e tanto não tem a formação psicopedagógica isso ajuda muito, ajuda muito.* **Entre estes dois modelos formativos qual forma, em seu entender, com maior qualidade?** *Eu não diria que esta forma melhor este não, depende do empenho de cada um e preocupação de cada um.*

Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

Estes professores conseguem diversificar as situações de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento dos alunos? *Acho que sim. Acho que sim diversificam.*
Os professores conseguem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem? *Envolvem, envolvem os alunos.* **Quais as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver aos alunos?** *Muito, mas agora estamos virados muito para leitura, na fase inicial nas classes iniciais porque é uma preocupação termos um maior número de alunos que já sabem ler logo nas classes iniciais, levar o maior número de alunos a ler.*

Percepção sobre o relacionamento humano e social

Os professores dominam e usam as tecnologias de informação e comunicação na escola? *Usam.* **Estes professores demonstram capacidades de comunicação quer com os alunos quer com os seus pares?** *Demonstram sim, são comunicativos.*
Interagem com os alunos para estimular a aprendizagem? *Interagem com os alunos, a preocupação que temos e dos pais que não chegam a escola, mas dentro da escola há comunicação.* **Estabelecem relação com os Pais/EE?** *Tem envolvido, só que temos sentido a falta da contribuição desses pais, mesmo quando temos uma chamada e difícil ter este pai.*

Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

Os professores em referência participam activamente na resolução dos problemas da escola? *Quando é preciso participam.* **Os professores colaboram e cooperam com os outros na planificação das actividades?** *Sim, trocam experiência, transmitem experiência.* **Na discussão sobre assuntos da vida da escola, procuram escutar as opiniões e perspectivas dos outros ou procuram defender as deles?** *Eu diria que aqui é difícil ter esses que não sabem escutar, talvez pela maneira nossa de convivência, sabem escutar como eu disse logo saber ser, estar e fazer.* **Os professores mostram compromisso na gestão dos recursos da escola?** *Sim o compromisso é esse, hei menino vamos tirar lixo, vamos por bem ali, sim é uma preocupação ver um menino que está a danificar um bem e o professor estar a gritar “não faz isso” é ensinar a criança.* **No exercício das funções, os professores agem com responsabilidade?**

Acredito que sim. Nós estamos aqui para tal porque professor está aqui no tempo que ele deve estar, vir planejado e aplicar o que deve aplicar no tempo regulamentar.

Envolvem-se em problemas de assédio sexual e corrupção? *Nunca tivemos nunca nesta escola.*

Respeitam as questões ligadas com o gênero? *Respeitam sim.*

Incentivam as alunas a estudar? *Exatamente, até que temos um programa de retenção da rapariga na escola dos 10 aos 14 anos, temos também professores que já formados pela SADC e alguns já passaram pelo ensino à distância estão neste projecto há muito tempo.*

Incluem os alunos com necessidades educativas especiais? *Muito. Falando nisso tem um menino com necessidades especiais estava em Namato. Mas pela necessidade foi uma professora que fez o ensino à distância que veio ter comigo sra. Pedagógica tem um menino que vai a Namato mas ele não consegue locomover-se até a Namato ele vive mais próximo desta escola, ela mostrou preocupação de ajudar ao pai até que a criança estivesse aqui, então a criança já está aqui e ela esta a fazer acompanhamento.*

Participam na criação de regras de convívio na escola e na sala de aula, ou seja, procuram cumprir e fazer cumprir? *Activamente.*

Estes professores revelam que refletem sobre a prática docente? *Reflectem sim, e batem a porta para dar uma opinião.*

Tendo em conta que estes professores são formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros? *Diferenciar talvez pelas horas de contacto, porque quem está a tempo inteiro em algum momento pode ser diferente para quem vai para algumas horas talvez nesse sentido, mas, a preocupação depende de cada um. Pode ser aquele que estudou no tempo presencial não corresponder como se estivesse a tempo inteiro, esta preocupação depende de cada um, porque a ciência investigasse, quem não está preocupado em investigação mesmo que esteja a tempo inteiro pode ser zero, então a preocupação depende de cada um, a ciência sempre requer de uma investigação.*

Apêndice 7: Transcrição da entrevista 6

Dados pessoais

Como se chama? XXXXXXXX. Qual a idade? XXXXXXXX.

Formação e experiência profissional dos entrevistados

Qual é a sua formação de base? *A minha formação de base é de 6^a + 1 ano em 1953 centro de formação dos professores chingussura na beira. E depois deu continuidade? Sim e dei continuidade e nível elementar básico, médio até o superior. E o nível superior que formação fez?* *Fiz o ensino de português pela Universidade Católica no Centro de Ensino a Distância. Há quanto tempo trabalha no sector de educação?* *No sector da educação a 36 anos. Já exerceu outra atividade?* *Não. Há quantos anos está na gestão?*

R: estou na gestão desde 1995. Actualmente leciona alguma disciplina? *Não. Tem formação na área?* *Tive com o projecto OSUEELA e projecto APAI e mais outras capacitações.*

Percepção sobre aspectos teóricos e científicos

Em seu entender quais são as competências que um professor deve ter para exercer a docência? *A primeira condição deve tirar a formação psicopedagógica, deve ter especialidade de ensino, deve ter uma cadeira específica não vindo duma escola secundária para assumir como docente. Para além da formação psicopedagógica tem outras?* *Sim, ele deve ser competente deve ter uma formação intrínseca deve amar a profissão e depois usar o programa de ensino como lei. As competências que acaba de enumerar são visíveis nos professores formados na modalidade de ensino à distância?* *Eles têm essas capacidades, para além das capacidades, portanto profissionais também tem a capacidade moral por ter sido formado na UCM no caso de ensino a distância tem cadeiras que assessoram, portanto, a função de professor, estou a me referir a ética profissional, da mundividência crista, tanto capitaliza formação humana do docente. Estes professores demonstram ter conhecimentos suficientes para ensinar?* *No meu tempo sim, talvez posso não confirmar para o tempo atual, porque ele só se chamava ensino a distância, mas nós tínhamos muito trabalho,*

trabalhos simples nós fazíamos tínhamos ACS, tínhamos ACPS e as cadeiras eram anuais, portanto tínhamos mais tempo de estudar posso justificar que no meu tempo nos tínhamos competências. Mas em relação aos professores que estão aqui na tua escola? Sim elas têm competências, têm conhecimentos e mostram e temos também professores que saíram desta escola para outras escolas nesse caso o ensino secundário. No processo de planificação e lecionação demonstram domínio dos conteúdos a leccionar? Sim, sim, muita pena que aqui é ensino primário, não estou a confirmar para o ensino secundário. Mas aqui no ensino primário esses professores têm conteúdos sim capazes de lecionar. E ajudam os alunos? Sim ajudam os alunos. Nota alguma diferença, em termos de conhecimentos e de saber-fazer entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial? Tem se não usar uma certa relatividade, porque não se pode reparar apenas na formação a nível superior, mas a formação básica também é importante, quer dizer se é que este docente for fraco no ensino básico pode também demonstrar a qualquer tipo de formação seja na UP ou UCM por isso que eu digo que goza duma certa relatividade. Entre estes dois modelos formativos qual forma, em seu entender, com maior qualidade? São iguais.

Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento

Estes professores conseguem diversificar as situações de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento dos alunos? *Sim, eu mesmo sou um professor formado no ensino a distância, muita pena nunca lecionei desde que me formei, mas me sinto capaz. E os professores que aqui a trabalham?* *Eu tenho aqui professores resultado do ensino a distância, são os mais proactivos. Os professores conseguem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem?* *Sim envolvem no processo de ensino e aprendizagem tanto nas atividades extracurriculares. Quais as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver aos alunos?* *Competência de leitura e competência de escrita e esse é um caso genérico não só no ensino primário não só para professores formados no ensino a distância, mas no geral temos esse défice, nós temos que capitalizar os alunos na leitura e escrita. Os professores dominam e usam as tecnologias de informação e comunicação na escola?* *Sim visto que a maioria são jovens.*

Percepção sobre o relacionamento humano e social

Estes professores demonstram capacidades de comunicação quer com os alunos quer com os seus pares? *Sim demonstram a capacidade de comunicação com estudantes são exigentes como qualquer professor.* **Interagem com os alunos para estimular a aprendizagem?** *Sim interagem.* **Estes professores têm estratégias para a resolução dos conflitos que surgem na sala de aula?** *A priori eu disse que nós professores formados no ensino a distância tivemos disciplinas morais que nos facilitam e nos permitem ser humanos no ensino.* **Estabelecem relação com os Pais/EE?** *Se conseguem até com os alunos é muito fácil com pais e encarregados de educação.*

Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos

Os professores em referência participam activamente na resolução dos problemas da escola? *Um deles sou eu participo ativamente, e assumi o cargo quando eu fazia o segundo ano da faculdade, portanto aqui onde estou já presenciei e já construímos 18 salas de aulas, uma parte acessória dos conhecimentos que adquiri na faculdade nesse caso a UCM.* **Os professores colaboram e cooperam com os outros na planificação das actividades?** *Sim nos temos aqui dias específicos nas sextas-feiras temos dossificações e planificações em grupo.* **Na discussão sobre assuntos da vida da escola, procuram escutar as opiniões e perspectivas dos outros ou procuram defender as deles?** *Até são mais respeitantes procuram saber se envolvem, eu dizia que a formação espiritual é muito peculiar então nós voltamos com um conhecimento ético e deontológico, mas a partir mesmo da UCM.* **Os professores mostram compromisso na gestão dos recursos da escola?** *Tivemos práticas pedagógicas 1 e 2 que frisou tanto do uso do bem da instituição, portanto aos colegas gozam duma certa relatividade, mas na sua maior tem demonstrado cuidado com os bens da instituição.* **No exercício das funções, os professores agem com responsabilidade?** *Sim, agem com responsabilidades, eu continuo a dizer que na formação humana, nessa parte de mundividência crista, já temos um crescimento a relação que existe homem a homem a relação que existe homem a natureza e a relação homem com Deus.* **Respeitam as questões ligadas com o género?** *Nós tivemos a disciplina que nos assessora actividades que é o HIV SIDA, então são humanos pelos sectores, portanto advertir aos alunos que*

*sexo é para mais tarde para além disso temos essas doenças falando do sexo que é o HIV SIDA quais as prevenções e mais. **Incluem os alunos com necessidades educativas especiais?** Sim nos temos nessa disciplina mesmo, temos conhecimentos que tem alunos deficientes tem alunos que tem problemas morais, órfão por aí, portanto nos sempre assessoramos. **Participam na criação de regras de convívio na escola e na sala de aula, ou seja, procuram cumprir e fazer cumprir?** Os professores têm aquele conhecimento tem aquele conhecimento a partir dos grupos a partir dos chefes de turma, saúde e higiene, mobiliza usando regulamento da instituição. **Estes professores revelam que refletem sobre a prática docente?** Em 2 anos tivemos capacitações, portanto algumas virtudes de um professor algumas condutas do professor sim. **Tendo em conta que estes professores são formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros?** A priori eu respondi que pode diferenciar gozando duma certa relatividade, mas são professores como outros professores, portanto eu não estou a ver nenhuma diferença, e o que pode diferenciar os professores de ensino a distância há mais leitura há mais familiarização há mais cultivo do indivíduo.*

Apêndice 8: Grelha analítica da Entrevista 1

Grelha analítica da entrevista com Gestor escolar	
Entrevista 1 - E1	
Problemática	Extrato do texto
Formação e experiência profissional dos entrevistados	<p><i>“Eu Formei-me na UP a 9 anos atrás”.</i></p> <p><i>“Curso de Português”</i></p> <p><i>“A partir deste ano, em fevereiro de 2019, mas há muito tempo estou como professora dando aulas no ensino primário até 11ª Classe e já estou no CED a trabalhar desde 2006”</i></p> <p><i>“Nos anos anteriores lecionei didáctica de português, técnica de expressão, língua portuguesa II no CED”</i></p>
Percepção sobre aspectos científicos e didáticos	<p><i>“é um pouco complexo porque um funcionário deve ser competente em todas as áreas porque se for competente numa e na noutra não, aí vamos ter um ponto de interrogação se é um bom funcionário na realidade ou não. A competência precisada para ser um bom funcionário é por exemplo, não poder entrar na sala de aula sem saber o que vais fazer lá e o que vai dar, o tema que vai dar os alunos, se vão corresponder ou não, tem uma aula que vai iniciar naquele dia ou vai retomar do dia anterior ou vai fazer uma recapitulação.”</i></p> <p><i>“é relativo digo isso porque muitos dos nossos professores nem sempre fazem o plano, se você é rigoroso diariamente “controlar” vai descobrir que há dias que eles não fazem o plano ou fazem parcialmente apenas põem a data e dizem que vão fazer isto e mais aquilo e ponto final. Uma frase é plano esse!? Não é isso que nós queremos, o que queremos é que faça plano detalhadamente de minuto x para o outro vou fazer isto, e depois vou corrigir TPC e no fim vou dar este tema e o outro deixo para o dia seguinte. Não se escreve um paragrafo pois não é o que nós precisamos.”</i></p> <p><i>“eu digo que sim, porque afinal de contas esses professores entraram lá enquanto já lecionavam, então sim, eles têm o domínio da matéria, só foram para lá se calhar para formalizar ou ter mais currículo, ter uma importância na sociedade e se tudo envolve, mas eles já vinham lecionando, já sabem como planificar por exemplo o que o professor deve fazer antes de entrar na sala de aula, já sabem quais são os conteúdos duma matéria x ou como dar classe eles sabem isso tudo só foram lá para formalizar.”</i></p> <p><i>“na vertente de planificação, aí eu digo que sim porque nós costumamos ter alguns encontros no tempo de interrupção e explicamos aos colegas maneiras de planificar além disso lá na formação eles aprendem a fazer o plano de aulas e apenas em cada trimestre consolidamos para aqueles que deixam para lá ou ignoram”.</i></p> <p><i>“posso dizer que isso também é relativo, eu dou diferença sim, mas tenho na cabeça, a que diferença de uns e outros é por ignorância não porque não sabem. Por exemplo para fazer planos</i></p>

	<p><i>de aulas o professor sabe e aprende na formação, não há diferença nenhuma entre elaboração de plano de aulas para os que estudam a distância ou presencial, por isso que disse anteriormente que eles vêm já sabendo apenas consolidam os conhecimentos no ensino superior”.</i></p>
<p>Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento</p>	<p><i>“Isso temos verificado na assistência de aulas embora não fazemos sempre, mas em alguns casos sim, embora constatar que há outros que não vão ao encontro “desviam”, estão a dar uma matéria x e vão para outra antes de terminar e isso quer dizer que é desvio, tem que dar aquela termina e quando estiver a consolidar talvez podem entrar num outro conteúdo”.</i></p> <p><i>“sim envolvem os alunos porque actualmente quem faz a aula não é o professor sozinho, os alunos é que fazem a aula com professor”.</i></p> <p><i>“acho que nem sei como é que posso responder se sim ou se não. O aluno de hoje vem sabendo isto e mais aquilo em casa, aqui vai encontrar o que ele já sabe em casa, outros vão avante, mas se nos formos a olhar noutra vertentes nas zonas recônditas que nem tem acesso ao televisor, não tem aquelas informações básicas e na escola não conversam aquilo que vem em casa é um pouco complicado então eu digo que não. A maior informação que tem adquire na escola e não em casa, mas criança da cidade a maior informação adquirem em casa e na escola apenas vai consolidar em algum momento”.</i></p> <p><i>“Eu diria que depende do conteúdo que o professor está a dar na sala de aulas porque neste momento se eu for a falar estarei a mentir, porque talvez se tivesse um conteúdo eu diria que neste conteúdo a competência que o aluno deve ter é esta, agora assim parcialmente esta a ser difícil responder.”</i></p> <p><i>“Nem todos, honestamente eu pessoalmente já estou aqui sensivelmente 4 meses ou 5 vamos supor já tive a capacidade de ver quem é capaz e quem não é capaz. Mas o trabalho que faço é solicitar o colega, nem posso falar no público porque ainda pode se entrar naquele complexo depois me apontar, chamo aqui e faço uma conversa amigável para informa e fazer-lhe ver, pessoalmente pode analisar tentar mudar tentar adquirir mais conhecimento consultar o colega, não é mal quando nos não sabemos podemos perguntar, não há quem nasce a saber tudo nos adquirimos o conhecimento gradualmente, então quem aceita isso desde que vim aqui acredito que um dia vai me agradecer mas quando não se aceita fica complicado”.</i></p>
<p>Percepção sobre o relacionamento humano e social</p>	<p><i>“Sim comunicam”</i></p> <p><i>“eu digo que sim, mas pode não ser um sim no 100% porque nem sempre nós assistimos as aulas e naqueles momentos que não assistimos as aulas não sabemos o que ocorre lá por isso que é um sim parcial”.</i></p> <p><i>“aí ele não tem como não mostrar porque ele é o líder qualquer coisa que ocorre ele deve ter a capacidade de resolver bem esse caso e não mal. Então quando a coisa custa la na sala de aulas então trazem a nós e nós também tentamos resolver o nosso</i></p>

	<p><i>máximo a nossa maneira de modo que não haja conflito de nem um lado nem outro lado”.</i></p> <p><i>“o pai e encarregado de educação envolvem em todos aspetos porque nós dissemos que a educação da criança começa em casa e completa na escola excepto o primeiro caso em que eu disse que na cidade é diferente do campo, então qualquer conflito que ocorre na escola de bom ou de mal nós envolvemos a sociedade porque afinal a nossa matéria prima sai da sociedade então não temos como termos aqui uma atividade ou uma aprendizagem, por exemplo quando a criança tem dificuldade em assimilar uma matéria nós chamamos os encarregados de educação para comunicar como se não bastasse em cada ano temos o cortes avaliativos estamos a falar de 3 meses nos achamos a média depois informarmos o encarregado que seu aluno esta fraco e não esta andar bem e ai é uma maneira de ele saber que o seu filho está a fazer na escola, se assimila o conhecimento como o pai quer ou como a norma manda ou se não assimila para ele fazer alguma coisa em casa e connosco para vermos se alguma coisa melhora ou não. Acredito que sim. Mas digo sim porque alguns parâmetros é ordem mesmo que devemos fazer se os alunos assimilam como dizia antes e em algum momento eles ainda podem fazer e os pais não responderem positivamente. Fazem. Muitas vezes solicitam o pai ou encarregado e ele simplesmente não aparece, no entanto assim também custa na educação da criança seja em casa assim também como na escola”.</i></p>
<p>Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos</p>	<p><i>“aqui na escola depende dos casos porque nós temos uma comissão, o corpo diretivo primeiro depois conselho da escola que envolve 21 elementos contando com a direção la está a comunidade temos o presidente da escola o seu secretário, secretário da ONP, temos área de cultura, muitas áreas, então num grupo desses todos fazem um número de 21 nos dissemos conselho da escola, então costumamos reunir a cada trimestre para saber o que é que não está bem e o que é que está bem o que temos que fazer para resolvermos uma situação complicada por exemplo”.</i></p> <p><i>“Sim estão la envolvidos”</i></p> <p><i>“sim colaboram e cooperam, porque nós trabalhamos aqui em classes, se é a primeira classe temos professores x segunda sucessivamente mesmo agora que temos a 8ª classe também”.</i></p> <p><i>“Nesta parte como fiz apenas um encontro de conselho de escola o que se pode verificar é que interagem e tem feito intervenção naquilo que acham dar opiniões. Porque opinião não taxativamente para se decidir o que está se falar, é para analisar ver se dá seguir ou não”.</i></p> <p><i>“Sim mesmo agora nos pedimos um grupo de professores e 2 da comunidade e 2 da escola para fazer-se compra de alguns materiais para escola”.</i></p> <p><i>“Essa parte ai eu ainda não posso responder taxativamente porque assim que foram ainda não voltaram assim que voltarem eu poderei responder se sim ou não”.</i></p>

“Para com os alunos? Ainda não vi nenhum caso e dos casos que me apercebi não envolvem professores. Temos casos de assédios aqui na escola, mas não envolvem professores. Temos casos de assédio que começa lá de casa e vem na escola, nos vamos dizer que esse caso não é da escola é da sociedade, mas sim trouxeram na escola e aí gerimos ao nosso nível”.

“Respeitam sim, agora incentivamente não sei se diria sim porque esta aqui técnica do género, então eles não têm como fugir isso, eu estou a aplicar aqui na integra até vou buscar lá fora para aqui. Mesmo se for aluna doutra escola porque está aqui uma unidade de género também vou assumir. Há pouco tempo fui buscar alunas que estão em Nanuco (salas anexas que pertencem a essa escola) onde houve 5 casos de raparigas que ficaram grávidas outras casaram”.

“Incluem sim, mas essa escola é grande tem muitos alunos estamos a falar de cerca de 7000 alunos e desses alunos agora estamos a pedir a contribuição que é para pagarmos alguns guardas já que eles não têm nenhuma verba no estado então essas crianças nos pusemos de fora comunicamos aos colegas professores para essas crianças não serem cobradas visto que não tem onde apanhar esse valor para contribuir e não serem discriminadas na sala pelo facto de elas não pagarem essa contribuição”.

“nós planificamos aqui em cada semana uma reunião de turma que é para o diretor de turma conversar com os alunos e traçar algumas atividades e uniformizar alguns aspetos na turma”.

“Sim fazem com muita abundancia. E nos procuramos agendar, por exemplo hoje reuni com o segundo turno o terceiro também já reuni porque temos questões pontuais para informar aos professores e não dá esperar uma reunião agendada do coletivo”.

“Esses professores de ensino a distância eu não posso falar assim categoricamente do que acontece e do que não acontece, falei aquilo que estou a viver aqui, mas de hoje em diante pode acontecer isto mais outra coisa que venha descobrir de negativo assim como positivo aí sim terei uma força de falar abertamente o que ocorre, mas neste momento o que eu detetei foi o que eu disse”.

Apêndice 9: Grelha analítica da entrevista 2

Grelha analítica da entrevista com Gestor escolar	
Entrevista 2 – E2	
Problemática	Extrato do texto
Formação e experiência profissional dos entrevistados	<p><i>“Fiz licenciatura no ensino da língua portuguesa no centro de ensino à distância UCM”</i></p> <p><i>“já tenho 33 anos”</i></p> <p><i>“nunca tive outra actividade de relevo”</i></p> <p><i>“já fui Gestor, mas porque tinha que estudar automaticamente tive que deixar o cargo, mas fui reconduzido para o processo de gestão ainda esse ano e somando com o período que fui pedagógico são mais ou menos 13 anos”</i></p> <p><i>“sim eu sou professor de português”</i></p> <p><i>“área de gestão até não é opção se me perguntasse do português diria que é minha inclinação, mas gestão não é opção porque todos optaríamos em ser dirigentes”.</i></p> <p><i>“temos tido algumas formações periódicas muito mais para capacitar os gestores da escola”.</i></p>
Percepção sobre aspectos científicos e didáticos	<p><i>“primeiro dizia que é a formação porque é na base dessa formação que ele vai se informar de todos meandros de ensino, toda dinâmica, todo processo, portanto formação adequada é a base porque a pessoa se não tiver a formação não terá onde buscar todo conhecimento para dar na sala de aula”.</i></p> <p><i>“reúnem sim, eu sou um dos produtos, como dizia mesmo antes de ter ido a UCM fui professor tive algumas formações até a licenciatura, portanto os professores formados nessa categoria têm este requisito”.</i></p> <p><i>“sim demostram, aqui na escola temos a alguns professores que tiveram essa formação no ensino a distância”.</i></p> <p><i>“sim demostram nós temos tido encontros, sobretudo no fim de cada trimestre temos tido jornadas pedagógicas onde discutimos essas coisas, temos tido um plano de ação o que vamos fazer nessa interrupção letiva, selecionamos alguns temas para discutir, leitura de documentos normativos e geralmente último dia reserva-se a planificação e dossificação”.</i></p> <p><i>“Até diferença havendo não é pelo facto de ser formado aqui ou lá. A diferença pode ser como tem sido professores do mesmo grupo. Pode haver diferenças entre grupos formados de forma presencial pode haver um que se destaque mais, outro menos, portanto aquilo é relativo, as diferenças não são bem acomodadas pela diferença de formação, portanto é natural”.</i></p> <p><i>“Até diferença havendo não é pelo facto de ser formado aqui ou lá. A diferença pode ser como tem sido professores do mesmo grupo. Pode haver diferenças entre grupos formados de forma presencial pode haver um que se destaque mais,</i></p>

	<p><i>outro menos, portanto aquilo é relativo, as diferenças não são bem acomodadas pela diferença de formação, portanto é natural”.</i></p>
<p>Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento</p>	<p><i>“sim, como eu dizia, nós como gestores temos instrumentos para certamente ajudar os professores nesse sentido, por exemplo temos plano de assistência de aulas, nós assistimos a aula no fim daquela aula sentamos com o professor dizendo o que deve melhorar. Ainda hoje mesmo tivemos uma situação individual em que uma professora veio e eu falei para ela assinar a ficha de assistência e ela dizia que não estava a concordar porque ela não tinha me dado o plano de aula na altura, então anotei que assisti a aula, mas sem plano de aula, e ela de princípio queria reclamar, mas mais tarde reportou-se e ela não conseguiu transcrever”.</i></p> <p><i>“uma das coisas que vem na nossa ficha é isso mesmo, que método é que o professor utilizou? Nós não aconselhamos o método expositivo e eu como docente sei se o professor sim fechou a matéria que foi partilhada com os alunos e uma das observações no PEA atualmente é exatamente esse uso de métodos diversificados. E sabe se o professor usa o método expositivo é penalizado porque privou a aula e atualmente tem se usado elaboração conjunta”.</i></p> <p><i>“bom para além de, do princípio de professor! Ontem na concentração dizia, eu quando cheguei nesta escola não tinha aquele portão para disciplinar as pessoas e na entrada. E eu dizia aos professores está a ver porque tem aquele portão aí é para disciplinar as pessoas no cumprimento dos horários e dos prazos porque assim estamos a educar porque não basta só instruir”.</i></p>
<p>Percepção sobre o relacionamento humano e social</p>	<p><i>“Sim conseguem, é assim os professores formados no ensino a distância, maioritariamente vem lecionando, não partiram do zero e por facto de ter feito aquela formação a distância não implica que ele é fechado, ele é igual ou superior a aqueles da formação presencial, como dizia priori se há diferença o motivo não é formação a distância, mas sim diferenças possíveis entre os homens”.</i></p> <p><i>“sim resolvem e quando excedem as suas capacidades nos canalizam e um dos métodos é solicitar o pai e encarregado de educação para informar. E se o professor solicita o pai e encarregado uma ou duas vezes e ele não vem aí solicita, a nós, sr. diretor solicitamos o pai e encarregado de educação e ele não aparece aí nos também solicitamos e dessa vez carimbamos porque muitas das vezes o que tem acontecido são lutas entre as crianças e nos solicitamos ambas partes para resolução dos problemas”.</i></p> <p><i>“não, uma das provas é a assistência do conselho de escola que envolvem pai encarregado, alunos, professores, representantes da secretaria e esse um dos indicadores para colaboração e o presidente desse conselho é um membro da comunidade não pode ser um professor”</i></p>

<p>Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos</p>	<p><i>“sim participam, tanto por via de conselho de escola como para área dele como educadores”.</i></p> <p><i>“sim é verdade que em alguns casos sobretudo no sábado quando tem havido limpeza então temos um professor que responde pela área de limpeza e faz plano, tipo próximo sábado nomeia as turmas que estarão em serviço juntamente com os seus diretores de turma pois sábado é um dia letivo por isso as vezes temos reunido para planificar aulas”.</i></p> <p><i>“Sim procuram escutar os outros, como eu dizia, temos tido encontros mesmo a ONP, também envolvemos, pois temos uma secretaria da ONP. A tarefa dela é de conter os interesses dos professores sem transgredir os estatutos, então nossos casos partilhamos as ideias, havendo casos em que alguém não queira alinhar a ONP participa”.</i></p> <p><i>“sim, mas é um desafio, e eu até dizia a eles que passaria a controlar sala por sala e verificar qual sala com maior danificação, pois nos temos cerca de 4000 alunos de facha etária de 6 anos e gestão destes não é fácil, temos um desafio forte. Nós estamos a apostar para reduzir a danificação do património do estado”.</i></p> <p><i>“sim, mas também acontece alguns casos que precisamos de mexer, pois eu não vou certificar que todos são, pois devemos mexer, como eu dizia um professor tem que abarcar tudo, se está na sala de aula deve corrigir a criança porque se ele não corrigir a criança quando rasga papel no chão, por exemplo, não esta a educar”.</i></p> <p><i>“Nunca registei esse tipo de caso, obviamente professor é muito sensibilizado. Houve um tempo que professore era vítima sobre todos casos de assédio, mas agora já virou discos, agora mais envolvimento vai para estudantes e para mercado paralelo”.</i></p> <p><i>“sim temos tido isso até nos últimos tempos temos maior número de professoras e nós tomamos isso como exemplo porque as crianças se for a perguntar o que gostariam de ser dizem professora”.</i></p> <p><i>“eu apenas consegui identificar 2 casos. Um miúdo que até a professora que tem viatura individual tem lhe levado para casa e vai lhe buscar”.</i></p> <p><i>“sim refletem, a nossa força é que o salário para o professor vem como consequência do que ele deve fazer. Refletem porque nas nossas reuniões para além dos documentos normativos nos temos lido sobre o que é ser professor, portanto eles estão consciencializados sobre essa matéria do que é ser professor e eles contribuem com suas ideias”.</i></p> <p><i>“eu não noto nenhuma diferença, não é pelo motivo de ter sido formado no ensino a distância, é mais por questões pessoal”.</i></p>
---	--

Apêndice 10: Grelha analítica da entrevista 3

Grelha analítica da entrevista com Gestor escolar	
Entrevista 3 – E3	
Problemática	Extrato do texto
Formação e experiência profissional dos entrevistados	<p><i>“Minha formação de base e Planificação Administração e Gestão Escolar formado pela Universidade Pedagógica”.</i></p> <p><i>“No sector de educação estou a 14 anos”.</i></p> <p><i>“Antes de entrar para educação, trabalhei na ONG (Organização Não Governamental), como activista durante 2 anos”.</i></p> <p><i>“Na área de gestão estou a sensivelmente a 8 anos”.</i></p> <p><i>“Não, estou somente na área de gestão”.</i></p> <p><i>“Para gestão a formação que tive foi a de Planificação Administração e Gestão Escolar”.</i></p>
Percepção sobre aspectos científicos e didáticos	<p><i>“As competências que um professor deve ter para exercer a docência, numa primeira fase o professor deve ter a formação psicopedagógica porque a formação psicopedagógica é a chave, e a base para que o professor tenha sucesso nesse processo de ensino aprendizagem”.</i></p> <p><i>“Demonstram sim. Demonstram ter conhecimento”.</i></p> <p><i>“Visto que os professores que leccionam na instituição onde fui indicado como Director da escola, são professores que estão a dar o ensino primário e pode ser um pouco complicado poder dizer se é que demonstram ou não, porque tem professores que foram formados em diversas disciplinas e não estão naquela própria área. Então eles dão todas disciplinas, supomos um professor da primeira classe que dá português e matemática será difícil nos pudermos ter uma base sustentável que diz que este professor esta realmente a cumprir com aquilo que faz parte da sua formação, mas mostram qualidade de que realmente conhecem a matéria, sim”.</i></p> <p><i>“Bom no que diz respeito a professores formados a distância e, digamos no presencial diria que há alguma diferença sim. Uma das diferenças é que os professores que leccionam, alias que concluíram o ensino a distância acredito eu que tem tido alguma dificuldade, no que diz respeito a sua própria área de formação, digo mais nos conteúdos. Porque há vezes que tentamos articular com professores formados na disciplina de biologia em que nós tiramos do EP1 e colocamos no EP2 para dar por exemplo ciências naturais. Há vezes que notamos que tem alguma dificuldade, e mesmo também aqueles que foram formados em matemática também têm enfrentado alguma dificuldade nessas áreas relativamente aos professores que tem feito a licenciatura nesse caso no momento presencial, sim, sim”.</i></p> <p><i>“Bom no meu entender eu posso dizer que os dois modelos são benéficos, mas o melhor mesmo é o presencial. Digo</i></p>

	<p><i>isso porque, a distância não porque não é melhor, é melhor sim, só que na minha maneira de observar os professores que tem sido formado por essa via, julgo eu não terem muita investigação, são muito relaxados eles só se preocupam em investigar algum conhecimento quando sabem que tem uma atividade por realizar, enquanto que o presencial não, são obrigados a investigar quase diariamente. Sim, sim”.</i></p>
<p>Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento</p>	<p><i>“Acredito que sim, diversificam”.</i></p> <p><i>“Dão, dão. Muitas das vezes, até que para estas actividades o professor já traz consigo desde sua formação, isso para poder melhorar a própria qualidade, já trazem consigo na sua formação”.</i></p> <p><i>“Envolvem, mesmo porque nós temos feito planificação das aulas, e quando notamos que há este tipo de erro, chamamos o professor para que o ensino seja dinâmico, sim porque realmente quem faz uma aula não é o professor e o próprio aluno, sim, sim”.</i></p> <p><i>“Como vim me referenciando antes, dizia que 80%, porque, porque eles não conseguem, ou melhor podem não conseguir ajustar por causa dessa chave, porque ensino a distância visto que os professores formados para as escolas, para lecionar tinham que ter um, essa matéria que eu disse a formação psico-pedagógica com mais relevância porque tendo essa formação dentro da formação que eles já estão lá acho que poderiam melhorar mais”.</i></p> <p><i>“As competências que os professores deviam ajudar aos alunos a desenvolver, numa primeira fase seria como eu vinha dizendo que os professores não possam apenas, transmitir conhecimentos mas ter a capacidade de perceber as dificuldades que os alunos tem, para poderem melhor encarar essas dificuldades, porque o que muitas das vezes acontece é que os professores chegam na turma e apenas transmitem daquilo que eles conhecem ou aprenderam e muita das vezes não se preocupam se é que realmente o aluno percebeu ou não. É o que acontece muitas das vezes o aluno acaba voltando para casa com dúvidas. Então, Voltando para atrás isto minimamente pudesse se minimizar a distância seria este reforço visto que estão a formar os professores, devem reforçar a componente de aprendizagem, e não só arranjar mecanismos de sensibilizar o próprio estudante para que tenha mais tempo de investigação daquilo que ele esta aprender porque o que acontece é que pode ser formado numa área quando nós atribuímos essa disciplina mesmo sabendo que foi formado nessa área o professor recusa. Porque, não teve a base, não teve o conhecimento sólido para poder enfrentar o aluno. Sim, sim. Então tinha que se juntar esse conhecimento da formação que é sua própria área e conhecimento pedagógico para</i></p>

	<p><i>poder conciliar estes dois conhecimentos”.</i></p> <p><i>“Os professores que temos eu diria não a 100%, alguns usam as tecnologias de informação, visto que a tecnologia já expandiu então mesmo os alunos, digo assim, já tem esse conhecimento então o professor é obrigado a ter esse conhecimento dessa tecnologia por causa do próprio aluno”.</i></p>
<p>Percepção sobre o relacionamento humano e social</p>	<p><i>“Capacidade de comunicação!? Os professores apresentam, mas num universo de 10 professores pelo menos uns dois ou três podem ter dificuldades, mas na maioria apresentam”.</i></p> <p><i>“A estimulação dos alunos é a chave básica para uma boa aprendizagem, se o professor não estimula o aluno, não motiva o aluno, a aprendizagem não será saudável”.</i></p> <p><i>“Tem tido estratégias alguns, visto que, digo, mas por parte dos directores de turma que são encarregues de resolver qualquer situação dentro da sala de aula. Resolvem, mas há vezes que certas situações que eles resolvem não tem tido nenhuma saída, quando é assim eles encaminham para outras entidades, a direcção da escola”.</i></p> <p><i>“Envolvem sim, mas muita das vezes os pais têm sido muito relaxados, porque há vezes que os professores solicitam os pais / encarregados de educação, os pais têm se feitos de ocupado, então muita das vezes a comunidade não ajuda nesse sentido”.</i></p>
<p>Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos</p>	<p><i>“Participam sim, na resolução dos problemas da escola, e participam em que sentido! Há vezes em que os professores notam que algo não está correcto por exemplo, algo que está a acontecer na própria instituição e colaboram com a direcção”.</i></p> <p><i>“Visto que a planificação das actividades depende de cada área, dependendo da área em que os professores estão inseridos tem colaborado, porque muitas das vezes nos como direcção temos feito um trabalho enorme para que eles possam mesmo colaborar, porque se não colaboram, o trabalho já é pesado, mancha a própria direcção, mancham o próprio trabalho da instituição, colaboram sim”.</i></p> <p><i>“Na maioria dos professores, diria metade – metade, sim porque um grupo preferi ficar na opinião deles e alguns, 50% também tem auscultado as opiniões da direcção, sim, sim”.</i></p> <p><i>“Quanto ao compromisso dos recursos da escola, também diria que é relativo. Alguns professores têm se mostrado capazes, diria de controlar o uso desse material da escola porque eles sabem que, suponhamos na perca deste material ou onde se desfazer este material quem fica sem trabalho condigno e o próprio professor”.</i></p> <p><i>“Para ser sincero, não diria todos. Alguns são responsáveis no exercício das suas funções, mas nos como direcção temos feito um trabalho no sentido de fazer com que aquele que não é responsável possa fazer um esforço para poder seguir</i></p>

este o rumo dos outros”.

“Desde que estou nessa área de gestão, em particular nesta instituição nunca acompanhei algo dessa natureza, ainda não acompanhei nada”.

“Respeitam sim, respeitam, visto que temos algumas colegas que tem feito palestras aos colegas. sim, sim”.

“Estimulam sim, estimulam como acabei dizendo temos uma colega que tem feito esse trabalho, também é um trabalho que faz para as próprias alunas no intervalo de 12 aos 16 anos”.

“Tem respeitado sim, mas, tínhamos dois casos e os dois casos foram transferidos para uma escola particular”.

“As regras de convívio da turma, de vez em quando. Mas, tem sido um pouco difícil mesmo por causa, diria da natureza das nossas crianças, porque os professores têm tido essas iniciativas, mas as nossas crianças não ajudam”.

“Revelam sim, e até eu diria vocação neste caso. Revelam essa vocação. Eles já se consciencializaram de que aqui esta é minha profissão, sim, e acredito eu que já tiraram da cabeça a ideia de que vou aqui para ganhar dinheiro. Já tem essa capacidade, diria, essa capacidade, porque nos comprovamos com os próprios alunos. Sim, sim os próprios alunos têm sido a chave para ver se eles revelam essa competência lá”.

“Geralmente com muita certeza, visto que eles é que estão no terreno, eles é que enfrentam as dificuldades, eles é que se estão com os próprios alunos, tendo essas chaves todas é imprescindível que eles não possam opinar nalguma actividade que eles possam ver que está a dificultar, sim, sim”.

“Como professores, algo que diferencia dos outros no meu ponto de vista seria ou pode ser no mesmo processo de aprendizagem. Na maneira de transmitir os conhecimentos. Mas, este ponto verificasse mais diria no EP2 onde os professores são dados uma disciplina que tenha mais ou menos enquadramento com aquilo que ele se formou para podermos analisar se realmente traz uma bagagem lá da formação e essa bagagem que traz como é transmitida aos alunos. E para além da maneira como transmite aos alunos se consegue dominar o conteúdo que tem haver com aquilo que ele aprendeu na formação, tem mostrado porque o professor antes de entrar na sala de aula é uma pessoa que deve investigar a matéria que vai dar. Deve fazer um estudo porque os alunos que temos actual não são como os alunos antigos, são alunos que tem mais conhecimento tem mais informação e são muitos alunos que conseguem enfrentar ao professor, não senhor professor isto eu vi, isto eu li, e a conteúdos, a matéria que próprio aluno tem e o professor não consegue ter. Neste sentido o professor é obrigado a investigar”.

Apêndice 11: Grelha analítica da entrevista 4

Grelha analítica da entrevista com Gestor escolar	
Entrevista 4 – E4	
Problemática	Extrato do texto
Formação e experiência profissional dos entrevistados	<p><i>“Eu fiz História Política e Gestão Pública”</i></p> <p><i>“UP (Universidade Pedagógica)”</i></p> <p><i>“Estou a 20 anos”</i></p> <p><i>“Há 8 anos”</i></p> <p><i>“Educação”</i></p> <p><i>“Não. De vez enquanto quando professor falta tenho entrado na sala, para os alunos não voltarem para casa”.</i></p> <p><i>“Na área de gestão!? Tive. Hum, tive no Marere de 45 dias, hum”.</i></p>
Percepção sobre aspectos científicos e didáticos	<p><i>“As competências que um professor deve ter, para exercer bem a função, primeiro o professor tende de ter a vocação, porque se o professor não tem vocação mesmo que lutemos para melhorar a qualidade será difícil, ele tem que ter a vocação. Tem que ser uma pessoa que se preocupa em aprender mais, tem que ser uma pessoa que domina a área, nesse caso tem que ser um professor que esta preocupada em saber fazer, saber fazer, saber ser e saber estar”.</i></p> <p><i>“Tem mostrado, tem mostrado porque isso tem refletido também no desempenho dos nossos alunos”.</i></p> <p><i>“Demonstram sim, são professores proativos, são professores que se preocupam em ensinar o aluno, apesar que nossos alunos hoje em dia, mas se preocupam”.</i></p> <p><i>“Demonstram uma vez que tem a dossificação, a planificação, sim. Mesmo que o professor tenha dificuldades por causa da dossificação, com a planificação quinzenal eles ultrapassam suas dificuldades por causa de colegas”.</i></p> <p><i>“Não. Não noto nenhuma diferença. Porque mesmo esses que fazem ensino a distância são professores dedicados que se preocupam muito em ensinar as crianças, então não vou frisar aqui os professores que fazem ensino à distância e professores que fazem presencial, não é notável”.</i></p> <p><i>“Não estou preparada para responder essa pergunta”.</i></p>
Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento	<p><i>“Conseguem, diversificam as tarefas e além disso não sei se não vou fugir do conteúdo”.</i></p> <p><i>“Conseguem, conseguem envolver todo processo de ensino aprendizagem uma vez que o ensino está mais centralizado no próprio aluno. Eles conseguem fazer de tudo para o aluno também, há aquela coisa de antigamente dizia-se que os métodos, mas usados eram o expositivo o aluno só passava, actualmente não, o aluno é o centro de aprendizagem, o professor provoca e aluno reage”.</i></p> <p><i>“Talvez incentivar mais na feitura dos trabalhos de casa, a leitura em casa, não só o aluno aprender na escola, também envolver nesse caso os pais encarregados de educação. Quando</i></p>

	<p><i>o aluno estiver em casa tende de ter apoio dos pais além disso os professores tende de dar algumas tarefas na escola para ele fazer em casa para sentir-se ocupado para evitar aquela coisa de brincar, tem que sentir responsável a partir do ensino básico, na medida que o professor vai dando TPC, vai dando algumas tarefas para o aluno estar a fazer em casa ele vai se sentir ocupado e responsável a partir do ensino básico”.</i></p> <p><i>“Não. Usam, mas aqui na escola não, porque não temos, se usam é de uma forma particular ou individual para fazer trabalho da faculdade, mas aqui na escola não”.</i></p>
<p>Percepção sobre o relacionamento humano e social</p>	<p><i>“Demonstram, são mais comunicativos com os próprios alunos, colegas e membros de direcção”.</i></p> <p><i>“Sim, sim se não houvesse essa comunicação não teríamos uma percentagem boa. se apresenta uma percentagem positiva significa que aí há boa comunicação, boa interacção entre o aluno e o professor”.</i></p> <p><i>“Mostram, as vezes quando não conseguem pedem já auxílio dos membros de direcção”.</i></p> <p><i>“Envolvemos o conselho de escola, aí estou a dizer quando a escola não consegue envolvemos já o conselho de escola antes de levarmos a outras instâncias tentamos gerir a nível interno nossos conflitos porque onde estão três ou quatro não falta, mas tentamos gerir”.</i></p>
<p>Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos</p>	<p><i>“Participam, sim, contribuem, por exemplo tivemos hoje caso em que dois alunos entraram em choque, mas eles comunicaram e tentamos resolver. Eles não ficam naquilo que nos somos professores apenas nossa tarefa é de dar aulas, mas eles se sentem envolvidos no caso de conflitos quase em todas situações da escola”.</i></p> <p><i>“Colaboram, cooperam, sim todos se sentem envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem”.</i></p> <p><i>“Procuram também ouvir a opinião dos outros”.</i></p> <p><i>“Mostram, só que a assuntos que não posso falar aqui”.</i></p> <p><i>“Agem com responsabilidade, sim, porque por exemplo quando nos convocamos para participação na planificação do plano de desenvolvimento anual da escola alguns professores fazem parte, não só membros da direcção é que fazem plano anual. Na feitura do plano anual ou plano de desenvolvimento nós envolvemos alguns professores pais e encarregados de educação para todos nós sentirmos como fazedores e como pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem”.</i></p> <p><i>“Aqui na escola não, nunca foi identificado esse mal”.</i></p> <p><i>“Respeitam, respeitam. Se é para tarefas não há aquilo de dizer esta tarefa é só para rapazes ou para raparigas, não. Se é para limpar o pátio tanto os rapazes como as raparigas limpam, varrem se é para limpar as janelas todos, não há separação das actividades, todos tanto as raparigas como os rapazes executam as mesmas tarefas”.</i></p> <p><i>“Nos temos, só que é difícil trabalhar com aqueles meninos, um pouco difícil, mas nós envolvemos em algumas tarefas, nem</i></p>

	<p><i>todos por exemplo se a competição da escola, o ano passado tivemos competição de escrita envolvemos esses alunos”.</i></p> <p><i>“Participam só que há coisas que uma pessoa não pode aqui dizer, mas participam”.</i></p>
--	--

Apêndices 12: Grelha analítica da Entrevista 5

Grelha analítica da entrevista com Gestor escolar	
Entrevista 5 – E5	
Problemática	Extrato do texto
Formação e experiência profissional dos entrevistados	<p><i>“Formei me em Psicologia Educacional”</i></p> <p><i>“UP (universidade Pedagógica)”</i></p> <p><i>“Na área de educação estou a 14 anos”.</i></p> <p><i>“Na função a 2 anos”.</i></p> <p><i>“Sim leccionei Português e Moral Cívica”.</i></p>
Percepção sobre aspectos científicos e didáticos	<p><i>“profissionalismo em primeiro lugar, saber ser, saber estar e fazer”.</i></p> <p><i>“Tem. Têm até que eu tenho admirado muito, e os professores que se formam no ensino à distância são os mais empenhados, talvez porque também lá na cadeira tem se empenhar estudar em casa tende de mostrar talvez seja nesse sentido”.</i></p> <p><i>“As que eu tenho aqui, não vou defender no sentido geral, os professores que eu tenho aqui admiro muito e tenho um número que graduaram no ano passado UCM Ensino à Distância são competentes”.</i></p> <p><i>“Inovação também, mostram também inovação nos conteúdos e aplicam com rigor”.</i></p> <p><i>“Diferença em termos da aplicação dos conteúdos!? No fundo no fundo não tem muita diferença porque mesmo os que têm se formado presencial e tanto não tem a formação psicopedagógica isso ajuda muito, ajuda muito”.</i></p> <p><i>“Eu não diria que esta forma melhor este não, depende do empenho de cada um e preocupação de cada um”</i></p>
Percepção sobre formas de ensinar/ transmitir o conhecimento	<p><i>“Acho que sim. Acho que sim diversificam”.</i></p> <p><i>“Envolvem, envolvem os alunos”.</i></p> <p><i>“Muito, mas agora estamos virados muito para leitura, na fase inicial nas classes iniciais porque e uma preocupação termos um maior número de alunos que já sabem ler logo nas classes iniciais, levar o maior número de alunos a ler”.</i></p> <p><i>“Usam”.</i></p>
Percepção sobre o relacionamento humano e social	<p><i>“Demonstram sim, são comunicativos”.</i></p> <p><i>“Interagem com os alunos, a preocupação que temos e dos pais que não chegam a escola, mas dentro da escola há comunicação”.</i></p> <p><i>“Tem envolvido, só que temos sentido a falta da contribuição desses pais, mesmo quando temos uma chamada e difícil ter este pai”.</i></p>
Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos	<p><i>“Quando é preciso participam”.</i></p> <p><i>“Sim, trocam experiência, transmitem experiência”.</i></p> <p><i>“Eu diria que aqui e difícil ter esses que não sabem escutar, talvez pela maneira nossa de convivência, sabem escutar como eu disse logo saber ser, estar e fazer”.</i></p> <p><i>“Sim o compromisso é esse, hei menino vamos tirar lixo, vamos por bem ali, sim é uma preocupação ver um menino que está a danificar um bem e o professor estar a gritar “não faz isso” é</i></p>

	<p><i>ensinar a criança”.</i></p> <p><i>“Acredito que sim. Nós estamos aqui para tal porque professor está aqui no tempo que ele deve estar, vir planejado e aplicar o que deve aplicar no tempo regulamentar”.</i></p> <p><i>“Nunca tivemos nunca nesta escola”.</i></p> <p><i>“Respeitam sim”.</i></p> <p><i>“Exatamente, até que temos um programa de retenção da rapariga na escola dos 10 aos 14 anos, temos também professores que já formados pela SADC e alguns já passaram pelo ensino à distância estão neste projecto há muito tempo”.</i></p> <p><i>“Muito. Falando nisso tem um menino com necessidades especiais estava em Namato. Mas pela necessidade foi uma professora que fez o ensino à distância que veio ter comigo sra. Pedagógica tem um menino que vai a Namato mas ele não consegue locomover-se até a Namato ele vive mais próximo desta escola, ela mostrou preocupação de ajudar ao pai até que a criança estivesse aqui, então a criança já está aqui e ela esta a fazer acompanhamento”.</i></p> <p><i>“Activamente”.</i></p> <p><i>“Reflectem sim, e batem a porta para dar uma opinião”.</i></p> <p><i>“Diferenciar talvez pelas horas de contacto, porque quem está a tempo inteiro em algum momento pode ser diferente para quem vai para algumas horas talvez nesse sentido, mas, a preocupação depende de cada um. Pode ser aquele que estudou no tempo presencial não corresponder como se estivesse a tempo inteiro, esta preocupação depende de cada um, porque a ciência investigasse, quem não está preocupado em investigação mesmo que esteja a tempo inteiro pode ser zero, então a preocupação depende de cada um, a ciência sempre requer de uma investigação”.</i></p>
--	--

Apêndices 13: Grelha analítica da Entrevista 6

Grelha analítica da entrevista com Gestor escolar	
Entrevista 6 – E6	
Problemática	Extrato do texto
Formação e experiência profissional dos entrevistados	<p><i>“minha formação de base é de 6^a + 1 ano em 1953 centro de formação dos professores chingussura na beira”.</i></p> <p><i>“sim e dei continuidade e nível elementar básico, médio até o superior”.</i></p> <p><i>“fiz o ensino de português pela Universidade Católica no Centro de Ensino a Distância”.</i></p> <p><i>“no sector da educação a 36 anos”</i></p> <p><i>“estou na gestão desde 1995”</i></p> <p><i>“Não”</i></p> <p><i>“tive com o projecto OSUEELA e projecto APAI e mais outras capacitações”.</i></p>
Percepção sobre aspectos científicos e didáticos	<p><i>“a primeira condição deve tirar a formação psicopedagógica, deve ter especialidade de ensino, deve ter uma cadeira específica não vindo duma escola secundária para assumir como docente”.</i></p> <p><i>“sim, ele deve ser competente deve ter uma formação intrínseca deve amar a profissão e depois usar o programa de ensino como lei”.</i></p> <p><i>“eles têm essas capacidades, para além das capacidades, portanto profissionais também tem a capacidade moral por ter sido formado na UCM no caso de ensino a distância tem cadeiras que assessoram, portanto, a função de professor, estou a me referir a ética profissional, da mundividência crista, tanto capitaliza formação humana do docente”.</i></p> <p><i>“No meu tempo sim, talvez posso não confirmar para o tempo atual, porque nós só se chamávamos ensino a distância, mas nós tínhamos muito trabalho, trabalhos simples nós fazíamos tínhamos ACS, tínhamos ACPS e as cadeiras eram anuais, portanto tínhamos mais tempo de estudar posso justificar que no meu tempo nos tínhamos competências. sim elas têm competências, têm conhecimentos e mostram e temos também professores que saíram desta escola para outras escolas nesse caso o ensino secundário”.</i></p> <p><i>“sim, sim, muita pena que aqui é ensino primário, não estou a confirmar para o ensino secundário. Mas aqui no ensino primário esses professores têm conteúdos sim capazes de lecionar”.</i></p> <p><i>“tem se não usar uma certa relatividade, porque não se pode reparar apenas na formação a nível superior, mas a formação básica também é importante, quer dizer se é que este docente for fraco no ensino básico pode também demonstrar a qualquer tipo de formação seja na UP ou UCM por isso que eu digo que goza duma certa relatividade”.</i></p> <p><i>“São iguais”.</i></p>
Percepção sobre formas de	<i>“sim, eu mesmo sou um professor formado no ensino a distância,</i>

<p>ensinar/ transmitir o conhecimento</p>	<p><i>muita pena nunca lecionei desde que me formei, mas me sinto capaz”.</i> <i>“eu tenho aqui professores resultado do ensino a distância, são os mais proactivos”.</i> <i>“sim envolvem no processo de ensino e aprendizagem tanto nas atividades extracurriculares”.</i> <i>“competência de leitura e competência de escrita e esse é um caso genérico não só no ensino primário não só para professores formados no ensino a distância, mas no geral temos esse défice, nós temos que capitalizar os alunos na leitura e escrita”.</i> <i>“sim visto que a maioria são jovens”.</i></p>
<p>Percepção sobre o relacionamento humano e social</p>	<p><i>“sim demonstram a capacidade de comunicação com estudantes são exigentes como qualquer professor”.</i> <i>“sim interação”.</i> <i>“a priori eu disse que nós professores formados no ensino a distância tivemos disciplinas morais que nos facilitam e nos permitem ser humanos no ensino”.</i> <i>“se conseguem até com os alunos é muito fácil com pais e encarregados de educação”.</i></p>
<p>Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos</p>	<p><i>“um deles sou eu participo ativamente, e assumi o cargo quando eu fazia o segundo ano da faculdade, portanto aqui onde estou já presenciei e já construímos 18 salas de aulas, uma parte acessória dos conhecimentos que adquiri na faculdade nesse caso a UCM”.</i> <i>“sim nos temos aqui dias específicos nas sextas-feiras temos dossificações e planificações em grupo”.</i> <i>“até são mais respeitantes procuram saber se envolvem, eu dizia que a formação espiritual é muito peculiar então nós voltamos com um conhecimento ético e deontológico, mas a partir mesmo da UCM”.</i> <i>“tivemos práticas pedagógicas 1 e 2 que frisou tanto do uso do bem da instituição, portanto aos colegas gozam duma certa relatividade, mas na sua maior tem demonstrado cuidado com os bens da instituição”.</i> <i>“sim agem com responsabilidades, eu continuo a dizer que na formação humana, nessa parte de mundividência crista, já temos um crescimento a relação que existe homem a homem a relação que existe homem a natureza e a relação homem com Deus”.</i> <i>“nos tivemos a disciplina que nos assessora atividades que é o HIV SIDA, então são humanos pelos sectores, portanto advertir aos alunos que sexo é para mais tarde para além disso temos essas doenças falando do sexo que é o HIV SIDA quais as prevenções e mais”.</i> <i>“sim nos temos nessa disciplina mesmo, temos conhecimentos que tem alunos deficientes tem alunos que tem problemas morais, órfão por aí, portanto nos sempre assessoramos”.</i> <i>“os professores têm aquele conhecimento tem aquele conhecimento a partir dos grupos a partir dos chefes de turma, saúde e higiene, mobiliza usando regulamento da instituição”.</i> <i>“em 2 anos tivemos capacitações, portanto algumas virtudes de</i></p>

	<p><i>um professor algumas condutas do professor sim”.</i></p> <p><i>“a priori eu respondi que pode diferenciar gozando duma certa relatividade, mas são professores como outros professores, portanto eu não estou a ver nenhuma diferença, e o que pode diferenciar os professores de ensino a distância há mais leitura há mais familiarização há mais cultivo do indivíduo”.</i></p>
--	--

Apêndices 14: **Grelha analítica geral das entrevistas com gestores escolares**

Grelha analítica geral das entrevistas	
Problemática	Segmentos de texto
Formação e experiência profissional dos entrevistados	<p>E1. <i>“Eu formei-me na UP a 9 anos atrás. Curso de Português. Trabalho na direcção a partir deste ano, em fevereiro de 2019, mas há muito tempo estou como professora dando aulas no ensino primário até 11ª Classe e já estou no CED a trabalhar desde 2006. Nos anos anteriores lecionei didáctica de português, técnica de expressão, língua portuguesa II no CED”.</i></p> <p>E2. <i>“Fiz licenciatura no ensino da língua portuguesa no centro de ensino à distância UCM. Já tenho 33 anos. Nunca tive outra actividade de relevo. Já fui gestor, mas porque tinha que estudar automaticamente tive que deixar o cargo, mas fui reconduzido para o processo de gestão ainda esse ano e somando com o período que fui pedagógico são mais ou menos 13 anos. Sim eu sou professor de português. Temos tido algumas formações periódicas muito mais para capacitar os gestores da escola”.</i></p> <p>E3. <i>“Minha formação de base é Planificação Administração e Gestão Escolar formado pela Universidade Pedagógica. No sector de educação estou a 14 anos. Mas antes de entrar para educação, trabalhei na ONG (Organização Não Governamental), como activista durante 2 anos. Na área de gestão estou a sensivelmente a 8 anos. Não, estou somente na área de gestão. Para gestão a formação que tive foi a de Planificação Administração e Gestão Escolar”.</i></p> <p>E4. <i>“Eu fiz História Política e Gestão Pública na UP (Universidade Pedagógica). No sector de educação estou a 20 anos. Só trabalhei na educação. Na gestão estou a há 8 anos. Não leciono nenhuma disciplina, mas de vez enquanto quando professor falta tenho entrado na sala, para os alunos não voltarem para casa. Na área de gestão!? Tive. Hum, tive formação no Marere de 45 dias, hum”.</i></p> <p>E5. <i>“Formei me em Psicologia Educacional na UP (universidade Pedagógica). Na área de educação estou a 14 anos. Na função a 2 anos. Sim leccionei Português e Moral Cívica”.</i></p> <p>E6. <i>“minha formação de base é de 6ª + 1 ano em 1953 centro de formação dos professores chingussura na beira, dei continuidade e nível elementar básico, médio até o superior e fiz o ensino de português pela Universidade Católica no Centro de Ensino à Distância. Estou no sector da educação a 36 anos, estou na gestão desde 1995 e não</i></p>

		<i>leciono nenhuma disciplina”</i>
Percepção sobre aspectos teóricos e científicos	Competências para docência	<p>E1. “<i>Em termos de competências é um pouco complexo porque um funcionário deve ser competente em todas as áreas porque se for competente numa e na outra não, aí vamos ter um ponto de interrogação se é um bom funcionário na realidade ou não. A competência precisada para ser um bom funcionário é por exemplo, não poder entrar na sala de aula sem saber o que vais fazer lá e o que vai dar, o tema que vai dar os alunos, se vão corresponder ou não, tem uma aula que vai iniciar naquele dia ou vai retomar do dia anterior ou vai fazer uma recapitulação”.</i></p> <p>E2. “<i>primeiro dizia que é a formação porque é na base dessa formação que ele vai se informar de todos meandros de ensino, toda dinâmica, todo processo, portanto formação adequada é a base porque a pessoa se não tiver a formação não terá onde buscar todo conhecimento para dar na sala de aula”.</i></p> <p>E3. “<i>As competências que um professor deve ter para exercer a docência, numa primeira fase o professor deve ter a formação psicopedagógica porque a formação psicopedagógica e a chave, e a base para que o professor tenha sucesso nesse processo de ensino aprendizagem”.</i></p> <p>E4. “<i>As competências que um professor deve ter, para exercer bem a função, primeiro o professor tende de ter a vocação, porque se o professor não tem vocação mesmo que lutemos para melhorar a qualidade será difícil, ele tem que ter a vocação. Tem que ser uma pessoa que se preocupa em aprender mais, tem que ser uma pessoa que domina a área, nesse caso tem que ser um professor que esta preocupada em saber fazer, saber fazer, saber ser e saber estar”.</i></p> <p>E5. “<i>profissionalismo em primeiro lugar, saber ser, saber estar e fazer”.</i></p> <p>E6. “<i>a primeira condição deve tirar a formação psicopedagógica, deve ter especialidade de ensino, deve ter uma cadeira específica não vindo duma escola secundária para assumir como docente, ele deve ser competente deve ter uma formação intrínseca, deve amar a profissão e depois usar o programa de ensino como lei.”.</i></p>
	Percepção das competências nos prof. formados no EAD	<p>E1. “<i>é relativo digo isso porque muitos dos nossos professores nem sempre fazem o plano, se você é rigoroso diariamente “controlar” vai descobrir que há dias que eles não fazem o plano ou fazem parcialmente apenas põem a data e dizem que vão fazer isto e mais aquilo e ponto final. Uma frase é plano esse!? Não é isso que nós queremos, o que queremos é que faça plano detalhadamente de minuto x para o outro vou fazer isto, e depois vou corrigir TPC e no fim vou dar este tema e o</i></p>

		<p><i>outro deixo para o dia seguinte. Não se escreve um paragrafo pois não é o que nós precisamos”.</i></p> <p>E2. <i>“reúnem sim, eu sou um dos produtos, como dizia mesmo antes de ter ido a UCM fui professor tive algumas formações até a licenciatura, portanto os professores formados nessa categoria têm este requisito”.</i></p> <p>E3. <i>“Numa primeira fase, diria que demonstram essa competência, primeiro porque: muitas das vezes os professores que tem concorrido a fazer o ensino a distância, são professores que já estão formados psico pedagogicamente, já tem alguma noção, já tem algum conhecimento daquilo que tem haver com o processo de ensino. Quando vem complementar com ensino superior só vem para ganhar, mas alicerce, mas daquilo que é formação de base eles já tem, então as dificuldades são reduzidas. Neste caso no que diz respeito ao próprio ensino”.</i></p> <p>E4. <i>“Tem mostrado, tem mostrado porque isso tem refletido também no desempenho dos nossos alunos”.</i></p> <p>E5. <i>“Tem. Têm até que eu tenho admirado muito, e os professores que se formam no ensino à distância são os mais empenhados, talvez porque também lá na cadeira tem se empenhar estudar em casa tende de mostrar talvez seja nesse sentido. Mas não vou defender no sentido geral, os professores que eu tenho aqui admiro muito e tenho um número que graduaram no ano passado UCM Ensino à Distância são competentes”.</i></p> <p>E6. <i>“eles têm essas capacidades, para além das capacidades, portanto profissionais também tem a capacidade moral por ter sido formado na UCM no caso de ensino a distância tem cadeiras que assessoram, portanto, a função de professor, estou a me referir a ética profissional, da mundividência cristã, que tanto capitaliza formação humana do docente”.</i></p>
	<p>Conhecimentos dos prof. formados no EAD para ensinar</p>	<p>E1. <i>“eu digo que sim, porque afinal de contas esses professores entraram lá enquanto já lecionavam, então sim, eles têm o domínio da matéria, só foram para lá se calhar para formalizar ou ter mais currículo, ter uma importância na sociedade e se tudo envolve, mas eles já vinham lecionando, já sabem como planificar por exemplo o que o professor deve fazer antes de entrar na sala de aula, já sabem quais são os conteúdos duma matéria x ou como dar classe eles sabem isso tudo só foram lá para formalizar”.</i></p> <p>E2. <i>“sim demostram, aqui na escola temos a alguns professores que tiveram essa formação no ensino a distância”.</i></p> <p>E3. <i>“Demonstram sim. Demonstram ter conhecimento”.</i></p> <p>E4. <i>“Demonstram sim, são professores proativos, são professores que se preocupam em ensinar o aluno, apesar</i></p>

		<p><i>que nossos alunos hoje em dia, mas se preocupam”.</i></p> <p>E5. <i>“As que eu tenho aqui, não vou defender no sentido geral, os professores que eu tenho aqui admiro muito e tenho um número que graduaram no ano passado UCM Ensino à Distância são competentes”.</i></p> <p>E6. <i>“No meu tempo sim, talvez posso não confirmar para o tempo atual, porque para nós só se chamava ensino a distância, mas nós tínhamos muito trabalho, trabalhos simples nós fazíamos tínhamos ACS, tínhamos ACPS e as cadeiras eram anuais, portanto tínhamos mais tempo de estudar posso justificar que no meu tempo nos tínhamos competências, sim eles têm competências, têm conhecimentos e mostram e temos também professores que saíram desta escola para outras escolas nesse caso o ensino secundário”.</i></p>
	<p>Domínio dos conteúdos a leccionar</p>	<p>E1. <i>“na vertente de planificação, aí eu digo que sim porque nós costumamos ter alguns encontros no tempo de interrupção e explicamos aos colegas maneiras de planificar além disso lá na formação eles aprendem a fazer o plano de aulas e apenas em cada trimestre consolidamos para aqueles que deixam para lá ou ignoram”.</i></p> <p>E2. <i>“sim demonstram nós temos tido encontros, sobretudo no fim de cada trimestre temos tido jornadas pedagógicas onde discutimos essas coisas, temos tido um plano de ação o que vamos fazer nessa interrupção letiva, selecionamos alguns temas para discutir, leitura de documentos normativos e geralmente último dia reserva-se a planificação e dosificação”.</i></p> <p>E3. <i>“Visto que os professores que leccionam na instituição onde fui indicado como Director da escola, são professores que estão a dar o ensino primário e pode ser um pouco complicado puder dizer se é que demonstram ou não, porque tem professores que foram formados em diversas disciplinas e não estão naquela própria área. Então eles dão todas disciplinas, supomos um professor da primeira classe que dá português e matemática será difícil nos pudermos ter uma base sustentável que diz que este professor esta realmente a cumprir com aquilo que faz parte da sua formação, mas mostram qualidade de que realmente conhecem a matéria, sim”.</i></p> <p>E4. <i>“Demonstram uma vez que tem a dosificação, a planificação, sim. Mesmo que o professor tenha dificuldades por causa da dosificação, com a planificação quinzenal eles ultrapassam suas dificuldades por causa de colegas”.</i></p> <p>E5. <i>“Inovação também, mostram também inovação nos conteúdos e aplicam com rigor”.</i></p> <p>E6. <i>“sim, sim, muita pena que aqui é ensino primário, não estou a confirmar para o ensino secundário. Mas aqui no</i></p>

		<p><i>ensino primário esses professores têm conteúdos sim capazes de lecionar”.</i></p>
	<p>diferença, em conhecimentos e competências entre os professores formados na modalidade de ensino à distância e os do modelo presencial</p>	<p>E1. <i>“posso dizer que isso também é relativo, eu dou diferença sim, mas tenho na cabeça, a que diferença de uns e outros é por ignorância não porque não sabem. Por exemplo para fazer planos de aulas o professor sabe e aprende na formação, não há diferença nenhuma entre elaboração de plano de aulas para os que estudam a distância ou presencial, por isso que disse anteriormente que eles vêm já sabendo apenas consolidam os conhecimentos no ensino superior”.</i></p> <p>E2. <i>“Até diferença havendo não é pelo facto de ser formado aqui ou lá. A diferença pode ser como tem sido professores do mesmo grupo. Pode haver diferenças entre grupos formados de forma presencial pode haver um que se destaque mais, outro menos, portanto aquilo é relativo, as diferenças não são bem acomodadas pela diferença de formação, portanto é natural”.</i></p> <p>E3. <i>“Bom no que diz respeito a professores formados a distância e, digamos no presencial diria que há alguma diferença sim. Uma das diferenças é que os professores que leccionam, alias que concluíram o ensino a distância acredito eu que tem tido alguma dificuldade, no que diz respeito a sua própria área de formação, digo mais nos conteúdos. Porque há vezes que tentamos articular com professores formados na disciplina de biologia em que nós tiramos do EP1 e colocamos no EP2 para dar por exemplo ciências naturais. Há vezes que notamos que tem alguma dificuldade, e mesmo também aqueles que foram formados em matemática também têm enfrentado alguma dificuldade nessas áreas relativamente aos professores que tem feito a licenciatura nesse caso no momento presencial, sim, sim”.</i></p> <p>E4. <i>“Não. Não noto nenhuma diferença. Porque mesmo esses que fazem ensino a distância são professores dedicados que se preocupam muito em ensinar as crianças, então não vou frisar aqui os professores que fazem ensino à distância e professores que fazem presencial, não é notável”.</i></p> <p>E5. <i>“Diferença em termos da aplicação dos conteúdos!?! No fundo no fundo não tem muita diferença porque mesmo os que têm se formado presencial e tanto não tem a formação psicopedagógica isso ajuda muito, ajuda muito”.</i></p> <p>E6. <i>“tem se não usar uma certa relatividade, porque não se pode reparar apenas na formação a nível superior, mas a formação básica também é importante, quer dizer se é que este docente for fraco no ensino básico pode também demonstrar a qualquer tipo de formação seja na UP ou UCM por isso que eu digo que goza duma certa</i></p>

		<i>relatividade”.</i>
	Diferenças na qualidade formativa dos dois modelos	<p>E3. “Bom no meu entender eu posso dizer que os dois modelos são benéficos, mas o melhor mesmo é o presencial. Digo isso porque, a distância não porque não é melhor, é melhor sim, só que na minha maneira de observar os professores que tem sido formado por essa via, julgo eu não terem muita investigação, são muito relaxados eles só se preocupam em investigar algum conhecimento quando sabem que tem uma atividade por realizar, enquanto que o presencial não, são obrigados a investigar quase diariamente. Sim, sim”.</p> <p>E4. “Não estou preparada para responder essa pergunta”.</p> <p>E5. “Eu não diria que esta forma melhor este não, depende do empenho de cada um e preocupação de cada um”.</p> <p>E6. “São iguais”.</p>
Percepção sobre formas de ensinar/transmitir o conhecimento	Diversificação das situações de aprendizagem	<p>E1. “Isso temos verificado na assistência de aulas embora não fazemos sempre, mas em alguns casos sim, embora constatar que há outros que não vão ao encontro “desviam”, estão a dar uma matéria x e vão para outra antes de terminar e isso quer dizer que é desvio, tem que dar aquela termina e quando estiver a consolidar talvez podem entrar num outro conteúdo”.</p> <p>E2. “sim, como eu dizia, nós como gestores temos instrumentos para certamente ajudar os professores nesse sentido, por exemplo temos plano de assistência de aulas, nós assistimos a aula no fim daquela aula sentamos com o professor dizendo o que deve melhorar. Ainda hoje mesmo tivemos uma situação individual em que uma professora veio e eu falei para ela assinar a ficha de assistência e ela dizia que não estava a concordar porque ela não tinha me dado o plano de aula na altura, então anotei que assisti a aula, mas sem plano de aula, e ela de princípio queria reclamar, mas mais tarde reportou-se e ela não conseguiu transcrever”.</p> <p>E3. “Acredito que sim. Dão, dão. Muitas das vezes, até que para estas actividades o professor já traz consigo desde sua formação, isso para poder melhorar a própria qualidade, já trazem consigo na sua formação.”.</p> <p>E4. “Conseguem, diversificam as tarefas e além disso não sei se não vou fugir do conteúdo”.</p> <p>E5. “Acho que sim. Acho que sim”.</p> <p>E6. “sim, eu mesmo sou um professor formado no ensino a distância, muita pena nunca lecionei desde que me formei, mas me sinto capaz. eu tenho aqui professores resultado do ensino a distância, são os mais proactivos”.</p>

	<p>Envolvimentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>E1. “<i>sim envolvem os alunos porque actualmente quem faz a aula não é o professor sozinho, os alunos é que fazem a aula com professor</i>”.</p> <p>E2. “<i>uma das coisas que vem na nossa ficha é isso mesmo, que método é que o professor utilizou? Nós não aconselhamos o método expositivo e eu como docente sei se o professor sim fechou a matéria que foi partilhada com os alunos e uma das observações no PEA actualmente é exatamente esse uso de método diversificados. E sabe se o professor usa o método expositivo é penalizado porque privou a aula e actualmente tem se usado elaboração conjunta</i>”.</p> <p>E3. “<i>Envolvem, mesmo porque nós temos feito planificação das aulas, e quando notamos que há este tipo de erro, chamamos o professor para que o ensino seja dinâmico, sim porque realmente quem faz uma aula não é o professor e o próprio aluno, sim, sim</i>”.</p> <p>E4. “<i>Conseguem, conseguem envolver todo processo de ensino aprendizagem uma vez que o ensino está mais centralizado no próprio aluno. Eles conseguem fazer de tudo para o aluno também, há aquela coisa de antigamente dizia-se que os métodos, mas usados eram o expositivo o aluno só passava, actualmente não, o aluno é o centro de aprendizagem, o professor provoca e aluno reage</i>”.</p> <p>E5. “<i>Envolvem, envolvem</i>”.</p> <p>E6. “<i>sim envolvem no processo de ensino e aprendizagem tanto nas atividades extracurriculares</i>”.</p>
	<p>práticas educativas ajustadas</p>	<p>E1. “<i>acho que nem sei como é que posso responder se sim ou se não. O aluno de hoje vem sabendo isto e mais aquilo em casa, aqui vai encontrar o que ele já sabe em casa, outros vão avante, mas se nos formos a olhar noutra vertentes nas zonas recônditas que nem tem acesso ao televisor, não tem aquelas informações básicas e na escola não conversam aquilo que vem em casa é um pouco complicado então eu digo que não. A maior informação que tem adquire na escola e não em casa, mas criança da cidade a maior informação adquirem em casa e na escola apenas vai consolidar em algum momento</i>”.</p> <p>E2. Preferiu não responder à pergunta.</p> <p>E3. “<i>Como vim me referenciando antes, dizia que 80%, porque, porque eles não conseguem, ou melhor podem não conseguir ajustar por causa dessa chave, porque ensino a distância visto que os professores formados para as escolas, para lecionar tinham que ter um, essa matéria que eu disse a formação psico pedagógica com mais relevância porque tendo essa formação dentro da formação que eles já estão lá acho que poderiam melhorar mais</i>”.</p> <p>E4. Preferiu não responder à pergunta.</p>

		<p>E5. Preferiu não responder à pergunta. E6. Preferiu não responder à pergunta.</p>
	<p>competências que os professores devem ajudar a desenvolver nos alunos</p>	<p>E1. “<i>Eu diria que depende do conteúdo que o professor está a dar na sala de aulas porque neste momento se eu for a falar estarei a mentir, porque talvez se tivesse um conteúdo eu diria que neste conteúdo a competência que o aluno deve ter é esta, agora assim parcialmente esta a ser difícil responder</i>”.</p> <p>E2. “<i>bom para além de, do principio de professor! Ontem na concentração dizia, eu quando cheguei nesta escola não tinha aquele portão para disciplinar as pessoas e na entrada. E eu dizia aos professores está a ver porque tem aquele portão aí é para disciplinar as pessoas no cumprimento dos horários e dos prazos porque assim estamos a educar porque não basta só instruir</i>”.</p> <p>E3. “<i>As competências que os professores deviam ajudar aos alunos a desenvolver, numa primeira fase seria como eu vinha dizendo que os professores não possam apenas, transmitir conhecimentos mas ter a capacidade de perceber as dificuldades que os alunos tem, para poderem melhor encarar essas dificuldades, porque o que muitas das vezes acontece é que os professores chegam na turma e apenas transmitem daquilo que eles conhecem ou aprenderam e muita das vezes não se preocupam se é que realmente o aluno percebeu ou não. É o que acontece muitas das vezes o aluno acaba voltando para casa com dúvidas. Então, Voltando para atrás isto minimamente pudesse se minimizar a distância seria este reforço visto que estão a formar os professores, devem reforçar a componente de aprendizagem, e não só arranjar mecanismos de sensibilizar o próprio estudante para que tenha mais tempo de investigação daquilo que ele esta aprender porque o que acontece é que pode ser formado numa área quando nós atribuímos essa disciplina mesmo sabendo que foi formado nessa área o professor recusa. Porque, não teve a base, não teve o conhecimento sólido para poder enfrentar o aluno. Sim, sim. Então tinha que se juntar esse conhecimento da formação que é sua própria área e conhecimento pedagógico para poder conciliar estes dois conhecimentos</i>”.</p> <p>E4. “<i>Talvez incentivar mais na feitura dos trabalhos de casa, a leitura em casa, não só o aluno aprender na escola, também envolver nesse caso os pais encarregados de educação. Quando o aluno estiver em casa tende de ter apoio dos pais além disso os professores tende de dar algumas tarefas na escola para ele fazer em casa para sentir-se ocupado para evitar aquela coisa de brincar, tem que sentir responsável a partir do ensino básico, na medida que o professor vai dando TPC, vai dando algumas tarefas para o aluno estar a fazer em casa ele vai</i></p>

		<p><i>se sentir ocupado e responsável a partir do ensino básico”.</i></p> <p>E5. <i>“Muito, mas agora estamos virados muito para leitura, na fase inicial nas classes iniciais porque é uma preocupação termos um maior número de alunos que já sabem ler logo nas classes iniciais, levar o maior número de alunos a ler”.</i></p> <p>E6. <i>“competência de leitura e competência de escrita e esse é um caso genérico não só no ensino primário não só para professores formados no ensino a distância, mas no geral temos esse déficit, nós temos que capitalizar os alunos na leitura e escrita”.</i></p>
	<p>domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação</p>	<p>E1. <i>“Nem todos, honestamente eu pessoalmente já estou aqui sensivelmente 4 meses ou 5 vamos supor já tive a capacidade de ver quem é capaz e quem não é capaz. Mas o trabalho que faço é solicitar o colega, nem posso falar no público porque ainda pode se entrar naquele complexo depois me apontar, chamo aqui e faço uma conversa amigável para informa e fazer-lhe ver, pessoalmente pode analisar tentar mudar tentar adquirir mais conhecimento consultar o colega, não é mal quando nos não sabemos podemos perguntar, não há quem nasce a saber tudo nos adquirimos o conhecimento gradualmente, então quem aceita isso desde que vim aqui acredito que um dia vai me agradecer mas quando não se aceita fica complicado”.</i></p> <p>E2. Preferiu não responder à pergunta visto que a escola não tem computador.</p> <p>E3. <i>“Os professores que temos eu diria não a 100%, alguns usam as tecnologias de informação, visto que a tecnologia já expandiu então mesmo os alunos, digo assim, já tem esse conhecimento então o professor é obrigado a ter esse conhecimento dessa tecnologia por causa do próprio aluno”.</i></p> <p>E4. <i>“Não. Usam, mas aqui na escola não, porque não temos, se usam é de uma forma particular ou individual para fazer trabalho da faculdade, mas aqui na escola não”.</i></p> <p>E5. <i>“Usam”.</i></p> <p>E6. <i>“sim visto que a maioria são jovens”</i></p>
<p>Percepção sobre o relacionamento humano e social</p>	<p>capacidades de comunicação</p>	<p>E1. <i>“Sim”</i></p> <p>E2. <i>“Sim conseguem, é assim os professores formados no ensino a distância, maioritariamente vem lecionando, não partiram do zero e por facto de ter feito aquela formação a distância não implica que ele é fechado, ele é igual ou superior a aqueles da formação presencial, como dizia priori se há diferença o motivo não é formação a distância, mas sim diferenças possíveis entre os homens”.</i></p> <p>E3. <i>“Capacidade de comunicação!? Os professores apresentam, mas num universo de 10 professores pelo menos uns dois ou três podem ter dificuldades, mas na</i></p>

		<p><i>maioria apresentam”.</i></p> <p>E4. <i>“Demostram, são mais comunicativos com os próprios alunos, colegas e membros de direcção”.</i></p> <p>E5. <i>“Demonstram sim, são comunicativos”.</i></p> <p>E6. <i>“sim demostram a capacidade de comunicação com estudantes são exigentes como qualquer professor”.</i></p>
	<p>Interacção com os alunos</p>	<p>E1. <i>“eu digo que sim, mas pode não ser um sim no 100% porque nem sempre nós assistimos as aulas e naqueles momentos que não assistimos as aulas não sabemos o que ocorre lá por isso que é um sim parcial”.</i></p> <p>E2. <i>“Sim conseguem, é assim os professores formados no ensino a distância, maioritariamente vem lecionando, não partiram do zero e por facto de ter feito aquela formação a distância não implica que ele é fechado, ele é igual ou superior a aqueles da formação presencial, como dizia priori se há diferença o motivo não é formação a distância, mas sim diferenças possíveis entre os homens”.</i></p> <p>E3. <i>“A estimulação dos alunos é a chave básica para uma boa aprendizagem, se o professor não estimula o aluno, não motiva o aluno, a aprendizagem não será saudável”.</i></p> <p>E4. <i>“Sim, sim se não houvesse essa comunicação não teríamos uma percentagem boa, se apresenta uma percentagem positiva significa que aí há boa comunicação, boa interacção entre o aluno e o professor”.</i></p> <p>E5. <i>“Interagem com os alunos, a preocupação que temos é dos pais que não chegam a escola, mas dentro da escola há comunicação”.</i></p> <p>E6. <i>“sim interagem”.</i></p>

	Resolução de conflitos na sala de aula	<p>E1. “<i>ai ele não tem como não mostrar porque ele é o líder qualquer coisa que ocorre ele deve ter a capacidade de resolver bem esse caso e não mal. Então quando a coisa custa la na sala de aulas então trazem a nós e nós também tentamos resolver o nosso máximo a nossa maneira de modo que não haja conflito de nem um lado nem outro lado</i>”.</p> <p>E2. “<i>sim resolvem e quando excedem as suas capacidades nos canalizam e um dos métodos é solicitar o pai e encarregado de educação para informar. E se o professor solicita o pai e encarregado uma ou duas vezes e ele não vem ai solicita, a nós, sr. diretor solicitamos o pai e encarregado de educação e ele não aparece ai nos também solicitamos e dessa vez carimbamos porque muitas das vezes o que tem acontecido são lutas entre as crianças e nos solicitamos ambas partes para resolução dos problemas</i>”.</p> <p>E3. “<i>Tem tido estratégias alguns, visto que, digo, mas por parte dos directores de turma que são encarregues de resolver qualquer situação dentro da sala de aula. Resolvem, mas há vezes que certas situações que eles resolvem não tem tido nenhuma saída, quando é assim eles encaminham para outras entidades, a direcção da escola</i>”.</p> <p>E4. “<i>Mostram, as vezes quando não conseguem pedem já auxílio dos membros de direcção</i>”.</p> <p>E5. Preferiu não respondeu à pergunta.</p> <p>E6. “<i>a priori eu disse que nós professores formados no ensino a distância tivemos disciplinas morais que nos facilitam e nos permitem ser humanos no ensino</i>”.</p>
	relação com os Pais/EE?	<p>E1. “<i>Acredito que sim. Mas digo sim porque alguns parâmetros é ordem mesmo que devemos fazer se os alunos assimilam como dizia antes e em algum momento eles ainda podem fazer e os pais não responderem positivamente. Mas muitas vezes solicitam o pai ou encarregado e ele simplesmente não aparece, no entanto assim também custa na educação da criança seja em casa assim também como na escola</i>”.</p> <p>E2. “<i>sim, uma das provas é a assistência do conselho de escola que envolvem pai encarregado, alunos, professores, representantes da secretaria e esse um dos indicadores para colaboração e o presidente desse conselho é um membro da comunidade não pode ser um professor</i>”.</p> <p>E3. “<i>Envolvem sim, mas muita das vezes os pais têm sido muito relaxados, porque há vezes que os professores solicitam os pais/ encarregados de educação, os pais têm se feitos de ocupado, então muita das vezes a comunidade não ajuda nesse sentido</i>”.</p> <p>E4. “<i>Envolvemos o conselho de escola, ai estou a dizer</i>”.</p>

		<p><i>quando a escola não consegue envolvemos já o conselho de escola antes de levarmos a outras instâncias tentamos gerir a nível interno nossos conflitos porque onde estão três ou quatro não falta, mas tentamos gerir”.</i></p> <p>E5. <i>“Tem envolvido, só que temos sentido a falta da contribuição desses pais, mesmo quando temos uma chamada e difícil ter este pai”.</i></p> <p>E6. <i>“se conseguem até com os alunos é muito fácil com pais e encarregados de educação”.</i></p>
Percepção sobre problemas éticos, morais e humanos	participação activa na resolução dos problemas da escola	<p>E1. <i>“aqui na escola depende dos casos porque nós temos uma comissão, o corpo diretivo primeiro depois conselho da escola que envolve 21 elementos contando com a direção la está a comunidade temos o presidente da escola o seu secretário, secretário da ONP, temos área de cultura, muitas áreas, então num grupo desses todos fazem um número de 21 nos dissemos conselho da escola, então costumamos reunir a cada trimestre para saber o que é que não está bem e o que é que está bem o que temos que fazer para resolvermos uma situação complicada por exemplo”.</i></p> <p>E2. <i>“sim participam, tanto por via de conselho de escola como para área dele como educadores”.</i></p> <p>E3. <i>“Participam sim, na resolução dos problemas da escola, e participam em que sentido! Há vezes em que os professores notam que algo não está correcto por exemplo, algo que está a acontecer na própria instituição e colaboram com a direcção”.</i></p> <p>E4. <i>“Participam, sim, contribuem, por exemplo tivemos hoje caso em que dois alunos entraram em choque, mas eles comunicaram e tentamos resolver. Eles não ficam naquilo que nos somos professores apenas nossa tarefa é de dar aulas, mas eles se sentem envolvidos no caso de conflitos quase em todas situações da escola”.</i></p> <p>E5. <i>“Quando é preciso participam”.</i></p> <p>E6. <i>“um deles sou eu participo ativamente, e assumi o cargo quando eu fazia o segundo ano da faculdade, portanto aqui onde estou já presenciei e já construímos 18 salas de aulas, uma parte acessória dos conhecimentos que adquiri na faculdade nesse caso a UCM”.</i></p>
	colaboração e cooperação com os outros na planificação das actividades	<p>E1. <i>“sim colaboram e cooperam, porque nós trabalhamos aqui em classes, se é a primeira classe temos professores x segunda sucessivamente mesmo agora que temos a 8ª classe também”.</i></p> <p>E2. <i>“sim é verdade que em alguns casos sobretudo no sábado quando tem havido limpeza então temos um professor que responde pela área de limpeza e faz plano, tipo próximo sábado nomeia as turmas que estarão em serviço juntamente com os seus diretores de turma pois sábado é um dia letivo por isso as vezes temos reunido para planificar aulas”.</i></p>

		<p>E3. “Visto que a planificação das actividades depende de cada área, dependendo da área em que os professores estão inseridos tem colaborado, porque muitas das vezes nos como direcção temos feito um trabalho enorme para que eles possam mesmo colaborar, porque se não colaboram, o trabalho já é pesado, mancha a própria direcção, mancham o próprio trabalho da instituição, colaboram sim”.</p> <p>E4. “Colaboram, cooperam, sim todos se sentem envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem”.</p> <p>E5. “Sim, trocam experiência, transmitem experiência”.</p> <p>E6. “sim nos temos aqui dias específicos nas sextas-feiras temos dossificações e planificações em grupo”.</p>
	<p>Capacidade de escutar as opiniões e perspectivas dos outros</p>	<p>E1. “Nesta parte como fiz apenas um encontro de conselho de escola o que se pode verificar é que interagem e tem feito intervenção naquilo que acham dar opiniões. Porque opinião não taxativamente para se decidir o que está se falar, é para analisar ver se dá seguir ou não”.</p> <p>E2. “Sim procuram escutar os outros, como eu dizia, temos tido encontros mesmo a ONP, também envolvemos, pois temos uma secretaria da ONP. A tarefa dela é de conter os interesses dos professores sem transgredir os estatutos, então nossos casos partilhamos as ideias, havendo casos em que alguém não queira alinhar a ONP participa”.</p> <p>E3. “Na maioria dos professores, diria metade – metade, sim porque um grupo preferi ficar na opinião deles e alguns, 50% também tem auscultado as opiniões da direcção, sim, sim”.</p> <p>E4. “Procuram também ouvir a opinião dos outros”.</p> <p>E5. “Eu diria que aqui é difícil ter esses que não sabem escutar, talvez pela maneira nossa de convivência, sabem escutar como eu disse logo saber ser, estar e fazer”.</p> <p>E6. “até são mais respeitantes procuram saber se envolvem, eu dizia que a formação espiritual é muito peculiar então nós voltamos com um conhecimento ético e deontológico, mas a partir mesmo da UCM”.</p>
	<p>compromisso na gestão dos recursos da escola</p>	<p>E1. “Sim mesmo agora nos pedimos um grupo de professores e 2 da comunidade e 2 da escola para fazer-se compra de alguns materiais para escola”.</p> <p>E2. “Sim, mas é um desafio, e eu até dizia a eles que passaria a controlar sala por sala e verificar qual sala com maior danificação, pois nos temos cerca de 4000 alunos de facha etária de 6 anos e gestão destes não é fácil, temos um desafio forte. Nós estamos a apostar para reduzir a danificação do património do estado”.</p> <p>E3. “Quanto ao compromisso dos recursos da escola, também diria que é relativo. Alguns professores têm se mostrado capazes, diria de controlar o uso desse material</p>

		<p><i>da escola porque eles sabem que, suponhamos na perca deste material ou onde se desfazer este material quem fica sem trabalho condigno é o próprio professor”.</i></p> <p>E4. <i>“Mostram, só que a assuntos que não posso falar aqui”.</i></p> <p>E5. <i>“Sim o compromisso é esse, hei menino vamos tirar lixo, vamos por bem ali, sim é uma preocupação ver um menino que está a danificar um bem e o professor estar a gritar “não faz isso” é ensinar a criança”.</i></p> <p>E6. <i>“tivemos práticas pedagógicas 1 e 2 que frisou tanto do uso do bem da instituição, portanto aos colegas gozam duma certa relatividade, mas na sua maior tem demonstrado cuidado com os bens da instituição”.</i></p>
	Responsabilidade na acção docente	<p>E1. <i>“Essa parte aí eu ainda não posso responder taxativamente porque assim que foram ainda não voltaram assim que voltarem eu poderei responder se sim ou não”.</i></p> <p>E2. <i>“sim, mas também acontece alguns casos que precisamos de mexer, pois eu não vou certificar que todos são, pois devemos mexer, como eu dizia um professor tem que abarcar tudo, se está na sala de aula deve corrigir a criança porque se ele não corrigir a criança quando rasga papel no chão, por exemplo, não esta a educar”.</i></p> <p>E3. <i>“Para ser sincero, não diria todos. Alguns são responsáveis no exercício das suas funções, mas nos como direcção temos feito um trabalho no sentido de fazer com que aquele que não é responsável possa fazer um esforço para poder seguir este o rumo dos outros”.</i></p> <p>E4. <i>“Agem com responsabilidade, sim, porque por exemplo quando nos convocamos para participação na planificação do plano de desenvolvimento anual da escola alguns professores fazem parte, não só membros da direcção é que fazem plano anual. Na feitura do plano anual ou plano de desenvolvimento nós envolvemos alguns professores pais e encarregados de educação para todos nós sentirmos como fazedores e como pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem”.</i></p> <p>E5. <i>“Acredito que sim. Nós estamos aqui para tal porque professor está aqui no tempo que ele deve estar, vir planificado e aplicar o que deve aplicar no tempo regulamentar”.</i></p> <p>E6. <i>“sim agem com responsabilidades, eu continuo a dizer que na formação humana, nessa parte de mundividência crista, já temos um crescimento a relação que existe homem a homem a relação que existe homem a natureza e a relação homem com Deus”.</i></p>
	problemas de assédio sexual e corrupção	<p>E1. <i>“Para com os alunos? Ainda não vi nenhum caso e dos casos que me apercebi não envolvem professores. Temos casos de assédios aqui na escola, mas não envolvem professores. Temos casos de assédio que</i></p>

		<p><i>começa la de casa e vem na escola, nos vamos dizer que esse caso não é da escola é da sociedade, mas sim trouxeram na escola e aí gerimos ao nosso nível”.</i></p> <p>E2. <i>“Nunca registei esse tipo de caso, obviamente professor é muito sensibilizado. Houve um tempo que professore era vítima sobre todos casos de assédio, mas agora já virou discos, agora mais envolvimento vai para estudantes e para mercado paralelo”.</i></p> <p>E3. <i>“Desde que estou nessa área de gestão, em particular nesta instituição nunca acompanhei algo dessa natureza, ainda não acompanhei nada”.</i></p> <p>E4. <i>“Aqui na escola não, nunca foi identificado esse mal”.</i></p> <p>E5. <i>“Nunca tivemos nunca nesta escola”.</i></p>
	<p>Respeito as questões ligadas com o género</p>	<p>E1. <i>“Respeitam sim, agora incentivamente não sei se diria sim porque esta aqui técnica do género, então eles não têm como fugir isso, eu estou a aplicar aqui na integra ate vou buscar la fora para aqui. Mesmo se for aluna doutra escola porque está aqui uma unidade de género também vou assumir. Há pouco tempo fui buscar alunas que estão em Nanuco (salas anexas que pertencem a essa escola) onde houve 5 casos de raparigas que ficaram grávidas outras casaram”.</i></p> <p>E2. <i>“sim temos tido isso até nos últimos tempos temos maior número de professoras e nós tomamos isso como exemplo porque as crianças se for a perguntar o que gostariam de ser dizem professora”.</i></p> <p>E3. <i>“Respeitam sim, respeitam, visto que temos algumas colegas que tem feito palestras aos colegas. sim, sim e estimulam sim, estimulam como acabei dizendo temos uma colega que tem feito esse trabalho, também é um trabalho que faz para as próprias alunas no intervalo de 12 aos 16 anos.”.</i></p> <p>E4. <i>“Respeitam, respeitam. Se é para tarefas não há aquilo de dizer esta tarefa é só para rapazes ou para raparigas, não. Se é para limpar o pátio tanto os rapazes como as raparigas limpam, varrem se é para limpar as janelas todos, não há separação das actividades, todos tanto as raparigas como os rapazes executam as mesmas tarefas”.</i></p> <p>E5. <i>“Respeitam sim, exatamente, até que temos um programa de retenção da rapariga na escola dos 10 aos 14 anos, temos também professores que já forma formados pela SADC e alguns já passaram pelo ensino à distância estão neste projecto há muito tempo”.</i></p> <p>E6. <i>“nos tivemos a disciplina que nos assessora actividades que é o HIV SIDA, então são humanos pelos sectores, portanto advertir aos alunos que sexo é para mais tarde para além disso temos essas doenças falando do sexo que é o HIV SIDA quais as prevenções e mais”.</i></p>

	<p>Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais</p>	<p>E1. “Incluem sim, mas essa escola é grande tem muitos alunos estamos a falar de cerca de 7000 alunos e desses alunos agora estamos a pedir a contribuição que é para pagarmos alguns guardas já que eles não têm nenhuma verba no estado então essas crianças nós pusemos de fora comunicamos aos colegas professores para essas crianças não serem cobradas visto que não tem onde apanhar esse valor para contribuir e não serem discriminadas na sala pelo facto de elas não pagarem essa contribuição”.</p> <p>E2. “eu apenas consegui identificar 2 casos. Um miúdo que até a professora que tem viatura individual tem lhe levado para casa e vai lhe buscar”.</p> <p>E3. “Tem respeitado sim, mas, tínhamos dois casos e os dois casos foram transferidos para uma escola particular”.</p> <p>E4. “Nos temos, só que é difícil trabalhar com aqueles meninos, um pouco difícil, mas nós envolvemos em algumas tarefas, nem todos por exemplo se a competição da escola, o ano passado tivemos competição de escrita envolvemos esses alunos”.</p> <p>E5. “Muito. Falando nisso tem um menino com necessidades especiais estava em Namato. Mas pela necessidade foi uma professora que fez o ensino à distância que veio ter comigo sra. Pedagógica tem um menino que vai a Namato mas ele não consegue locomover-se até a Namato ele vive mais próximo desta escola, ela mostrou preocupação de ajudar ao pai até que a criança estivesse aqui, então a criança já está aqui e ela esta a fazer acompanhamento”.</p> <p>E6. “sim nos temos nessa disciplina mesmo, temos conhecimentos que tem alunos deficientes tem alunos que tem problemas morais, órfão por aí, portanto nos sempre assessoramos”.</p>
	<p>Participação na criação de regras de convívio na sala de aula</p>	<p>E1. “nós planificamos aqui em cada semana uma reunião de turma que é para o diretor de turma conversar com os alunos e traçar algumas atividades e uniformizar alguns aspetos na turma”.</p> <p>E3. “As regras de convívio da turma, de vez em quando. Mas, tem sido um pouco difícil mesmo por causa, diria da natureza das nossas crianças, porque os professores têm tido essas iniciativas, mas as nossas crianças não ajudam”.</p> <p>E4. “Participam só que há coisas que uma pessoa não pode aqui dizer, mas participam”.</p> <p>E5. “Activamente”.</p> <p>E6. “os professores têm aquele conhecimento tem aquele conhecimento a partir dos grupos a partir dos chefes de turma, saúde e higiene, mobiliza usando regulamento da instituição”.</p>
	<p>reflexão sobre a</p>	<p>E1. “Sim fazem com muita abundancia. E nos procuramos</p>

	prática docente	<p><i>agendar, por exemplo hoje reuni com o segundo turno o terceiro também já reuni porque temos questões pontuais para informar aos professores e não dá esperar uma reunião agendada do coletivo”.</i></p> <p>E2. <i>“sim refletem, a nossa força é que o salário para o professor vem como consequência do que ele deve fazer. Refletem porque nas nossas reuniões para além dos documentos normativos nos temos lido sobre o que é ser professor, portanto eles estão consciencializados sobre essa matéria do que é ser professor e eles contribuem com suas ideias”.</i></p> <p>E3. <i>“Revelam sim, e até eu diria vocação neste caso. Revelam essa vocação. Eles já se consciencializaram de que aqui esta é minha profissão, sim, e acredito eu que já tiraram da cabeça a ideia de que vou aqui para ganhar dinheiro. Já tem essa capacidade, diria, essa capacidade, porque nos comprovamos com os próprios alunos. Sim, sim os próprios alunos têm sido a chave para ver se eles revelam essa competência lá. E geralmente com muita certeza, visto que eles é que estão no terreno, eles é que enfrentam as dificuldades, eles é que se estão com os próprios alunos, tendo essas chaves todas é imprescindível que eles não possam opinar nalguma actividade que eles possam ver que está a dificultar, sim, sim”.</i></p> <p>E5. <i>“Reflectem sim, e batem a porta para dar uma opinião”.</i></p> <p>E6. <i>“em 2 anos tivemos capacitações, portanto algumas virtudes de um professor algumas condutas do professor sim”.</i></p>
	professores são formados no ensino à distância têm algo que os diferencie dos outros	<p>E1. <i>“Esses professores de ensino a distância eu não posso falar assim categoricamente do que acontece e do que não acontece, falei aquilo que estou a viver aqui, mas de hoje em diante pode acontecer isto mais outra coisa que venha descobrir de negativo assim como positivo aí sim terei uma força de falar abertamente o que ocorre, mas neste momento o que eu detetei foi o que eu disse”.</i></p> <p>E2. <i>“eu não noto nenhuma diferença, não é pelo motivo de ter sido formado no ensino a distância, é mais por questões pessoal”.</i></p> <p>E3. <i>“Como professores, algo que diferencia dos outros no meu ponto de vista seria ou pode ser no mesmo processo de aprendizagem. Na maneira de transmitir os conhecimentos. Mas, este ponto verificasse mais diria no EP2 onde os professores são dados uma disciplina que tenha mais ou menos enquadramento com aquilo que ele se formou para podermos analisar se realmente traz uma bagagem la da formação e essa bagagem que traz como é transmitida aos alunos. E para além da maneira como transmite aos alunos se consegue dominar o conteúdo que</i></p>

		<p><i>tem haver com aquilo que ele aprendeu na formação, tem mostrado porque o professor antes de entrar na sala de aula é uma pessoa que deve investigar a matéria que vai dar. Deve fazer um estudo porque os alunos que temos actual não são como os alunos antigos, são alunos que tem mais conhecimento tem mais informação e são muitos alunos que conseguem enfrentar ao professor, não senhor professor isto eu vi, isto eu li, e a conteúdos, a matéria que próprio aluno tem e o professor não consegue ter. Neste sentido o professor é obrigado a investigar”.</i></p> <p>E5. <i>“Diferenciar talvez pelas horas de contacto, porque quem está a tempo inteiro em algum momento pode ser diferente para quem vai para algumas horas talvez nesse sentido, mas, a preocupação depende de cada um. Pode ser aquele que estudou no tempo presencial não corresponder como se estivesse a tempo inteiro, esta preocupação depende de cada um, porque a ciência investigasse, quem não está preocupado em investigação mesmo que esteja a tempo inteiro pode ser zero, então a preocupação depende de cada um, a ciência sempre requer de uma investigação”.</i></p> <p>E6. <i>“a priori eu respondi que pode diferenciar gozando dum certa relatividade, mas são professores como outros professores, portanto eu não estou a ver nenhuma diferença, e o que pode diferenciar os professores de ensino a distância há mais leitura há mais familiarização há mais cultivo do indivíduo.</i></p>